



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Trabajo Fin de Máster**

*¿Cómo potenciar la Formación Profesional en esta sociedad del  
conocimiento?*

*How to enhance Vocational Education and Training in this knowledge  
society?*

**Alumna: Noelia Fernández Alonso**

**Especialidad: Formación Profesional**

**Director: Pedro Ruiz Moya**

**Curso académico: 2017/2018**

**Fecha: 13/06/2018**

## **Resumen**

La formación profesional constituye un pilar fundamental en el sistema educativo y laboral de esta sociedad del conocimiento, con gran importancia social y económica. Prueba de ello son el peso del personal trabajador con cualificaciones medias en el mundo empresarial y el alto interés puesto en estas enseñanzas en otros países de la Unión Europea. Sin embargo, en España la formación profesional ha sido históricamente descuidada política y económicamente, no llegando a disponer del estatus necesario para ser considerada una alternativa de estudios de interés, igual de válida que la vía académica.

Debido al interés social y económico que tendría un aumento de las personas que cursan formación profesional, el objetivo de este trabajo ha sido encontrar posibles líneas de mejora que puedan ser instauradas de forma estable en este país y lleven a largo plazo a un sistema de formación profesional de calidad, coherente, consensuado, accesible y flexible, y, con todo ello, más atractivo.

*Formación Profesional, España, potenciación, líneas de mejora.*

## **Abstract**

Vocational education and training constitutes a fundamental pillar in the educational and labor system of this knowledge society, with great both social and economic significance. This is evidenced by the importance of workers with medium-level qualifications and the high interest placed in this education in other countries of the European Union. However, vocational education and training in Spain has historically been politically and economically neglected, not reaching the necessary status to be considered an interesting alternative of studies, as valid as the academic.

Due to the social and economic interest that an increase in the number of students in vocational education and training would have, the aim in this paper has been to find possible lines of improvement that can be established in a stable way in this country and lead in the long term to a high quality, coherent, accesible, flexible and attractive vocational education and training system.

*Vocational Education and Training, Spain, promotion, course of action.*

## Índice

1. Introducción y justificación .....	1
2. Objetivo .....	4
3. Metodología.....	4
4. La Formación Profesional en España .....	5
4.1 Historia de la Formación Profesional.....	5
4.2 La Formación Profesional inicial en la actualidad .....	12
4.2.1 Estructura general .....	12
4.2.2 Prácticas profesionales.....	15
4.2.3 Tipos de centros .....	17
4.2.4 Profesorado.....	19
4.3 Valoración social.....	20
4.4 El caso del País Vasco .....	22
4.5 Comparación con otros países de la Unión Europea .....	23
5. Líneas de actuación para potenciar la Formación Profesional .....	27
5.1 Adecuación al mercado laboral .....	28
5.2 Potenciación de la relación con las empresas .....	31
5.3 Mejora de las prácticas profesionales .....	35
5.4 Aprovechamiento de los distintos tipos de centros .....	38
5.5 Impulso de los servicios de orientación y publicitación .....	43
5.6 Mejora de la formación del profesorado .....	47
5.7 Cuestionamiento de los sistemas de evaluación.....	50
5.8 Cierre de la brecha de género.....	52
6. Conclusiones .....	53
7. Bibliografía .....	55

## Lista de abreviaturas

BOE: Boletín Oficial del Estado

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

CA: Comunidad Autónoma

CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

CF: Ciclo Formativo

CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio

CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior

CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

CNCP: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

CRN: Centro de Referencia Nacional

EGB: Enseñanza General Básica

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FCT: Formación en Centros de Trabajo

FP: Formación Profesional

FPB: Formación Profesional Básica

IES: Instituto de Educación Secundaria

INCUAL: Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales

INE: Instituto Nacional de Estadística

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial

PGS: Programa de Garantía Social

SNCFP: Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

## 1. Introducción y justificación

La existencia de un sistema educativo de calidad es determinante en el bienestar social de un país. El acceso a la educación supone un punto clave en contra de las desigualdades sociales y en pos de la cohesión social, así como en favor de la competitividad económica del país. Concretamente, la formación profesional (en lo sucesivo, FP), es una parte fundamental del sistema educativo que requiere un especial interés.

A diferencia de la educación general, cuyo objetivo es desarrollar las capacidades de aprendizaje generales de una persona, el “saber”; la formación, y concretamente la FP, tiene un sentido más específico, encaminado hacia el desarrollo de competencias propias de la vida profesional, más centrada en el “saber hacer” (Homs, 2008).

De hecho, la FP es definida por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002), en su Artículo 9, como “el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”. Asimismo, en el Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio, se establece que los objetivos perseguidos por la FP son (Real Decreto, 2011, pág. 86766):

*“preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática”.*

### **Información adicional. Vías de FP** (Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2011).

Dentro de la FP se pueden distinguir tres vías: la formación formal o inicial, que forma parte del sistema educativo, orientada generalmente a alumnado del sistema escolar que encamina sus estudios hacia el mundo laboral, aunque el perfil está cambiando en los últimos años; la formación no formal, continua o laboral, dependiente de la administración laboral, enfocada principalmente a personas ya a lo largo de su vida profesional o en desempleo; y la formación informal, que es la que se obtiene principalmente a través de la experiencia laboral, sin que sea la formación la finalidad.

Sin embargo, este trabajo se centrará preferentemente en la FP inicial, por ser la más vinculada al sistema educativo.

Debido sobre todo a su carácter práctico, a lo largo de la historia las enseñanzas de FP han sido infravaloradas con respecto a la formación académica universitaria en España, considerando que es un camino para quienes no son aptos para continuar sus estudios superiores por la vía académica por falta de capacidades o quienes quieren incorporarse de forma rápida al mundo laboral.

Sin embargo, aunque la FP no supone, ni mucho menos, la solución a los problemas de un país, sí tiene una gran importancia a nivel social y económico.

Actualmente, es esencial formar a profesionales con una cualificación media que respondan a los requerimientos del mercado laboral, ya que resultan imprescindibles para la economía. La alta tasa de desempleo existente en la actualidad, como consecuencia de la grave crisis económica que se ha sufrido en los últimos años en toda Europa, ha hecho evidente la necesidad de sistemas de formación que respondan a las necesidades de la sociedad tan cambiante en la que vivimos, la llamada sociedad del conocimiento.

Esta sociedad del conocimiento se caracteriza principalmente por el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que han supuesto un cambio vertiginoso en la forma de generar, procesar, comunicar y alcanzar el conocimiento y la información, ahora disponibles para el conjunto de la población. Esta nueva forma de transmitir el conocimiento ha provocado también una conexión global de toda actividad a todos los niveles (económico, social, cultural, educativo...), y una dificultad añadida a nivel profesional (Homs, 2008).

Debido a todo esto, y a las innovaciones tecnológicas propias de cada sector, en el plano empresarial cada vez son necesarios nuevos perfiles de personal con cualificaciones medias (Comisión Europea, 2010). Así, la importancia de las enseñanzas profesionales medias es evidente a nivel económico, pero también a nivel social: con una formación de calidad las personas dispondrán de mejores competencias para hacer frente a la complejidad científica y tecnológica y para acceder al mundo laboral, alcanzando así un mejor nivel de vida (Homs, 2008).

Por ello, en los últimos años han sido numerosas las reformas educativas que han tenido entre sus objetivos el de mejorar esta formación. Sin embargo, aunque actualmente la situación de la FP está más dignificada que en el pasado,

aún existen muchos problemas que hacen que la sociedad siga viéndola inferior a otras etapas educativas. Seguramente una parte importante de este fracaso en los esfuerzos por dignificar la FP se deba a las intensas modificaciones que se han sufrido en poco tiempo: instaurando siete leyes educativas en menos de cincuenta años por la falta de consenso político, se hace muy difícil alcanzar los objetivos de partida de cada reforma educativa. Aunque los cambios derivados de las reformas se hacen patentes en todas las etapas educativas, en el caso de la FP se hacen muy evidentes, ya que ha ido variando completamente su organización, su temporalización e incluso su posición dentro del sistema educativo.

Debido a la importancia de la FP, es necesario emprender medidas adecuadas encaminadas hacia la potenciación de estas enseñanzas que se mantengan con estabilidad en el tiempo, al margen de los vaivenes políticos, con el fin de que lleguen a tener resultados a largo plazo.

Esta potenciación de la FP se conseguiría principalmente a través del aumento de su empleabilidad y la mejora de su imagen social, para lo cual deberían instaurarse medidas referentes a la adecuación de las enseñanzas a las necesidades reales de las empresas, tanto técnicamente como a nivel de competencias profesionales y personales del alumnado, al fomento de las relaciones entre los centros formativos y el sector productivo o a la publicitación de estas enseñanzas.

Con todo, en este trabajo se pretende analizar la evolución histórica de la FP en nuestro país y su situación actual, con el fin de encontrar posibles vías de actuación susceptibles de ser instauradas en un futuro próximo de forma estable, y que lleven a una potenciación de la FP en la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos.

Como justificación, es importante destacar que una potenciación de la FP va a influir en numerosos e importantes aspectos como la empleabilidad, la rentabilidad de las empresas, la calidad de vida y, en definitiva, la economía del país. Además de influir en la competitividad económica, una educación de calidad, y, en concreto, una FP de calidad, es esencial para la igualdad de

oportunidades sociales. Por ello, es imperativo que la administración educativa lleve a cabo actuaciones que adapten y mejoren la FP y que, en consecuencia, lleven a que la sociedad deje de contemplar estas enseñanzas de forma secundaria. Pero, de la misma manera, es necesario que los cambios se mantengan estables en el tiempo, con el fin de que las modificaciones puedan llegar a calar y puedan verse sus efectos a largo plazo.

## 2. Objetivo

De acuerdo con todo lo anterior, el objetivo de este trabajo, como ya se ha indicado, es:

establecer posibles líneas de actuación que persigan la dignificación y potenciación de las enseñanzas de FP en España, mejorando en definitiva la empleabilidad de estas enseñanzas y su importante posición dentro del sistema educativo, que puedan servir como base para una legislación estable y con efectos a largo plazo.

## 3. Metodología

Con el fin de perseguir el objetivo propuesto, en el presente trabajo se ha hecho un análisis de la bibliografía existente en torno a este tema, utilizando principalmente las bases de datos Google Académico y Dialnet, descartando información publicada antes del año 2000.

Se ha seguido una estrategia de búsqueda basada en distintas combinaciones de palabras clave como *formación profesional, potenciación, historia de la formación profesional, España, LGE, LOGSE, LOE, LOMCE, cualificaciones profesionales, IES, centro integrado de FP, centro de referencia nacional, FP dual, FCT, País Vasco, UE, Alemania, CEDEFOP o brecha de género.*

Además, se han consultado artículos adicionales a partir de la bibliografía de las publicaciones iniciales utilizadas.

Adicionalmente, se ha analizado legislación española existente en torno a la FP.

Una vez recabada toda la información necesaria, se ha analizado la evolución de la FP a lo largo de la historia, pasando a su situación en la actualidad en nuestro país. Tras ello, y tras hacer hincapié en la visión que la sociedad tiene de esta formación y hacer una comparativa con otros países de la Unión Europea, se establecen distintas líneas de actuación para la mejora de la FP en esta sociedad del conocimiento, cumpliendo así el objetivo de este trabajo.

## **4. La Formación Profesional en España**

### **4.1 Historia de la Formación Profesional**

Con el fin de analizar la evolución de la FP en nuestro país desde su origen hasta nuestros días, es necesario remontarse hasta la alta Edad Media (siglo V), cuando ya surgieron grupos de profesionales del mismo oficio con el fin de ayudarse mutuamente, las llamadas cofradías, consideradas las antecesoras de los posteriores gremios (Roces Velasco, 2002).

Hasta la llegada de las Ordenanzas Gremiales referentes al personal artesano de los gremios –que se sitúan en torno al siglo XIII– (Bruquetas Galán, 2010), no existía ninguna regulación de este tipo de asociaciones. Con esta primera norma, elaborada con el fin de proteger a la totalidad de profesionales, se establecía un sistema jerárquico dentro de cada oficio, distinguiendo la figura de maestro (quien posee el taller y tiene todos los derechos), oficial (a sueldo del primero) y, finalmente, aprendiz, generalmente jóvenes de entre 12 y 14 años que no cobraban ningún sueldo por estar en formación hasta obtener un ascenso, tras entre dos y cuatro años, a la categoría de oficial (Bruquetas Galán, 2010; Rocés Velasco, 2002). Este tipo de organización gremial suponía una gran formación en todos los conocimientos técnicos correspondientes al oficio, por pura práctica en el taller (Bruquetas Galán, 2010). Además de la posibilidad de ascender al rango de oficial y continuar en el mismo taller a sueldo del maestro, las Ordenanzas Gremiales ya establecían que tras la etapa de formación la persona aprendiz podía examinarse para obtener el título de oficial, con el que podían ejercer de forma independiente –salvo en el caso de ser mujeres– (Bruquetas Galán, 2010).

Se puede decir que este tipo de organización del trabajo y la formación para el trabajo se mantuvo hasta la llegada de la Revolución Industrial (siglo XVIII), momento en el que se hizo necesario aumentar el número de personal cualificado para llevar a cabo cada trabajo de forma eficaz. Ya a partir de esta época empieza a tomar peso la formación para el trabajo de forma reglada, principalmente orientada a aumentar la disciplina y el ritmo de trabajo en las fábricas (Brunet & Böcker, 2017).

En 1850 se creó un Real Decreto que regía las enseñanzas de ingeniería, con una estructura en la que se distinguían distintos niveles de profesionales (elemental, de ampliación y superior) (Roces Velasco, 2002).

En 1857 se instauró la Ley Moyano de educación, que, según Peli Bilbatua (2011, pág. 3), fue con la que “se crearon las «Enseñanzas Especiales», que se dirigían a la formación de maestros, ingenieros, etc., es decir a la élite. No obstante, dejaba al margen a una clase trabajadora que no tenía asegurada ni la formación primaria”. Es decir, con esta ley ya se estableció de forma clara la separación de la vía académica, orientada a la universidad, y la vía profesional, enfocada al mundo laboral (Brunet & Böcker, 2017). Vía profesional que, además, quedaba a manos de las propias empresas o a través de iniciativas particulares (por parte de sindicatos, por ejemplo), siendo totalmente descuidada por la ley educativa.

No es hasta la segunda fase de la Revolución Industrial, más científico-técnica, debido a la aparición de un sistema productivo más mecanizado (Peli Bilbatua, 2011), cuando empieza a aparecer una FP más similar a la que conocemos ahora, definida como “toda acción que permita preparar y perfeccionar a una persona para ocupar un puesto de trabajo o para que sea promovida en cualquier rama de la actividad económica” (Roces Velasco, 2002, pág. 124). No obstante, debido a las dificultades de industrialización en España, prácticamente limitada al País Vasco y Cataluña, aún tardó en desarrollarse un sistema de FP regulado, ya que prácticamente toda la formación del personal se llevaba a cabo desde el seno de cada empresa (Peli Bilbatua, 2011).

Surge, en 1924, el Estatuto de Enseñanza Industrial, como primer intento de controlar las enseñanzas de FP desde el Estado. Es sustituido por el Estatuto de la Formación Profesional en 1928, que se afianza como Ley en 1931. Esta Ley de Formación Profesional Industrial distinguía entre las categorías profesionales de Oficialía Industrial –estudios de tres años de duración a los que se accedía a los 14 años tras una prueba de ingreso– y Maestría Industrial –de dos cursos de duración y acceso directo con el título de Oficial Industrial– (Roces Velasco, 2002).

Aunque hubo varios intentos posteriores de mejora, como la creación de una Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica en 1932, la creación de una red de centros para la formación profesional en la década de 1940, la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949, o la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial de 1955; las dificultades socio-políticas de España supusieron un aislamiento y un retraso del país con respecto a sus vecinos (Peli Bilbatua, 2011; Rocés Velasco, 2002).

En cualquier caso, queda claramente manifiesto que las enseñanzas de FP quedaron completamente marginadas del resto del sistema educativo. De hecho, la normativa referente a la FP es impulsada por el Ministerio de Trabajo y Previsión, y no el de Enseñanza (Peli Bilbatua, 2011).

La primera ley que estableció la conexión entre la FP y el sistema educativo se instauró en 1970: la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970). Esta ley fue la que “convirtió a la escuela básica en la llave para acceder a ulteriores oportunidades educativas” (Brunet & Böcker, 2017, pág. 93): la LGE ya permitía pasar de FP a Bachillerato, y viceversa, de forma directa. Es decir, la FP dejaba ya de ser una vía alternativa a la académica seguida por los colectivos trabajadores, sino que pasaba a suponer una preparación para el paso al mercado laboral de toda la juventud presente en el sistema educativo (Homs, 2008). Además, es de destacar que toda la normativa previa se refería únicamente al sector industrial, siendo la LGE la primera que extendió los estudios de FP a todos los demás ámbitos laborales.

La LGE estructuraba la FP en tres niveles, resumidos en la *Tabla 1* (Brunet & Böcker, 2017; Roces Velasco, 2002):

**Tabla 1.** Estructura de la FP establecida por la LGE (1970).

FP inicial (FP1)	FP media (FP2)	FP superior (FP3)
Sin ningún graduado escolar como requisito de ingreso. Título de Técnico Auxiliar.	Acceso tras FP1 y Bachillerato. Título de Técnico Especialista.	Acceso tras los primeros ciclos universitarios. Título de Técnico Superior Diplomado No llegó a desarrollarse.

Sobre todo alrededor de 1980, cuando empezaron a establecerse relaciones entre los centros formativos y las empresas para la realización de prácticas, la FP2 tuvo un gran impulso. Además, con esta ley se consiguió disminuir el abandono escolar adolescente y se alcanzó una buena inserción laboral de los que acababan la FP2 (Merino, 2013).

Sin embargo, aunque podría pensarse que la LGE fue un primer paso para la dignificación de la FP, lo cierto es que aún siguió creciendo su infravaloración. Parte de este desprestigio se debe, según Roces (2002), al hecho de no ser necesario superar los estudios de la Enseñanza General Básica (EGB) –destinada a jóvenes de entre 6 y 14 años, también establecida a partir de la LGE– para acceder a FP1, mientras que ese Graduado Escolar sí resultaba imprescindible para estudiar el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). A esto se sumaba el hecho de que el profesorado de EGB recomendaba los estudios de FP a jóvenes con bajas capacidades para seguir sus estudios, convirtiéndose “en un recipiente de alumnos que habían fracasado en la enseñanza primaria” (Brunet & Böcker, 2017, pág. 94). Además, tras una contrarreforma en 1974, se permitía el paso directo desde FP1 a FP2<sup>1</sup>. En definitiva, entre los años 70 y 80, la FP se fue consolidando como el destino del fracaso escolar (Merino, 2013).

<sup>1</sup> Cabe destacar que, tras el decreto de 1974, la FP1 formaba parte de la educación obligatoria, ya que era obligatoria para aquellos que no tenían el Graduado Escolar. La auténticamente postobligatoria era la FP2 (Merino, 2013).

Tras la LGE, en 1990 se promulga la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). En lo relativo a las enseñanzas generales, esta ley diferencia la Educación Secundaria Obligatoria (ESO; de los 12 a los 16 años) y el posterior Bachillerato. Dentro de estas enseñanzas, a través de asignaturas como tecnología, se imparte la llamada FP de Base. La FP Específica, por otro lado, está dividida en ciclos formativos (CCFF) de distintas ramas profesionales con organización modular, que se organizan en dos niveles, recogidos en la *Tabla 2* (Roces Velasco, 2002):

**Tabla 2.** Estructura de la FP establecida por la LOGSE (1990).

<b>Ciclos formativos de FP Específica de Grado Medio (CFGM)</b>	<b>Ciclos formativos de FP Específica de Grado Superior (CFGS)</b>
Acceso con el Título de ESO.	Acceso con el Título de Bachillerato.
Título de Técnico.	Título de Técnico Superior.

En caso de no disponer de la titulación requerida, se podría acceder a los estudios de FP Específica superando una prueba específica regulada por la administración (Roces Velasco, 2002).

De acuerdo con los autores Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2011, pág. 259), con esta ley “se busca, en cierta medida, revalorizar unas enseñanzas cuya imagen proyecta un subsistema de formación preferente para alumnos de bajo nivel”. Efectivamente, el hecho de requerir el Graduado Escolar de ESO para realizar un CFGM y el mismo requisito que el Bachillerato para realizar un CFGS, supuso un paso hacia la dignificación de la FP, revalorizando su imagen social al alejarla del fracaso escolar, y su función como vía de inserción laboral (Brunet & Böcker, 2017; Merino, 2013). Esto último, sobre todo, gracias a que se institucionalizaron las prácticas en empresas, ya que se incluye en el currículo una fase obligatoria de formación en centros de trabajo (Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2011; Peli Bilbatua, 2011).

Otro aspecto que contribuyó a su revalorización fue que a partir de este momento se empezaron a elaborar los títulos de las enseñanzas a partir del análisis del sector productivo y sus necesidades, ya que hasta el momento no había un control establecido, y cada centro y su profesorado renovaba el currículo por su

cuenta. Por otro lado, de la mano de esta ley las enseñanzas de FP específica se integraron con las enseñanzas medias en los Institutos de Educación Secundaria (IES), reconduciendo el estatus de la FP dentro del sistema educativo, dejando de verla como una alternativa secundaria para las personas con menos capacidades (Martínez García & Merino, 2011; Peli Bilbatua, 2011). De forma adicional, la LOGSE incorpora el Programa de Garantía Social (PGS) para alumnado que no llegaba a graduarse en las enseñanzas secundarias, como “cursos de preparación profesional para oficios de poca cualificación” (Merino, 2013, pág. 5).

Con la LOGSE vigente, se instaura la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002), en la que se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) y se establece una regulación que permite integrar la FP de los distintos subsistemas en un único sistema integrado, teniendo como base el aprendizaje a lo largo de la vida (Peli Bilbatua, 2011; Rocés Velasco, 2002).

**Información adicional. Conceptos clave** (González Pescador, 2018).

Desde la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la FP (Ley Orgánica, 2002), se establece que el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP), elaborado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL), ha de ser la base del sistema integrado de FP, que incorpora todos los subsistemas de formación: formal o inicial, no formal o laboral e informal.

En el CNCP se incluyen todas las competencias profesionales requeridas en los diferentes sectores, agrupadas como cualificaciones profesionales. Están organizadas por familias profesionales y en 5 niveles en función del conocimiento, autonomía y responsabilidad requerida.

En dicha ley se define la Competencia Profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”, y la Cualificación Profesional como “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal”.

Tras un intento de nueva ley en 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que no se llegó a desarrollar debido a un cambio de Gobierno (Brunet & Böcker, 2017; Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2011), en el 2006 se instaura la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006).

La LOE (2006) no supuso grandes cambios en la FP en relación con la ley anterior, salvo la renovación de los PGS, que son sustituidos por los Programas de Cualificación Inicial (PCPI), considerados dentro de la enseñanza secundaria, que a partir de aquí permiten obtener el graduado en secundaria, y por lo tanto el paso a los CFGM, intentando disminuir el fracaso escolar (Merino, 2013). Con esta ley del 2006 se flexibiliza la oferta formativa, adaptándose mejor a las necesidades del mundo laboral, y se instaura la FP a distancia.

Pero tal vez la incorporación más importante de la LOE fue el hecho de asentar por completo el CNCP como base de todos los títulos de FP, al igual que los Certificados de Profesionalidad: el currículo de estas enseñanzas se ajusta a las exigencias derivadas del SNCFP. De esta forma, se establece un sistema de convalidaciones y exenciones con el que pasa a ser posible convalidar la experiencia profesional y la formación no formal como créditos de la FP (Martínez García & Merino, 2011; Peli Bilbatua, 2011). En definitiva, desde la instauración de esta ley, el CNCP es la base de toda la FP, sea cual sea el subsistema que la rige.

**Información adicional. Acreditación de las Cualificaciones Profesionales** (González Pescador, 2018).

En la FP no formal, cada Cualificación Profesional del CNCP es acreditada a través de un Certificado de Profesionalidad, expedido por la administración laboral correspondiente.

En la FP formal, dependiente del sistema educativo, cada Título de Formación Profesional incluye varias Cualificaciones Profesionales, completas o incompletas.

La última reforma educativa instaurada en nuestro país viene de la mano de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa (LOMCE, 2013). Su principal cambio pasa por incorporar la llamada FP Básica (FPB) como sustituto de los PCPI de la LOE, y por permitir el acceso directo de CFGM a CFGS (sin el Título de Bachillerato o la prueba de acceso que se pedían en la LOE).

En el esquema de la *Figura 1* se representa, a modo de resumen de este apartado (a partir de las fuentes bibliográficas aquí utilizadas), el repaso de la normativa referente a la FP en España a lo largo de la historia.



Figura 1. Línea del tiempo de las principales leyes que han afectado a las enseñanzas de FP a lo largo de la historia de España.

## 4.2 La Formación Profesional inicial en la actualidad

Del apartado anterior, y de acuerdo con Brunet y Böcker (2017), se entrevé que todas las reformas efectuadas sobre las enseñanzas de FP han sido guiadas por las necesidades técnicas del sistema productivo. Y así es también en el caso de la última ley, instaurada en 2013, la LOMCE, que asume los cambios que ha sufrido el mundo del trabajo de la mano de la tecnología, requiriéndose cada vez más competencias como la creatividad y autonomía de los trabajadores (Brunet & Böcker, 2017).

Siendo la LOMCE (LOMCE, 2013) la normativa actualmente vigente, aunque con ciertas limitaciones y paralizaciones, se basará en ella este apartado, de análisis de la situación de la FP actual en España.

### 4.2.1 Estructura general

Manteniendo la estructura vigente desde la implantación de la LOGSE, en la actualidad la FP inicial se divide en CCFF de distintos ámbitos profesionales con organización modular, de grado medio y grado superior. Adicionalmente, se incorporan los ciclos de FPB como sustituto de los PCPI de la LOE, para acceder a los cuales es necesario ser propuesto por el equipo docente, tener entre 15 y 17 años y haber cursado la ESO (al menos el primer ciclo) pero sin haber llegado

a obtener el Título<sup>2</sup>. Como novedad, los ciclos de FPB pasan a considerarse como un nivel 1 del CNCP y su superación otorga del Título Profesional Básico, que da la posibilidad de obtener el Graduado en ESO (los PCPI se consideraban parte de la educación secundaria y su superación suponía la obtención directa del Título de ESO) o de acceder a un CFGM. Por su parte, como ya ocurría anteriormente, los CFGM se corresponden con un nivel 2 del CNCP, y dotan del Título de Técnico (con el que se puede acceder a Bachillerato); y los CFGS se corresponden con un nivel 3, y dotan con el Título de Técnico Superior (que da acceso a estudios universitarios de grado).

Como cambio con respecto a la normativa anterior, desde la implantación de la LOMCE se permite el acceso directo de FPB a CFGM y de CFGM a CFGS de la misma rama profesional –sin el Título de Bachillerato o la prueba de acceso que se pedían en la LOE–.

El currículo de todos los Títulos de FP se ajusta a las exigencias del SNCFP, es decir, el CNCP sigue siendo el referente para elaborar la oferta formativa de los Títulos (así como de los Certificados de Profesionalidad). El Título es establecido a nivel nacional por el Ministerio de Educación, y cada Comunidad Autónoma (CA) tiene la libertad de concretarlo, ajustándolo a las características territoriales propias (salvo en el caso de Ceuta y Melilla, que no tienen transferidas las competencias).

En cuanto a la organización y el currículo, los CCFF siguen manteniendo la estructura de normativas anteriores. Así, en la actualidad existen CCFF cuyo título lo establece la LOGSE, que constan de entre 1200 y 1400 horas –incluyen todos los módulos profesionales en el primer curso y en el segundo curso se realiza únicamente la formación práctica en centros de trabajo– o de 2000 horas totales repartidas entre sus dos cursos de duración; y CCFF con título LOE, con 2000 horas también repartidas entre dos cursos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Además de los Ciclos de FPB existen los Programas de FPB, destinados a jóvenes de entre 17 y 21 años sin el Graduado en ESO ni ningún otro Título Profesional Básico en el caso del “Aula de FP básica”; o para alumnado entre 15 y 25 años con necesidades educativas especiales en el caso del “Programa Específico de FPB”.

<sup>3</sup> La convivencia de CCFF de título LOGSE y de título LOE supone ciertas dificultades derivadas principalmente de las convalidaciones y exenciones. Por ejemplo, los títulos LOGSE aún no se

Los CCFF se organizan en los siguientes módulos profesionales:

- Módulos profesionales asociados a unidades de competencia<sup>4</sup>.
- Módulos profesionales no asociados a unidades de competencia.
  - Módulo de proyecto (sólo en los CFGS).
  - Módulo de formación y orientación laboral.
  - Módulo de empresa e iniciativa emprendedora (en títulos LOE).
  - Administración, Gestión y Control de la Pequeña Empresa o Relaciones en el Entorno de Trabajo (en títulos LOGSE).
- Módulo de formación en centros de trabajo.

En cuanto a la evaluación de los CCFF, de acuerdo con los Artículos 43 y 44 de la LOE (2006), se realiza por cada módulo profesional de forma independiente, atendiendo a los objetivos fijados por la normativa para cada uno de ellos. Por ello, en el caso de que un CF de cualquiera de las tres modalidades no sea superado en su totalidad, el alumno obtiene un certificado académico que acredita los módulos superados, indicando las Cualificaciones Profesionales correspondientes al CNCP superadas.

Centrando este apartado en la estructura general de los CCFF, no es menos importante destacar los aspectos organizativos de la enseñanza secundaria, ya que van a tener un gran peso sobre la FP. Con la LOMCE (2013), en la ESO se distinguen dos itinerarios diferenciados en función del futuro educativo del alumnado: un itinerario de enseñanzas académicas encaminadas hacia Bachillerato y un itinerario de enseñanzas aplicadas orientadas hacia FP; entre los cuales deben elegir ya desde 3º de ESO. Con esta diferenciación, esta ley está marcando una mayor ruptura entre la formación académica y la FP, de forma similar a lo que ocurre en países como Alemania, y a diferencia de países como Francia o Reino Unido, en los que los dos tipos de enseñanzas están

---

organizaban en torno a las Cualificaciones Profesionales del CNCP, por lo que los Certificados de Profesionalidad de esa rama no son susceptibles de ser convalidados por módulos profesionales de estos CCFF.

<sup>4</sup> La Unidad de Competencia es la base de todo el sistema de cualificaciones profesionales, y se define como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial”, en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002).

diferenciadas pero existe la posibilidad de seguir estudios mixtos o que tienen importantes pasarelas entre ellos (Merino, 2013).

Así, a pesar de otros intentos de la LOMCE por potenciar la FP, como impulsar la relación con el entorno productivo, parece que con esta forma de acceso se da un paso atrás en cuanto a la dignificación de estas enseñanzas, ya que se vuelve a reforzar la idea de que la FP se vincula al alumnado con bajo rendimiento académico.

#### **4.2.2 Prácticas profesionales**

Ya desde la entrada en vigor de la LOGSE, en los CCFF se incluye un módulo de formación práctica en centros de trabajo (FCT), lo que se ha considerado uno de los mayores logros de esta reforma educativa (Martínez Usarralde, 2000).

Este módulo profesional se realiza en centros de trabajo con los que el centro educativo tiene convenio, sin ninguna relación contractual entre aprendiz y empresa. El centro educativo, a través de quien tutoriza y se encarga del módulo y en colaboración con la persona tutora designada en la empresa, elabora el plan formativo que ha de llevarse a cabo a lo largo de la FCT, basándose en la realidad del centro de trabajo. Así, se hace un esfuerzo por que las necesidades formativas del alumnado se vean cumplimentadas a través de su paso por los distintos puestos de trabajo propios de la profesión disponibles en la empresa (Martínez Usarralde, 2000). La FCT persigue el objetivo de aumentar, mejorar y evaluar la competencia profesional del alumnado, que podrá conocer y desempeñar funciones características de la profesión en un entorno productivo real, y en muchos será la primera toma de contacto con el mundo laboral (Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2011). Este módulo, que puede ser convalidado para personas con experiencia laboral previa en el sector, es de carácter obligatorio tras la superación del resto de módulos profesionales del CF.

La duración del módulo FCT depende de la modalidad de FP cursada (MECD, Gobierno de España, s/f): en FPB ha de durar 240 horas; en CFGM y CFGS con títulos adaptados a la LOE, 400 horas (entre marzo y junio del segundo curso) y en CFGM y CFGS cuyo título sigue la programación de la LOGSE, entre 350 y

700 horas (en el segundo curso, entre septiembre y diciembre o entre marzo y junio en función de si el CF es de entre 1200 y 1400 o de 2000 horas, respectivamente).

Las prácticas en empresa no sólo son importantes para el desarrollo personal y profesional del alumnado, sino que también suponen ventajas para el centro educativo y el centro de trabajo. Por ejemplo, se propicia una colaboración entre ambos que puede resultar en intercambio de información técnica y medios materiales o en que la oferta formativa de la FP se adecúe a las necesidades del entorno productivo. Por supuesto, también supone para las empresas la ventaja de que su potencial futuro personal va a estar mejor cualificado para sus funciones, y les da la oportunidad de aprovechar este módulo como un mecanismo de selección de personal a largo plazo mediante la creación de bolsas de trabajo, mejorando, en definitiva, la inserción laboral (Martínez García & Merino, 2011; Martínez Usarralde, 2000).

Sin embargo, a pesar de los beneficios para todos los participantes en el proceso, no es extraño encontrar empresas que son reticentes a estas prácticas, por la falta de un consenso real entre los contenidos académicos y las necesidades prácticas de las empresas (Martínez Usarralde, 2000).

Se podría decir que este tipo de confrontación surgido con la FCT puede encontrar solución a partir de la otra modalidad de realizar prácticas profesionales: la FP dual. Con estos programas se da una mayor participación a las empresas, que tienen la oportunidad de involucrarse en el currículo de las enseñanzas.

Este tipo de formación se basa en que el aprendizaje se realiza tanto en el centro educativo como en los centros de trabajo. Existen distintas modalidades de FP dual en función del grado de participación de la empresa: formación exclusiva en el centro educativo en alternancia con prácticas en la empresa, impartición de ciertos módulos en empresas autorizadas, formación impartida en su totalidad en la empresa... (Real Decreto, 2012); pero, en cualquiera de los casos, adquieren una importante participación en el plan formativo.

Además de un paso hacia una mejor adecuación de la FP con las cambiantes necesidades del sistema productivo, la FP dual supone un aumento de las oportunidades de inserción laboral del alumnado (Brunet & Böcker, 2017).

Este tipo de formación, que puede considerarse un “sistema de recuperación del aprendizaje tradicional ajustado a los nuevos tiempos” (Martínez Usarralde, 2000, pág. 298) tiene un gran peso y valoración en otros países europeos, como Alemania, Austria, Suiza y Dinamarca, siendo considerado como la razón de importantes beneficios socioeconómicos, bajo desempleo y mejora de las competencias profesionales del alumnado (Brunet & Böcker, 2017).

Así, desde la Comisión Europea, defienden que el aprendizaje en el lugar de trabajo debe ser un pilar central de los sistemas de FP de toda Europa, “con el objetivo de reducir el desempleo juvenil, facilitar la transición del aprendizaje al empleo y responder a las necesidades de aptitudes del mercado laboral” (Comisión Europea, 2012, pág. 8).

#### **4.2.3 Tipos de centros**

En la actualidad existen tres tipos de centros en los que se imparten enseñanzas de FP: los Institutos de Educación Secundaria, los Centros Integrados de FP y los Centros de Referencia Nacional de FP. Además de estos, existen otros centros que ofertan exclusivamente FP laboral: centros del Sistema Nacional de Empleo y centros privados acreditados por el Sistema Nacional de Empleo (Peli Bilbatua, 2011).

Los Institutos de Educación Secundaria (IES) son centros cuya oferta educativa incluye ESO, Bachillerato y FP inicial. Los IES aparecen a partir de la entrada en vigor de la LOGSE: antes de 1990, los institutos de Bachillerato y los institutos de FP estaban separados.

Como ya se ha comentado, el hecho de compartir centro con la educación secundaria y Bachillerato supuso un paso hacia la dignificación de la FP, dejando de verse como una vía secundaria. Sin embargo, esta unión supuso también un retraso para la FP en ciertos aspectos. Por ejemplo, en los centros de secundaria que incorporaron enseñanzas de FP esta formación se vio en gran parte

eclipsada por la dinámica de las enseñanzas generales y no ha llegado a adquirir un importante estatus en ellos. Esto no ocurrió en los centros de FP que incorporaron la enseñanza general, y, de hecho, son los que más beneficiados se vieron, aumentando su prestigio. En cualquier caso, tras esta unión la FP sufrió una pérdida de su identidad propia y, sobre todo, de autonomía de gestión, ya que estas enseñanzas se caracterizan por requerir una flexibilidad y capacidad de adaptación al mercado laboral y las necesidades formativas (Homs, 2008).

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) incluyen únicamente enseñanzas de FP, tanto inicial como no formal o laboral, es decir, constan tanto de enseñanzas que conducen a Títulos de FP como a Certificados de Profesionalidad, pero no ofertan ESO ni Bachillerato.

Los CIFP no surgen hasta la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002): dada la apuesta de esta normativa por aunar la FP inicial y la FP laboral, los CIFP se crearon en esa misma línea, como un paso más hacia un sistema integrado de FP (Brunet & Böcker, 2017).

Los CIFP también surgen con la función de suponer un punto importante de desarrollo e innovación en las familias profesionales que acogen –normalmente acogen más de una familia profesional, en función de las necesidades del entorno– (Brunet & Böcker, 2017), y de generar vínculos con el entorno: nexos con el sistema productivo, participación de profesionales en la docencia, detección de las necesidades de formación, organización de planes de formación en empresas o como punto de orientación profesional, entre otros, según los Artículos 5 y 6 del Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los CIFP (Real Decreto, 2005).

Por último, los Centros de Referencia Nacional (CRN) son “centros públicos que realizan acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional, especializados en los diferentes sectores productivos a través de las familias profesionales”, de acuerdo con el Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito

de la FP (Real Decreto, 2008, pág. 11069). Estos centros, que también se originan a partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional, tienen la función de ser referencia para para el completo de las enseñanzas de FP en la familia profesional que acogen, siendo los actores de la investigación e innovación en el sector en función de las necesidades del sector, promoviendo vínculos con el sector productivo y el resto de instituciones implicadas o manteniendo al día el CNCP a través de su colaboración el SNCFP, entre otras cosas (Real Decreto, 2008).

Desde su creación, se estableció que existiría, “al menos, un Centro de Referencia Nacional en cada comunidad autónoma” (Real Decreto, 2008, pág. 11070). Así, en todas las CCAA debería haber un CRN de una familia profesional con importante presencia en ese entorno, cubriendo todas las familias del CNCP, y si hay más de uno para una misma familia, cada uno estará especializado en un área. En la actualidad, aún hay seis familias profesionales para las que no existe ningún CRN, y varias con más de un centro (Consejo General de Formación Profesional, 2015).

#### **4.2.4 Profesorado**

La LOMCE no incluye ningún cambio en relación con el profesorado de la FP inicial (Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2013), por lo que en este aspecto también se mantiene lo señalado por la LOE. En la ley de 2006 se indica que el personal docente debe estar en posesión de un título universitario (Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Grado) y de la capacitación pedagógica y didáctica correspondiente. Esta capacitación, que se estableció como un Certificado de Capacitación Pedagógica con la LGE, en la actualidad, desde la LOE, tiene el nivel de posgrado, siendo el presente Máster de Formación del Profesorado.

Además, en el caso de determinados módulos profesionales se pueden incorporar profesionales del sector como docentes especialistas, que no han de tener necesariamente estos requisitos.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, la LOE en su Artículo 102 indica que es un derecho y una obligación del profesorado, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (LOE, 2006).

### **4.3 Valoración social**

En España, la FP ha sido históricamente desprestigiada, considerándose una salida para las personas que no pueden continuar sus estudios en la universidad. Esta infravaloración está ligada con el descuido político de estas enseñanzas, creando un círculo vicioso que ha llevado a la falta de calidad del sistema de FP (Círculo de Empresarios, 2007). Todo ello ha hecho que el número de personas que se decantan por estos estudios sea significativamente menor que en otros países de la UE, sobre todo del conjunto de jóvenes en edad escolar a los que correspondería este itinerario (Merino, 2013); y que las personas a quienes se recomienda esta vía sean aquellas sin capacidad o interés por acabar cualquier otro tipo de estudios. De hecho, es habitual que se considere como una pérdida de talento el hecho de que jóvenes con buenos resultados escolares no accedan a la universidad y se conformen con ir a FP (Merino, 2013).

Por todo ello, muchos de los esfuerzos realizados en las sucesivas reformas educativas han ido encaminados a aumentar el porcentaje de personas que eligen estas enseñanzas, es decir, aumentar su atraktividad (Merino, 2013).

Sin embargo, parece que ninguno de los cambios en la normativa ha conseguido disminuir esta infravaloración. Por ejemplo, en cuanto a su estructura general, estableciendo un itinerario separado entre la FP y la vía académica estas enseñanzas quedan socialmente devaluadas; y si se intentan integrar, la realidad del día a día de profesorado y alumnado hace que se acaben estableciendo caminos diferentes para el alumnado con bajo rendimiento académico (Merino, 2013). Lo mismo ha ocurrido con los tipos de centros en los que se imparte: al concentrarse en centros separados, se sitúan completamente al margen y por detrás de la educación general; pero la unificación de ambos tipos de enseñanzas en IES, aunque supuso una ligera mejora de la concepción de la FP como un itinerario a la par del académico, pronto quedó oculta por la dominante

educación secundaria y le llevó a una importante pérdida de identidad (Homs, 2008). En el caso de la organización de las prácticas profesionales tampoco existe una cohesión adecuada entre todos los agentes implicados que suponga un buen aprovechamiento. Es decir, aunque las reformas han sido numerosas, aún hoy se necesitan líneas de actuación consensuadas y firmes a largo plazo que realmente impulsen la calidad de la FP y, con ello, su atractivo.

Esta infravaloración también ha tenido su efecto en el mercado laboral: las empresas han preferido contratar a personas con otras cualificaciones distintas a las obtenidas a través de la FP, lo cual ahonda aún más en su desprestigio (Círculo de Empresarios, 2007).

Este hecho ha cobrado importancia durante los años de crisis económica, en los que las personas con titulación universitaria, con importantes problemas de inserción laboral, han aceptado puestos de trabajo originalmente destinados a personas con cualificaciones medias. Puestos de trabajo, además, en los que existe una importante brecha salarial con respecto a puestos de personas con título universitario, en datos del año 2010 (Círculo de Empresarios, 2007; Merino, 2013).

Es precisamente durante los años de crisis económica y mayor desempleo cuando aumentan las matrículas en FP (aumentaron un 20 % entre los años 2008 y 2010 en España), y a su vez aumenta también la edad del alumnado y su valoración como refugio para quienes necesitan encontrar trabajo (Merino, 2013).

Aunque este desprestigio va desapareciendo, sigue estando presente en las elecciones de los itinerarios formativos de la juventud y de sus familias e incluso, en ocasiones, en las elecciones de quienes contratan, que no consideran la FP como un itinerario igual de atractivo que la universidad.

#### **4.4 El caso del País Vasco**

Dentro del tratamiento que se ha dado históricamente a la FP en España, la situación del País Vasco es un caso especial. En esta CA, con un importante entramado industrial, tanto las instituciones públicas como las propias empresas han puesto un especial interés en el fomento y mejora de estas enseñanzas, que consideran prioritarias para el desarrollo de la economía, la cohesión social y el bienestar general de la CA. Gracias a ello, el Gobierno ha ido aprobando paulatinamente planes vascos de FP (en los años 1997, 2004, 2011 y 2014) que han ido suponiendo una transformación y adaptación continua de estas enseñanzas a las necesidades de las empresas y de las personas. Saben que en el sector industrial vasco un 70 % de los puestos requieren un título relacionado con la FP y tienen muy presentes los cambios sociodemográficos que están haciendo que su población esté cada vez más envejecida y se requiera un mayor porcentaje de personal formado, por lo que se han preocupado de mantener la atractividad de las enseñanzas de FP y su disponibilidad para formar a las personas a lo largo de toda su vida (Gobierno Vasco, 2014).

Por todo ello, actualmente cuentan con una gran estabilidad y experiencia para afrontar las transformaciones necesarias (Gobierno Vasco, 2014). Estos planes se elaboran desde el Consejo Vasco de la FP, que se considera un órgano de coordinación con instituciones de sectores como el de empleo o competitividad, ya que tienen muy presente la importancia de la FP no sólo en el ámbito educativo, sino también en la empleabilidad de las personas y la competitividad de las empresas, y de ahí la importancia de una buena coordinación (Gobierno Vasco, 2014).

En definitiva, el País Vasco cuenta con un sistema de FP integrado, flexible, innovador, especializado técnicamente y con importante presencia en las empresas, características que lo sitúan por delante del sistema de FP nacional.

#### **4.5 Comparación con otros países de la Unión Europea**

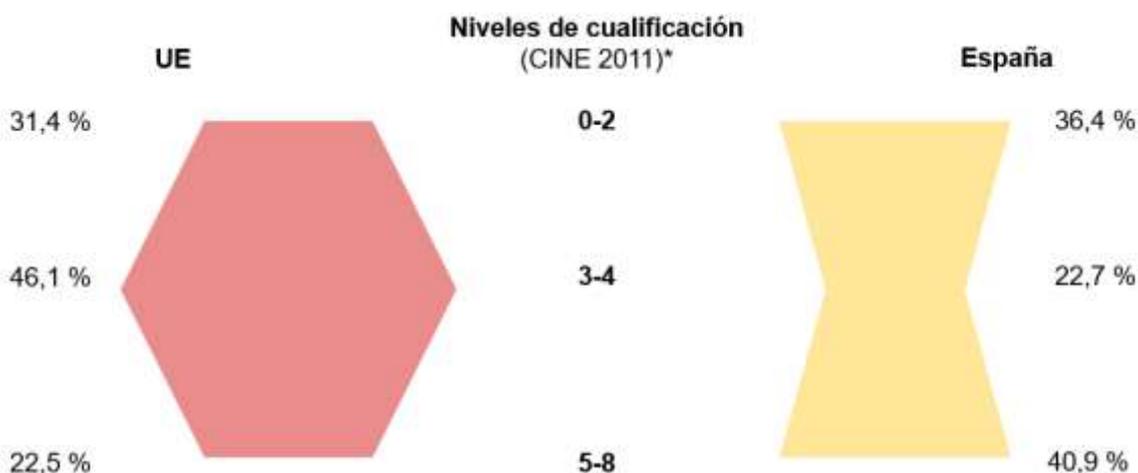
Aunque los objetivos y principios generales de la FP presentan cierta convergencia en los distintos países de la Unión Europea (UE), las diferencias entre los distintos sistemas son manifiestas, por ejemplo, en cuanto a la financiación, la relación con el mercado laboral, su situación dentro del sistema educativo o incluso la concepción social (Círculo de Empresarios, 2007).

En comparación, el número de personas que eligen la vía de FP frente al Bachillerato en España es considerablemente menor que en el resto de países de la UE, donde la opción preferente de la juventud es la FP (Círculo de Empresarios, 2007). De acuerdo con el último informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la media de jóvenes de entre 15 y 19 años que eligen FP en la UE es del 29 %, mientras que en España se sitúa en el 12 % –siendo un 47 % el porcentaje de jóvenes de esa edad en Bachillerato– (OCDE, 2017a). En definitiva, en el resto de países de la UE la FP tiene un peso considerablemente más importante en la elección de itinerario de las personas, y no cuenta con la infravaloración social que tiene en este país.

Con el fin de atender a las causas de esta desigualdad es necesario volver al recorrido histórico de estas enseñanzas. Mientras a lo largo de los años 60 y entorno a la vigencia de la LGE España estaba embebida en un régimen franquista controlador de las organizaciones empresariales y caracterizado por la falta de libertad y de inversión en políticas sociales, el resto de países europeos asentaron sus modelos de formación. Así, tras la Segunda Guerra Mundial, en países como Francia y Alemania las personas trabajadoras y su formación tuvieron un papel central en las políticas sociales y económicas, mientras que en España los sectores próximos a la Iglesia y los sindicatos franquistas se oponían al avance de la FP, manteniendo su rango como salida alternativa a la educación general para los colectivos menos favorecidos de la sociedad (Homs, 2008). Esta infravaloración social se ha mantenido muy arraigada hasta la actualidad.

Las diferencias entre España y el resto de la UE no se limitan a la FP, sino que abarcan todos los niveles educativos. Si se comparan los niveles de cualificación

de la población europea con los de España, el panorama se invierte, como se ve en la *Figura 2*: en el resto de países miembros predominan los niveles intermedios, suponiendo la base del sistema, mientras que en España ese nivel se estrecha, teniendo un gran porcentaje de personas con formación básica y volviendo a aumentar en los niveles de educación superior (Eurostat, 2018).



**Figura 2.** Comparación entre España y la media de países de la UE en cuanto al nivel de educación de personas de entre 24 y 65 años<sup>5</sup>. Datos de 2017 (Eurostat, 2018).

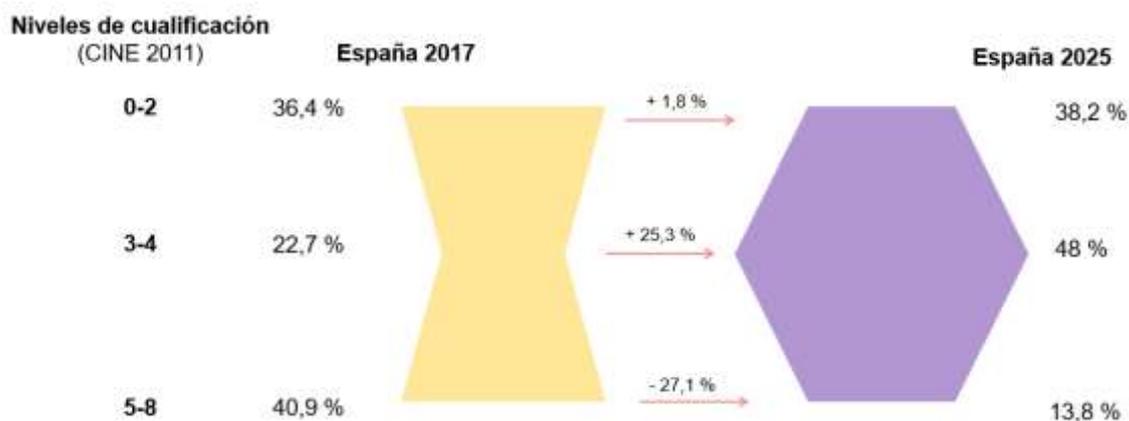
\* Los niveles educativos representados atienden a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) del 2011, que, de forma general, corresponden a: 0-2: hasta la primera etapa de educación secundaria (sin título de graduado escolar); 3-4: segunda etapa de educación secundaria o equivalente (fin de ESO y FPB) y educación postsecundaria no superior (CFGM); 5-8: CFGS, grado universitario, máster, doctorado (INE, 2016).

Estos datos se suman al hecho de que se considera que parte del problema de desempleo sufrido los últimos años en España se debe al desajuste que existe entre el nivel educativo que el entorno productivo requiere y el que existe en la población demandante de empleo, ya que es esta falta de coherencia, entre otras cosas, la que dificulta la incorporación de las personas en desempleo a un puesto de trabajo (Izquierdo, Puente & Font, 2013).

Por ello, desde el Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (CEDEFOP), se estima que para 2025 debe haber un aumento del número de personas con cualificación media –educación secundaria y CFGM–, así como un aumento del porcentaje de personas con formaciones superiores –de nivel universitario y de

<sup>5</sup> El nivel de formación de la población de 25 a 64 años es un indicador relacionado con el desarrollo y los niveles de empleo de la sociedad actual y futura.

CFGS—, disminuyendo el porcentaje de personas con niveles de formación básicos (CEDEFOP, 2015). Así, como se ve en la *Figura 3*, para 2025 se pretende que los niveles de cualificación de la población se asemejen a los del resto de la UE, asentándose sobre las cualificaciones intermedias.



**Figura 3.** Necesidades previstas para 2025 en materia de los niveles de cualificación de la población entre 25 y 64 años. Datos obtenidos de (CEDEFOP, 2015).

De hecho, en España existe un abandono escolar del 19 % (personas entre 18 y 24 que han abandonado el sistema sin ninguna titulación ni reciben ninguna formación), casi el doble de la media del resto de países de la UE, que se sitúa en el 10,7 % –siendo datos de 2016– (Comisión Europea, 2016), y aún por encima del 16 % situado como límite para 2020 (CEDEFOP, 2015). Se estima que quienes abandonan el sistema escolar sin ninguna titulación directamente acceden al mercado de trabajo sin ninguna formación, mientras que quienes obtienen el Título de ESO o Bachillerato continúan estudiando. Por ello, se considera que si se mejorasen los resultados de la etapa de ESO la FP se vería asimismo beneficiada: ese grupo que en la actualidad está abandonando las aulas seguramente se incorporaría a la FP en CFGM (Homs, 2008).

En cuanto a la organización de las enseñanzas en cada país, existen modelos diferenciados, aunque en la actualidad todos están siendo reformados hacia modelos mixtos y es más difícil clasificarlos.

Así, en cuanto a la situación de la FP dentro del sistema educativo, se encuentran sistemas como el de Francia, en el que se imparten cualificaciones para la entrada al mercado de trabajo dentro del propio sistema educativo

ordinario, financiado por la administración, en instituciones concretas de forma postobligatoria. Se trata de un sistema que mantiene la posibilidad de realizar ambas vías, académica y profesional, de forma paralela, con importantes pasarelas entre ambas (Círculo de Empresarios, 2007; Merino, 2013).

En el caso de Alemania, la diferencia entre la vía académica y la profesional está totalmente marcada, además desde una edad temprana. De Alemania procede la FP dual original, consistente en que el alumnado, en figura de aprendiz, se forma en la propia empresa en el carácter más práctico del oficio a la vez que acude a un centro en el que se imparten los contenidos teóricos. En el sistema alemán las distintas figuras participantes en el proceso tienen su rol perfectamente definido y actúan con coherencia. Por ejemplo, el Estado fija las condiciones generales del desarrollo de las prácticas, los requisitos de las empresas, las obligaciones de alumnado, profesorado y empresa...; los sindicatos negocian los derechos del alumnado en cuanto a sueldos, vacaciones, posibilidad de contratación tras las prácticas, o responden frente a cualquier conflicto surgido; las empresas pagan un sueldo a cada aprendiz, se responsabilizan de la formación de las personas que van a tutorizar al alumnado...; instituciones como las cámaras de comercio organizan y coordinan las empresas participantes (Echeverría Samanes, 2016). Es decir, en la FP alemana cada participante tiene estrictamente asignado su papel. La financiación procede tanto de las empresas (el alumnado percibe una cuantía) como de la administración (Círculo de Empresarios, 2007; Merino, 2013).

En Reino Unido se ha integrado en parte el sistema dual alemán, pero también existe una vía similar a la francesa, en la que obtener cualificaciones profesionales desde el sistema educativo (Círculo de Empresarios, 2007; Merino, 2013).

Estos tres casos explicados tan brevemente son sólo algunos ejemplos de entre muchos que, de forma general, muestran que en muchos países de la UE (como son Austria, Bélgica, Dinamarca, Países Bajos o República Checa, además de los ya comentados) existen sistemas de FP que están completamente arraigados, con capacidad de adaptarse de forma continua y de incluso

anticiparse a las necesidades reales de la población y del mercado, en los que el sistema dual tiene un gran protagonismo, y que tienen buenos resultados en cuanto a inserción laboral, participación y atractivo (Comisión Europea, 2012).

## **5. Líneas de actuación para potenciar la Formación Profesional**

La potenciación y mejora de la FP española puede tener consecuencias económicas y sociales en todo el país, ya que un aumento de su atractivo y su empleabilidad supondría, como ya se ha comentado, una reducción del abandono escolar y del desempleo, y por lo tanto, en cierta medida, de las desigualdades sociales, así como un aumento de la competitividad de las empresas a nivel internacional.

Para ello, es necesario contar con una FP de calidad, adaptada a las necesidades del mercado y con capacidad de aportar capital humano cualificado, con el fin de que nuestras empresas sean competitivas en la economía mundial.

Es imperativo, por lo tanto, aumentar la calidad de la FP y su atractivo, teniendo en cuenta las deficiencias del sistema nacional actual y sus posibles mejoras, para establecer una profunda reforma basada en líneas de actuación viables con objetivos a largo plazo que puedan mantenerse con continuidad en el tiempo y que lo conviertan en un sistema más flexible y moderno. Estos cambios, que llevarán a acabar con el desprestigio social de estas enseñanzas, deberán aunar esfuerzos de todos los agentes implicados (administraciones públicas, sector educativo y empresas) y conseguir que trabajen de forma coherente y coordinada, lo que seguramente haya sido la principal deficiencia de los distintos intentos de mejora instaurados hasta el momento.

A continuación, se incluyen algunas de las líneas de actuación que deberían ser tenidas en cuenta en la persecución a largo plazo de un sistema de FP de calidad, más coherente, consensuado, accesible y flexible, y, con todo ello, más atractivo, que sea considerado un itinerario profesional y personal tan válido como cualquier otra vía de educación y formación en esta sociedad del conocimiento.

## 5.1 Adecuación al mercado laboral

A pesar de los numerosos cambios legislativos instaurados entorno a la FP, sobre todo en cuanto a su organización y forma de acceso, el fondo de estas enseñanzas ha sido descuidado políticamente. Junto con el desprestigio social, esta desatención ha hecho que exista un desajuste palpable entre el tipo de formación que requiere el sistema productivo real y las cualificaciones de las personas. Hoy en día en nuestro país existe una importante falta de personas con determinadas cualificaciones que coexiste con un exceso de *sobreeducación* mal aprovechada. Esta *sobreeducación* está relacionada con la situación de inestabilidad laboral en la que estamos inmersos, ya que la población ha preferido invertir sus esfuerzos en una formación general, que permita una mayor adaptación a los cambios, en detrimento de titulaciones específicas relacionadas con un determinado perfil laboral (Círculo de Empresarios, 2007).

En primer lugar, es necesario adaptar la oferta formativa de FP a la realidad de las necesidades del mercado. Es llamativo que no se correspondan las familias profesionales con mejor inserción laboral con aquellas con mayor oferta formativa en FP y mayor cabida de personas en formación (Círculo de Empresarios, 2007). Es de destacar, como ya se ha comentado, que una parte importante del alumnado selecciona estudios más generales que permitan un mayor abanico de salidas frente a titulaciones específicas de un determinado perfil, pero no se puede olvidar que es responsabilidad del sistema mantener una oferta formativa actualizada que se corresponda con la realidad del mercado. Para ello, es necesario que los planes formativos estén en continua modernización, manteniéndose en contacto constante con las empresas del sector (Comisión Europea, 2012).

El desajuste entre la FP y el mundo laboral no reside únicamente en la oferta formativa, sino también en los contenidos y competencias desarrollados en los CCFF.

En cuanto al currículo referente a los conocimientos técnicos del sector, las instituciones educativas deben estar en continua actualización, de forma que sus

planes de estudios se orienten hacia las necesidades y los cambios del mercado laboral y el entorno productivo (Brunet & Böcker, 2017).

La potenciación de la relación con el entorno productivo es una línea de actuación clave en este sentido, ya que las propias empresas deben asumir la responsabilidad de asesorar a los centros educativos y ofrecerles información (Comisión Europea, 2010), de forma que el aprendizaje del alumnado se aproxime a la realidad del entorno laboral. Las continuas y rápidas modificaciones de los sectores productivos están provocando que en muchos casos las propias empresas sean las que imparten la formación que necesitan de forma concreta e inmediata (Tejada Fernández & Navío Gámez, 2005), y es necesario que las instituciones educativas atajen estas situaciones, adaptándose a la realidad efímera y cambiante con la ayuda de las propias empresas. Para ello, el sistema ha de adquirir flexibilidad y asumir que las necesidades formativas de cada momento se van a quedar rápidamente obsoletas (Tejada Fernández, 2006).

Estas necesidades se hacen patentes especialmente como consecuencia de las nuevas tecnologías: el aspecto tecnológico es esencial para el desarrollo profesional, sobre todo para los puestos medios, que son los que más se van a ver afectados por el desarrollo tecnológico en su entorno laboral. Por ello, la FP debe considerar el estímulo de las aptitudes tecnológicas como un punto central en la educación de su alumnado. La formación del profesorado y su experiencia personal con las empresas del entorno es esencial para que la formación del alumnado esté actualizada y suponga una preparación que contribuya a la empleabilidad (Comisión Europea, 2012).

Además de las competencias técnicas y tecnológicas propias de cada sector, la FP no puede dejar de lado otras competencias que van a ser básicas en la vida del alumnado, tanto a nivel profesional como a nivel personal. Cada persona trabajadora de la sociedad en la que vivimos debe tener la capacidad de adaptarse al cambio y estar en continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional (en lo actualmente llamado *lifelong learning*).

Por tanto, la FP debe ser capaz de que el alumnado adquiriera las cualificaciones profesionales del sector a la vez que desarrolla competencias esenciales en esta sociedad del conocimiento como versatilidad para trabajar en equipo, pensamiento crítico, compromiso, capacidad de aprender, de tomar decisiones, promover la innovación, la creatividad, el emprendimiento y la iniciativa, así como la comunicación oral y escrita, el manejo de las TIC y las lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2010; Comisión Europea, 2012).

De hecho, las lenguas extranjeras son una importante carencia de la FP en cuanto a la adecuación del currículo a la realidad laboral. Hoy en día, los intercambios internacionales forman parte del día a día de las empresas, por lo que demandan profesionales con conocimientos lingüísticos (Comisión Europea, 2012). Además, el manejo de las nuevas tecnologías y del gran volumen de información que está a nuestro alcance también requieren fluidez en el uso de idiomas (Círculo de Empresarios, 2007). A pesar de que las lenguas son muy importantes para mejorar la empleabilidad y cada vez son más los CCFF que las incorporan, inglés principalmente, es un asunto que plantea dificultades. Así, incorporar unas horas semanales dedicadas al aprendizaje del inglés pueden suponer un bajo aprovechamiento, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado en las aulas de FP y el hecho de que en muchos casos proceden de una educación secundaria obligatoria en la que llevan años siguiendo esta metodología, con dudosos resultados. Parecen más atractivas las opciones bilingües, entendiendo como tal la impartición completa de algunos módulos profesionales en inglés. Y, sin embargo, esta alternativa plantea un problema similar: sin una base sólida del idioma, impartir un porcentaje de las horas del CF en inglés puede provocar una falta de aprovechamiento, desmotivación e incluso abandono del alumnado. En definitiva, la capacitación lingüística del alumnado de FP, que es uno de los objetivos planteados en sucesivas leyes educativas con respecto a estas enseñanzas –es uno de los fines de la FP contemplados en la Ley de las Cualificaciones (Ley Orgánica, 2002), LOE (2006) y LOMCE (2013), así como uno de los objetivos de la UE para 2020 (Comisión Europea, 2010)–, sigue planteando dificultades y requiriendo actuaciones meditadas y consensuadas.

Junto con las lenguas, la movilidad es otra asignatura pendiente del sistema de FP. Aunque existen programas como Erasmus que permiten el intercambio de estudiantes entre distintos países europeos, la movilidad de alumnado y profesorado de FP es otro de los retos futuros contemplados por la Comisión Europea (2010), dada la importancia de la migración internacional en nuestros días. Por ello, es necesario fomentar la internacionalización de la FP, por ejemplo potenciando las estancias del alumnado y del profesorado en empresas o en centros formativos del extranjero, e incluso atrayendo a alumnado extranjero a los centros formativos del país.

El desarrollo de estas competencias básicas debe tomar protagonismo en la FP actual para hacer frente a los cambios del entorno laboral, sobre todo teniendo en cuenta que hoy en día ninguna titulación, por profesionalizante que sea, va a garantizar un puesto de trabajo continuo en el tiempo. Por ejemplo, desde la Comisión Europea (2012) defienden que las aptitudes emprendedoras son especialmente importantes, por contribuir a la empleabilidad, pero también porque la oportunidad de crear empresas nuevas debería contemplarse como objetivo desde todos los niveles de la educación, como opción frente al empleo por cuenta ajena.

En definitiva, en la persecución de una FP de calidad es necesario potenciar la adecuación de la oferta de estas enseñanzas y de su currículo –en el plano técnico y de competencias– al sector laboral, con el fin de que la FP pueda responder a las necesidades reales de las empresas y las posibilidades de empleo (Martínez Galloso, 2004).

## **5.2 Potenciación de la relación con las empresas**

Entre otras finalidades, como el desarrollo personal, la contribución al ejercicio de una ciudadanía democrática o la participación activa en la vida social, cultural y económica, las enseñanzas de FP están principalmente encaminadas hacia el ejercicio de una profesión y la inserción a la vida laboral (BOE, 2002; BOE, 2011). Siendo así, es esencial que el ámbito escolar y el ámbito laboral estén en estrecha relación, trabajando en conjunto por una formación de calidad cercana

a las necesidades reales del sector: el vínculo entre la FP y el mercado de trabajo es un aspecto esencial y determinante en la búsqueda de un sistema de formación de calidad (Círculo de Empresarios, 2007; de Moura Castro, 2002).

De hecho, de acuerdo con de Moura Castro (2002), existe una clara diferencia entre los centros formativos que establecen conexiones con las empresas de su entorno y las que no en cuanto a la calidad de sus enseñanzas.

La relación de las enseñanzas de FP con las empresas del entorno productivo ha de darse en todos los planos: por supuesto, en la formación del alumnado en centros de trabajo durante las prácticas profesionales, ya que no se concibe una FP en la que el completo de las enseñanzas tenga lugar en el centro educativo, entre otras cosas, porque sería imposible que el alumnado estuviera al día en lo que a recursos materiales se refiere: los centros educativos no pueden disponer de las tecnologías punteras que van apareciendo en las empresas (de Moura Castro, 2002); pero también en la orientación profesional, en la formación del profesorado e incluso en la participación de profesionales del sector en la formación del alumnado.

Las sucesivas leyes educativas ya contemplaban la necesidad de una estrecha relación entre las empresas y los centros formativos, y, de hecho, esta relación en los distintos planos viene definida en la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica, 2002). Sin embargo, la realidad muestra que esa relación no es tan estrecha como debiera, e incluso, en muchos casos, se limita al plano de las prácticas profesionales.

Por ello, aún sigue necesario insistir en la necesidad de esa colaboración. De hecho, de acuerdo con los autores Brunet y Böcker (2017, pág. 89), uno de los principales retos de la actualmente vigente LOMCE ha sido “impulsar una mejor adecuación entre el sector de la formación profesional y el sistema productivo”. Con este fin, con esta ley se pretende impulsar el modelo de FP dual, centrado en Alemania y potenciar la vinculación entre los centros formativos y las empresas del entorno. En definitiva, aumentan las acciones encaminadas a potenciar la relación con las empresas.

En este sentido, queda manifiesta la necesidad de potenciar el aprovechamiento de centros como los CIFP y los CRN, en los que la relación con las empresas es más directa que en IES. En centros específicos de enseñanzas de FP se pueden implementar acuerdos y convenios con empresas que pueden ser esenciales para mejorar la formación que imparten, por ejemplo en relación al aprovechamiento de infraestructuras, o incluso desde el punto de vista de la financiación.

También son de interés instituciones como las cámaras de comercio, que pueden tener un importante papel como enlace, poniendo en común las necesidades de las empresas de la zona con las posibilidades de los centros educativos de cada sector (Tejada Fernández & Navío Gámez, 2005). Estas instituciones tienen un papel definido en sistemas de FP como el alemán, organizando y coordinando las empresas en la colaboración con la formación del alumnado (Echeverría Samanes, 2016).

Otra vía para potenciar la relación entre los sectores educativo y productivo se encuentra en que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo actúen de forma conjunta y coordinada y que la normativa de ambos sea facilitadora, y en ningún caso manteniendo diferentes visiones de las enseñanzas de FP, como ocurría anteriormente (Martínez Usarralde, 2000). Aunque en la actualidad ambos Ministerios trabajan juntos en cierta medida en materia de formación, aún es necesaria una mayor coherencia y sintonía, como la existente en países como Reino Unido (Merino, 2013). Por ejemplo, en España ambas instituciones aún mantienen una clara separación al encargarse la administración educativa de la FP inicial y la administración laboral de la FP laboral o continua, una separación que se contrapone a la persecución de un sistema integrado de FP. Podría ser adecuado, incluso, potenciar el papel de una institución encargada propiamente de toda la gestión y coordinación del sistema de formación, como podría ser una secretaría de Estado o un órgano político similar, como propone Homs (2008) y de forma similar al Consejo Vasco de FP, encargado de coordinar a las distintas instituciones (ya establecido en el Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de FP) (Gobierno Vasco, 2014). La creación de un órgano de estas características, además de suponer un avance en la

integración de los subsistemas de FP y facilitar la gestión y regulación, supondría un impulso al estatus de la FP en la sociedad. En la creación de una institución como esta deberían participar todos los agentes implicados en la FP: las administraciones estatales y autonómicas de educación y de trabajo, las organizaciones empresariales y los sindicatos (Homs, 2008).

Un ejemplo del trabajo conjunto de ambas administraciones es el hecho de que la FP inicial y la FP laboral tengan un importante vínculo, con convalidaciones y exenciones entre ambos –incluso teniendo en cuenta la experiencia laboral– que permiten permeabilidad y flexibilidad entre los distintos itinerarios formativos (Comisión Europea, 2010). Sin embargo, esto no ocurre por ejemplo entre los certificados de profesionalidad y los títulos que aún se rigen por la LOGSE. Además, aún se necesita más rapidez de respuesta a la hora de incorporar las cualificaciones que realmente requiere el mercado laboral y retirar las que se quedan obsoletas (Círculo de Empresarios, 2007). Por lo tanto, aún queda mucho por avanzar.

Así, es importante que todos los agentes trabajen de forma conjunta hacia un objetivo común a largo plazo, tanto las administraciones educativa y laboral como las personas al mando de empresas y quienes trabajan de forma privada.

Habiendo destacado la importancia de adecuar el sistema de FP al mundo laboral y potenciar la relación con las empresas, es necesario destacar que, más allá de formar profesionales en un sector, la FP ha de suponer también un desarrollo personal para el alumnado, que dé importancia a competencias esenciales para su vida personal y social, como son el pensamiento crítico y libre, siendo en muchos casos la única educación de personas jóvenes alejadas del sistema educativo ordinario. Es decir, a pesar del obvio sesgo de estas enseñanzas hacia el mundo del trabajo, es también necesario huir de una mercantilización de la educación que convierta el conocimiento en un mero instrumento para generar riqueza, al margen de la educación integral y en valores en la perspectiva social y ética, y la preparación de cada persona para una vida autónoma y con capacidad de decidir sobre su propio futuro de forma consciente (Rodríguez Martínez, 2017). No se puede dar más importancia “a los

procesos formativo y acreditador de competencias profesionales que al desarrollo integral y global de las personas” (Cerrón Jorge, 2010, pág. 54), al “entrenamiento” por encima de la “educación”. La FP no puede tener, en definitiva, las necesidades del sector productivo como único objetivo a largo plazo (Cerrón Jorge, 2010), aunque sí como principal, ya que los sistemas formativos alejados del mercado laboral que “se instalan como una vía más para desarrollar competencias personales en el marco de un sistema educativo cerrado en sí mismo caen rápidamente en el desprestigio por la falta de salidas laborales” (Homs, 2008, pág. 111).

### **5.3 Mejora de las prácticas profesionales**

Íntimamente ligado con la necesidad de potenciar la relación de los centros formativos con las empresas, es fundamental hacer hincapié en la necesidad de mejora del sistema de prácticas profesionales.

Se puede decir que su importancia en las enseñanzas de FP está establecida prácticamente desde su inicio. Sin embargo, parece que siguen sin cumplir con lo esperado. En general, desde las empresas siguen manifestando que lo que les falta a las personas egresadas son conocimientos con respecto al propio funcionamiento de la empresa, o en competencias como su capacidad de coordinación y gestión (Martínez Usarralde, 2000). De hecho, en el año 2010, en el Comunicado de Brujas, se seguía considerando necesario “ampliar al máximo la formación basada en el trabajo, incluido el aprendizaje en centros de trabajo” (Comisión Europea, 2010, pág. 11).

Como primer paso, se requiere un cambio en la concepción de las prácticas desde dentro. En la actualidad, se encuentran empresas que en el desarrollo de las prácticas profesionales no se implican en la formación del alumnado, sino que aprovechan esta oportunidad para cubrir unas necesidades determinadas, encomendándoles tareas repetitivas y sencillas sin interés para el desarrollo personal y profesional. También se da el caso de que instruyan a cada aprendiz en habilidades muy específicas de un puesto de trabajo especializado, muchas veces de forma mecánica y sin ahondar en los conceptos científicos (Martínez

Usarralde, 2000). Sin embargo, el cometido de estas prácticas debería centrarse en una formación integral del alumnado, no sólo en unos puestos de trabajo determinados sino también en las competencias básicas para su futuro, como el trabajo en equipo o el acatamiento de las normas de seguridad.

Para mejorar el aprovechamiento de las prácticas, es esencial mejorar y acatar la propia definición de las mismas, potenciando la implicación de las personas responsables del alumnado, que tutorizan tanto desde el centro formativo como desde la propia empresa, e incluso delimitar las competencias de estas dos figuras y hacer cumplir su cometido, por ejemplo estableciendo, revisando y vigilando de forma adecuada el plan de formación del alumnado en el centro de trabajo. Una posible vía de actuación es mejorar la formación en competencias pedagógicas de la persona responsable en la empresa (Martínez Usarralde, 2000). En definitiva, es necesario definir de forma precisa el papel de todas las personas implicadas en el proceso.

A causa de este interés por potenciar la relación con el entorno de trabajo en el proceso de enseñanza, en nuestro país lleva mucho tiempo en boga, y cada vez más, el interés por implantar un sistema de FP dual que siga el ejemplo de países como Alemania, Austria y Suiza. Sin embargo, es necesario destacar numerosos obstáculos que tiene tal y como se plantea, ya que no se puede pretender importar sistemas educativos de otros países sin analizar su esencia y el efecto del contexto que lo rodea para adaptarlos al contexto de destino.

En primer lugar, es de destacar que el tejido empresarial de estos países dista mucho de parecerse al español. Por ejemplo, en Alemania el peso que tienen las grandes empresas en los datos de empleo es significativamente mayor que en España (Echeverría Samanes, 2016). En este país, el tamaño de las empresas es un importante condicionante para la disponibilidad de puestos que puedan cubrir aprendices, además de dificultar que los contenidos formativos que recibe todo el alumnado se asemejen (Círculo de Empresarios, 2007).

Por otro lado, en el caso de España hay una importante falta de coordinación del programa de FP dual a nivel nacional (por ejemplo, en cuanto a las relaciones entre el alumnado, el centro formativo y la empresa), teniendo cada CA una gran

libertad. Esta libertad es en cierto modo ventajosa, pero es necesario establecer cuál es el papel de cada agente implicado y potenciar que todos trabajen juntos de forma coordinada, siguiendo objetivos comunes.

Por ejemplo, en el caso de Alemania, el Estado fija las condiciones del desarrollo de la FP dual, como las obligaciones de alumnado y personal instructor, la duración, los requisitos de las empresas o el sistema de evaluación; los sindicatos colaboran en la elaboración de los planes formativos y negocian aspectos relacionados con los derechos del alumnado; las empresas tutorizan y se responsabilizan de los contenidos prácticos y las cámaras organizan y coordinan las empresas participantes y los agentes formadores. Pero esta coordinación a nivel nacional no existe en España, y esto también acarrea desacuerdos en cuanto a la financiación del sistema. Mientras que en países como Alemania es financiado en su mayor parte por las empresas –dos tercios del coste total son cubiertos por las empresas, un cuarto por la administración y el resto por la Agencia de Empleo–, en España, donde se presupone que la administración estatal debe ser la encargada de la financiación, cada CA actúa de una forma, sin un modelo establecido (Echeverría Samanes, 2016).

Otro problema que presenta la FP dual tal y como se plantea actualmente en España es la falta de mecanismos de evaluación y seguimiento de su desarrollo, de los planes formativos o de la metodología de evaluación (Echeverría Samanes, 2016).

Todos estos obstáculos que presenta la implementación de un sistema de FP dual basado en el alemán en España requieren acciones por parte de las administraciones laboral y educativa.

Es necesario, en definitiva, crear un marco legislativo común para todo el territorio nacional en el que se defina rigurosamente el concepto de FP dual y sus objetivos y quede establecido el papel de cada uno de los agentes implicados en todo el proceso, así como regular la financiación del sistema teniendo en cuenta la contribución del Estado, las CCAA y las empresas, regular las condiciones y derechos del alumnado y su relación con la empresa o mejorar la formación de quien tutoriza al alumnado en la empresa. Con este marco general,

será necesario establecer la libertad con la que cuenta cada CCAA y cada centro para adecuarlo a su entorno, creando de forma autónoma y flexible planes formativos que se adecúen a la cualificación correspondiente y tengan en cuenta la realidad de la red empresarial del entorno, pero siempre actuando en consonancia hacia un mismo objetivo. Sólo así podrá conseguirse un sistema formativo de calidad, equitativo y homogéneo en todo el país.

La mejora de las prácticas profesionales no sería únicamente provechosa para el alumnado, sino también para las propias empresas. Si a lo largo de las prácticas las empresas permitiesen una mayor implicación, participación y, en cierto modo, responsabilidad del alumnado a su cargo, podrían beneficiarse de los conocimientos de cada estudiante, como una forma de transferencia de conocimiento e innovación provechosa para la empresa (Brunet & Rodríguez-Soler, 2014). Además, desde las empresas han de comprender que los beneficios más importantes no procederán del rendimiento del alumnado durante su estancia en prácticas, sino a largo plazo, disponiendo de personal debidamente cualificado, ya que la formación necesariamente implica una mejora en la productividad (Comisión Europea, 2012).

Por todo ello, con el fin de mejorar las prácticas profesionales y llegar a consolidar debidamente un modelo como el de FP dual, es necesario que las empresas inviertan fondos en la FP inicial potenciando su participación en los procesos de formación, y que la financiación pública esté adecuadamente orientada hacia sectores profesionales en los que se requiera personal cualificado (Comisión Europea, 2012).

#### **5.4 Aprovechamiento de los distintos tipos de centros**

Como ya se ha visto, desde la LOGSE (1990) se unificaron los institutos de FP y los de Bachillerato, formando los actuales IES. Esto fue un importante paso hacia la dignificación y la inclusión, por el hecho de pasar a formar parte del conjunto de la educación secundaria y verse el paso a la FP como un itinerario claro. Sin embargo, esta unión supuso también una pérdida de identidad de la FP y una tendencia a verse dominada por las enseñanzas generales, sin llegar

a consolidarse como una alternativa de estudios equiparable (Homs, 2008). Así, con la Ley de la Formación Profesional y de las Cualificaciones (Ley Orgánica, 2002) volvió a iniciarse la tendencia de separar la ESO y los Bachilleratos de la FP, formando los CIFP y los CRN.

Dado que ambos tipos de centros tienen sus ventajas, actualmente, y citando las palabras de Martínez García y Merino (2011, pág. 18): “no está claro qué es mejor, si concentrar mucha oferta de formación profesional en pocos centros y convertirlos en una referencia en el territorio, o bien «repartir» la oferta para que muchos centros tengan algún ciclo formativo que conviva con el bachillerato”. Por ello, sin tener que decantarse por unos o por otros, sería necesario implementar medidas que potencien los beneficios de ambos.

Teniendo en mente la necesidad de acciones encaminadas a potenciar la relación con las empresas, centros como los CIFP tienen un mayor potencial, suponiendo un “espacio de cooperación, diálogo y gestión conjunta entre el sistema de FP y el entorno productivo” (López-Fuensalida Moya, 2007, pág. 5).

El gran reto de los CIFP es el de integrar los subsistemas de formación inicial y laboral, a través de la gestión conjunta de las administraciones educativa y laboral, con el fin de volver a dotar a la FP de la identidad perdida. Según López-Fuensalida Moya (2007), la idea final sería que las enseñanzas de cada módulo pudiesen impartirse a la vez para todo el alumnado (ya sean de FP inicial, personas desempleadas o con trabajo en formación continua), optimizando los recursos materiales y humanos del centro. De entre todas las dificultades que surgen de este planteamiento, destaca la necesidad de crear un buen clima de convivencia en todo el centro, teniendo en cuenta que los grupos de personas que van a encontrarse en las aulas van a ser muy diversos, en cuanto a edad, formación y experiencia previas o expectativas, por ejemplo. Por ello, el esfuerzo que debe hacerse para que esta convivencia sea provechosa para todos es enorme. El CIFP debe convertirse en un punto de encuentro en el que intercambiar experiencias, donde se favorezca “la transmisión de experiencia, conocimiento, aptitudes profesionales y personales a los alumnos en formación inicial por parte de los trabajadores que asisten al centro [...] tanto a nivel

personal como en el terreno profesional” (López-Fuensalida Moya, 2007, pág. 9). En definitiva, los CIFP deberían convertirse en el punto de referencia del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), perseguido por la UE como objetivo de la formación. Además de incluir oferta formativa de ambos subsistemas de FP, los CIFP deberían asumir funciones como acreditación y convalidaciones de competencias obtenidas por otras vías –como a través de la formación informal, dada por la propia experiencia laboral–, orientación e información del ámbito profesional a toda la comunidad, así como dirigir la relación con el sistema empresarial e incluso universitario del sector (Homs, 2008).

Además de los CIFP son también esenciales los CRN. Debido a la necesidad de estar en continua renovación, para que la FP pueda responder de forma actualizada a las necesidades del mercado laboral es fundamental que el sector educativo esté en continuo estudio de la familia profesional, investigando en cuanto a los sectores emergentes, las nuevas tecnologías que aparecen, los nuevos requerimientos de quienes titulan, las tendencias internacionales, los nuevos métodos de enseñanza que imperan, etc.; y en cuanto a cómo ponerlo en marcha en los centros formativos. Por ello, los CRN son muy importantes para la mejora continua del sistema de formación (Comisión Europea, 2010; Echeverría Samanes, 2016). Así, en cada CA debería potenciarse el desarrollo de CRN relacionados con la familia profesional más importante del entorno (o más de una si fuese el caso), que estén en contacto con todos los centros formativos relacionados de todo el territorio nacional.

Es necesario, por lo tanto, impulsar el desarrollo de CIFP que sirvan como modelo para el resto de centros de la familia profesional, punto de formación permanente del profesorado, de innovación didáctica, de orientación y, sobre todo, punto de creación de vínculos con el sistema productivo de la familia profesional, tanto a nivel autonómico como estatal (López-Fuensalida Moya, 2007); y de CRN en los que se analice la innovación tecnológica, curricular y metodológica, encargados de mantener el sector educativo al día en cuanto a las cambiantes necesidades presentes y futuras del sector empresarial.

Estos dos tipos de centros van a permitir una FP de calidad, con profesorado cualificado y en formación permanente, adaptada al mundo laboral, con flexibilidad entre los distintos subsistemas de formación y con infraestructuras e instalaciones modernas y de calidad, que podrían costearse y compartirse entre estos centros formativos y las empresas del entorno –lo que sería especialmente interesante para pequeñas y medianas empresas– (Brunet & Rodríguez-Soler, 2014; Comisión Europea, 2010).

Pero también es necesaria la presencia de IES que impartan CCFF de acuerdo con las necesidades del entorno, en los que quede patente que la FP es un itinerario igual de válido que el Bachillerato, en los que tanto el equipo directivo como el profesorado se mantengan en contacto constante con los CIFP y los CRN del sector, como punto de encuentro con las empresas, punto de formación permanente del profesorado, orientación al alumnado, etc.

La importancia del mantenimiento de IES con toda la oferta formativa reside también en un posible inconveniente de centros como los CIFP: el hecho de que, por tener toda la oferta de FP inicial en un mismo centro, se considere el paso directo de CFGM a CFGS como el más natural, cuando en muchos casos las enseñanzas de CFGS requieren unos niveles de exigencia más propios de personas procedentes de Bachillerato (Homs, 2008). Por ello, lo ideal sería la existencia y correcto aprovechamiento de los tres tipos de centros, con la adecuada relación, intercambios de información y orientación entre ellos.

En definitiva, con la finalidad de potenciar la FP hoy en día, es necesario un esfuerzo por parte de todos los implicados, principalmente las administraciones educativa y laboral, para que puedan coexistir los tres tipos de centros, aprovechando las ventajas de cada uno. Y, sobre todo, es esencial potenciar la coordinación de todo el sistema, tanto de los tres tipos de centros como de todos los partícipes.

Por otra parte, en relación con una mejora en el aprovechamiento de las características que brinda cada tipo de centro, hay que destacar que para alcanzar una mayor calidad de la FP es necesario dotar a los centros de mayor autonomía. La rigidez del funcionamiento y la gestión de los centros formativos

actual impide la adaptación requerida de estas enseñanzas al entorno empresarial (Homs, 2008).

Así, aunque es necesario que aspectos como los objetivos de las enseñanzas sean fijados por las administraciones superiores a nivel nacional, cada centro educativo debe tener mayor capacidad para adaptar aspectos como sus contenidos o sus métodos de enseñanza al contexto socioeconómico y las necesidades del entorno y de su alumnado (Círculo de Empresarios, 2007; Echeverría Samanes, 2016). De esta forma, tanto el alumnado y el profesorado como las empresas del entorno van a poder ser más partícipes del proceso de formación. Además, la facilidad y libertad que la normativa dé a las empresas y a los centros educativos para establecer relaciones va a recaer en su propio beneficio, ya que podrán atenderse más a sus propias necesidades y las particularidades del ámbito local (Círculo de Empresarios, 2007).

Esta autonomía no debe ser únicamente pedagógica, sino también organizativa, en aspectos como plazos de admisión y matriculación, organización temporal de la oferta formativa, incluso horarios de impartición de clases, sin que sea necesario que coincidan con los establecidos para la educación secundaria general, o en la adquisición de material equipamiento y recursos humanos en función de sus necesidades. Así, cada centro podría adaptarse de forma ágil y flexible a su entorno y al perfil de alumnado que recibe, ya sean personas jóvenes, adultas o trabajadoras, e incluso a las necesidades formativas del entorno de trabajo –en cuanto a enseñanzas de formación laboral– (López-Fuensalida Moya, 2007).

La autonomía de cada centro formativo debe ir ligada a mecanismos fijados de evaluación y control de los resultados obtenidos, en cuanto a la inserción laboral del alumnado en el sector, y una total transparencia en la gestión y organización (Círculo de Empresarios, 2007). Así, esta autonomía supondría una mejor adaptación a las particularidades del entorno a nivel de municipio o CA, pero sin perder nunca la unión con el panorama nacional y europeo (Martínez Galoso, 2004). Además, de acuerdo con el Círculo de Empresarios (2007), esta transparencia podría incluso conllevar un mayor presupuesto para los centros,

dado que las inversiones en ellos podrían crecer, gracias a la disposición de información sobre su gestión, funcionamiento y calidad (en cuanto a dotación tecnológica, por ejemplo).

Por lo tanto, es necesario también atender a la evaluación del propio sistema: evaluación de la calidad de la formación impartida en cada centro, seguimiento del desarrollo de las prácticas profesionales, evaluación del profesorado, conocer los índices de inserción laboral de cada centro o ciclo, etc. (Círculo de Empresarios, 2007; Martínez Galoso, 2004). Se requiere, en consecuencia, establecer mecanismos de observación y recogida de datos de cada centro, con el fin de detectar aspectos susceptibles de mejorar y establecer objetivos de actuación (Homs, 2008).

### **5.5 Impulso de los servicios de orientación y publicitación**

En términos generales, en la actualidad las personas con buenas capacidades para continuar sus estudios superiores se decantan directamente por la universidad, sin plantearse la opción de los CCFF de la FP inicial, aunque su vocación o sus preferencias les indiquen lo contrario, y la infravaloración social de la FP tiene mucho que ver con estas decisiones. Muchas de las medidas tomadas hasta el momento han buscado dignificar la FP en este sentido aumentando los requisitos de entrada a estas enseñanzas. Sin embargo, estos intentos pueden resultar en “que se obstaculiza el acceso de los jóvenes que quieren ir y se espera que vayan los jóvenes que no quieren ir” (Merino, 2013, pág. 10).

Las líneas de actuación no deben ir hacia un aumento de los requisitos para que sólo entren los mejores expedientes y se aumenten las desigualdades, sino hacia una buena orientación y asesoramiento desde las instituciones, en la que se muestre a la juventud y sus familias sus verdaderas opciones de formación y de futuro, de forma que todos vean las enseñanzas de FP como un itinerario válido y atractivo, y se consiga “potenciar al máximo el esclarecimiento de posibilidades con futuro, mediante la elección de alternativas acordes al potencial y proyecto

vital de cada persona y contrastadas con las ofertadas por el entorno” (Echeverría Samanes, 2016, pág. 308).

La orientación del alumnado de la ESO cobra especial importancia teniendo en cuenta que ya desde el tercer curso deben elegir un itinerario diferenciado en función de si se enfocan hacia las enseñanzas universitarias o hacia la FP. Por ello, es imprescindible mejorar el sistema de orientación y asesoramiento en la educación secundaria, convirtiéndolo en una herramienta de calidad y accesible para todos, que se mantenga en mejora y actualización permanente y que cuente con profesionales formados para tal fin (Echeverría Samanes, 2016).

Una forma de orientación en secundaria podría ser la instauración de asignaturas optativas en las que tengan la oportunidad de ver qué se hace en determinados CCFF. Por ejemplo, que en los IES en los que se imparten distintos CCFF el estudiantado pueda ir a los talleres y laboratorios a conocer lo que se hace. Aunque esto podría depender de la oferta de cada IES, también se podrían establecer relaciones con el resto de los centros del entorno, IES, CIFP y CRN. Así, fomentando las actividades prácticas y la orientación de primera mano desde la propia FP, el alumnado de la ESO y sus familias podrán familiarizarse con las distintas salidas académicas y profesionales de su futuro próximo.

A este nivel, puede ser interesante destacar que el porcentaje de personas que acceden a la universidad tras un CFGS es muy alto, es decir, puede ser una vía más de acceso o una formación complementaria. De la misma forma, cada vez es mayor el número de matrículas en CFGS que provienen de grados universitarios. Estos dos hechos, aunque no corresponden con la idea de que la FP, y concretamente el CFGS, sean ciclos terminales con la función de desembocar en la inserción laboral, son una realidad actual que pueden estar haciendo que la FP inicial se transforme en una forma de formación permanente o en un camino paralelo hacia la enseñanza superior, y, como tal, no deja de ser otra vía de publicitación (Merino, 2013).

Para dirigir la mejora de los servicios de orientación del alumnado de secundaria y de toda la sociedad, sería ideal una potenciación de las características de centros como los CIFP como la anteriormente comentada. Estos centros

deberían ser el seno de conjuntos de profesionales de orientación en colaboración con profesorado y personas expertas de cada sector profesional, con el fin de suponer un servicio de asesoramiento actualizado y disponible para toda la población. Y, con la idea de estar disponible para toda la sociedad, sería adecuado crear un portal en línea que permita acceder a toda la información de forma actualizada, creando una red nacional de comunicación con datos acerca de todos los itinerarios formativos y profesionales disponibles.

Además de una correcta orientación, un camino para aumentar la atraktividad de la FP son las campañas de publicidad desde las administraciones educativa y laboral y desde los propios centros.

Por ejemplo, resultan muy interesantes los programas que fomentan la iniciativa y el emprendimiento del alumnado de FP a través de proyectos de innovación relacionados con los distintos sectores productivos, organizados desde las administraciones. Este tipo de concursos no sólo suponen una publicidad hacia la sociedad general, sino que son una vía para que las empresas conozcan el potencial quienes titulan (de Moura Castro, 2002), y para potenciar los vínculos entre los dos ámbitos.

En la actualidad existen numerosos programas de fomento de la innovación y el emprendimiento en FP –como es el caso de STARTInnova– y concursos en los que demostrar las destrezas y competencias en cada sector –como las competiciones Skills a nivel autonómico, nacional e internacional– como forma de publicidad. Sin embargo, parece que el aumento del número de matrículas en FP en los últimos años en nuestro país se debe casi en exclusiva a la crisis, que ha hecho que quienes no trabajan vuelvan a las aulas, más que a los intentos de publicidad (Merino, 2013). Es necesario implicar más y mejor a los distintos agentes participantes en este tipo de eventos (empresas, profesorado, administraciones, alumnado e incluso sociedad general), con el fin de darles la importancia que requieren.

Otra línea de actuación enfocada hacia la publicidad de estas enseñanzas reside en potenciar la investigación desde la FP. Sería interesante que desde los CIFP y los CRN se lleven a cabo proyectos de investigación y desarrollo no sólo

a nivel interno, sino que sean publicados al nivel de las investigaciones universitarias.

El desarrollo de proyectos de investigación e innovación en los que participen de forma conjunta los centros educativos y las empresas serían oportunidades ideales para desarrollar las habilidades del alumnado, fomentar su iniciativa y, por supuesto, publicitar estas enseñanzas. Sin embargo, existen barreras para este tipo de coordinaciones, como la ya comentada falta de autonomía y flexibilidad de los centros, la falta de incentivos o la falta de legislación al respecto que permita unas relaciones fluidas entre ambos sectores (Brunet & Rodríguez-Soler, 2014).

Además de vincular la formación con el sector productivo, sería interesante combinar ambos, además, con la universidad. Contando con las habilidades prácticas de docentes y alumnado de FP, la teoría y la capacidad de innovación de la universidad y las necesidades del sector y los medios económicos de las empresas, los proyectos surgidos de los tres ámbitos en conjunto podrían ser muy enriquecedores para todos (de Moura Castro, 2002).

En conclusión, es esencial contar con un sistema coordinado de orientación y publicitación de estas enseñanzas por parte de las administraciones y de los centros educativos para mejorar la imagen social de la FP, que lleve a un aumento del número de personas con cualificaciones medias y, concretamente, en el porcentaje que elige estos estudios por preferencia personal. De hecho, en el Comunicado de Brujas, que recoge los objetivos estratégicos en materia de FP a nivel europeo, se incluye como objetivo para 2020 conseguir “servicios de información, orientación y asesoramiento permanentes de fácil acceso y de gran calidad, que constituyan una red coherente y permitan a los ciudadanos europeos tomar decisiones con fundamento y gestionar sus carreras de aprendizaje y profesionales” (Comisión Europea, 2010, pág. 7).

Por último, es de destacar que estas campañas no sólo van a afectar en cuanto a ayudar a decidir qué formación elegir, sino también de cara al mercado laboral: una correcta publicitación de la calidad de estas enseñanzas y las capacidades de quienes titulan podría servir para potenciar la empleabilidad de estas

enseñanzas, ya que quienes dirigen las empresas, que no dejan de ser parte de esa sociedad general que infravalora la FP, en ocasiones prefieren contratar a personas con titulación universitaria frente a quienes poseen el Título de Técnico o Técnico Superior, cuando el trabajo a realizar corresponde a estos últimos. Si desde la FP se demuestra que el alumnado adquiere las competencias profesionales y personales que el mundo laboral necesita, esta situación podría revertirse. Y, al contrario, tampoco se puede pretender que las personas con títulos técnicos asuman los roles de las de grado universitario, que son las que verdaderamente tienen la capacidad de investigar, emprender e innovar en su sector, y que en ocasiones parece que es lo que se busca: personas con cualificación media que cobren como tal, pero cubran un puesto de trabajo que requiera estar al día, tener los conocimientos teóricos que permitan superar las adversidades, aportar nuevas y creativas soluciones, emprender, etc., es decir, el puesto de trabajo de una persona con titulación universitaria. En definitiva, estas campañas de publicitación podrían servir para que todos los colectivos conozcan las competencias de cada titulación.

### **5.6 Mejora de la formación del profesorado**

Como estamos viendo, el cambio social y tecnológico que se está viviendo actualmente está teniendo repercusiones importantes en el ámbito educativo y, sobre todo, en los objetivos y necesidades que deben plantearse. Forzosamente, esto supone una necesidad de adaptación por parte del profesorado, ya que van a ser quienes deban enfrentarse al nuevo perfil del alumnado, el nuevo contexto social y, sobre todo, a las nuevas necesidades de quienes se matriculan.

Ahora, las personas trabajadoras ya no necesitan únicamente formación para el empleo o para un puesto de trabajo, requieren nuevas competencias entre las que se destacan la capacidad de organización, de adaptarse a los cambios y de aprender continuamente. Es el equipo docente el que tiene la responsabilidad de inculcar una nueva forma de pensar y de aprender en el alumnado, de forma creativa y autónoma (Tejada Fernández & Navío Gámez, 2005).

Por todo ello, un factor clave en la calidad de las enseñanzas de FP y, por lo tanto, en su potenciación, es la mejora de la formación continua del profesorado y en el desarrollo de sus competencias personales y profesionales.

Según Echeverría Samanes (2016), numerosos expertos coinciden en que la normativa referente a la FP carece de referencias acerca de la cualificación del profesorado, tanto en el acceso al puesto como en cuanto a su formación permanente a lo largo de su desarrollo profesional –observación que se extiende también a la figura de quien tutoriza las prácticas en las empresas–.

Esta mejora en la formación del profesorado, tanto la continua como la inicial, es una línea de actuación solicitada en toda Europa. De hecho, en el Comunicado de Brujas (Comisión Europea, 2010) se planteaba la necesidad de invertir en formación docente, debido a los cambios en los entornos laborales.

Es necesario que el profesorado esté actualizado en cuanto a la realidad de las empresas, para lo cual es fundamental potenciar las estancias recurrentes de docentes en empresas del sector. Esto no se refiere únicamente a los cambios en el ámbito técnico, sino también a la realidad laboral, ya que el personal docente actualmente tiene una importante función tutorizando y orientando, función que no podrán realizar sin estar en contacto directo con la realidad. Es decir, la relación entre el sector educativo y el productivo debe ser en ambas direcciones (Círculo de Empresarios, 2007).

Atendiendo al sistema de acceso actual en la enseñanza pública española, el personal docente de FP no tiene por qué tener ninguna experiencia en el sector profesional en el que imparte clases. Aunque existen programas de formación de profesorado en empresas, son de carácter voluntario, por lo que gran parte del profesorado está alejado del sector productivo (de Moura Castro, 2002). Por ello, una posible línea de mejora podría ser obligar a personal docente de FP a demostrar experiencia previa en la familia profesional a la que aspiran y, si no disponen de ella, obligarles a realizar un periodo de prácticas en empresas, como podría ser el módulo FCT.

Con el fin de garantizar la actualización continua del profesorado, debe existir una coordinación y coherencia en la formación permanente, no permitiendo que

esa formación dependa de la voluntad personal de cada docente y de los recursos disponibles. Así, las instituciones deberían definir programas de formación permanente en cada familia profesional, con estancias de actualización en empresas, basados en las necesidades precisas de cada sector en cada momento, para lo cual hay que insistir en la idoneidad de potenciar centros de FP como los CRN, desde los que analizar las necesidades del sector y coordinar los cursos necesarios (Martínez Galloso, 2004).

En la misma línea, sería necesario que el sistema de FP atraiga a profesionales de la empresa al ámbito de la docencia (Círculo de Empresarios, 2007). Por ejemplo, puede ser adecuado contar con un conjunto de profesionales del sector en ejercicio en las áreas esencialmente prácticas de los módulos profesionales, a modo de bolsa de trabajo, ya que son quienes están verdaderamente actualizados en cuanto a la realidad del sector.

También es destacable en este sentido que desde la Comisión Europea se determina “la necesidad de atraer a los más capacitados para la enseñanza” (2010, pág. 9). De hecho, en países como Finlandia, quienes acceden a la enseñanza son las personas con más nivel formativo. Dado que cada vez se necesitan más docentes con cualificación –debido también a la jubilación de personal educador de la generación del boom de la natalidad (1946-1964)–, es necesario aumentar el atractivo de la profesión, con incentivos financieros y no financieros y disponer de recursos para contratar y mantener en la enseñanza a profesorado de calidad (Comisión Europea, 2012).

Otra de las acciones principales sería revisar la calidad académica y pedagógica de la formación inicial, y definir el papel de la figura formadora de docentes basándose en las competencias clave que es necesario desarrollar (Comisión Europea, 2012), ya que además de lo referente los conocimientos técnicos propios del currículo, el personal docente debe tener una formación pedagógica que le permita transmitir esos contenidos al alumnado y abordar las diversas situaciones que puedan surgir en el aula: no se puede olvidar que la FP no es sólo un espacio en el que formar a profesionales sino en el que educar a personas, muchas veces jóvenes cuya alternativa es el abandono escolar.

Además, la FP debe suponer una opción viable para cualquier perfil de alumnado, con mayores dificultades de aprendizaje o con mejores niveles técnicos (Martínez Galoso, 2004), y en ello juega un papel esencial el profesorado y su formación pedagógica y didáctica.

Adicionalmente, es necesario replantearse la idoneidad del actual sistema de acceso a la docencia en FP, principalmente en cuanto al perfil académico de la persona aspirante que se considera como requisito para impartir docencia en cada familia profesional. Por ejemplo, no debería ser posible que una persona con una titulación en Biotecnología pueda acceder a impartir clases en CCFF de la familia profesional de imagen personal, como actualmente ocurre en este país.

En cualquier caso, todas las acciones tomadas deben ir encaminadas hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, verdadero protagonista del proceso, objetivo que en muchos casos queda oculto tras el aumento de las tareas administrativas (Comisión Europea, 2012).

En definitiva, unas enseñanzas de FP de calidad pasan por definir un perfil profesional del profesorado, con fuertes y establecidas formaciones inicial y continua en sus competencias tecnológicas, metodológicas y pedagógicas, para contar con docentes que impulsen el desarrollo de competencias que el alumnado necesita en su futuro profesional (Comisión Europea, 2012; Martínez Galoso, 2004).

### **5.7 Cuestionamiento de los sistemas de evaluación**

En el sistema educativo actual la metodología de evaluación está basada preferentemente en exámenes o pruebas escritas. Dado el claro carácter experimental de las enseñanzas de FP, estas también incorporan otro tipo de pruebas, prácticas, acerca de los contenidos puramente técnicos.

Ya se ha avanzado mucho hacia la evaluación de las competencias profesionales y técnicas propias de cada sector a través de los resultados de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar en lugar de los tradicionales objetivos relacionados con los contenidos teóricos.

Sin embargo, como ya se ha visto, con el fin de adecuar el currículo de estas enseñanzas a las capacidades que las personas van a requerir en su futuro, es necesario hacer hincapié también en competencias más transversales pero igual de importantes que las puramente técnicas, como la capacidad de trabajo en equipo, de aprendizaje, de adaptación al cambio, etc. Por ello, y con el fin de darles la posición que merecen dentro del currículo –porque el qué se evalúa determina, en muchos casos, qué se enseña–, es necesario, como otra línea de actuación en pos de una FP de calidad, replantearse la metodología de evaluación del sistema de FP.

Así, deberían pasar a tener un papel protagonista las pruebas prácticas y basadas en la observación continua del alumnado, a través de ejercicios de simulación o realización de proyectos, pero no sólo en su resultado final, sino en el progreso del día a día. Es decir, no se trataría sólo de incluir las pruebas prácticas como instrumento de evaluación de una metodología concreta propia de cada ciclo, que en la mayor parte de los casos ya están incorporadas, sino como forma de evaluar la actitud y aptitudes más transversales del alumnado en el día a día.

Para esto, dada la dificultad que conllevaría evaluar de forma objetiva, equitativa y justa, es necesario formar al profesorado también en este ámbito, y hacia un cambio de actitud que instaure la evaluación no sólo como una forma de calificación y certificación, sino como un apoyo al propio proceso de aprendizaje (Comisión Europea, 2012).

Aunque en la teoría esto es un tema muy ampliamente hablado, y no sólo en la FP, sino también en la educación general, en realidad estos métodos son costosos en cuanto a organización y recursos, y el sistema más arraigado sigue siendo el tradicional. Por ello, la FP realmente necesita un cambio de enfoque y de actitud en cuanto a instrumentos y procedimientos de evaluación: “la modernización de la evaluación en apoyo del aprendizaje sigue siendo un reto” (Comisión Europea, 2012, pág. 8).

## **5.8 Cierre de la brecha de género**

La brecha de género –entendiendo como tal la diferencia entre mujeres y hombres debida a motivos de género– existe en todos los niveles educativos.

En el caso de la FP, como ocurre en el nivel universitario, esta diferencia no se refiere al cómputo general de chicas y chicos que cursan estas enseñanzas, donde hay cierta paridad –o incluso un ligero predominio de las chicas en los niveles superiores– (Homs, 2008), sino a la participación en las distintas familias profesionales. Así, existen áreas de conocimiento en las que predomina uno de los sexos, como es el caso de electricidad y electrónica, fabricación mecánica o instalación y mantenimiento, con clara presencia masculina; frente a sanidad, servicios sociales o el sector educativo, donde predominan las chicas. Por ejemplo, en el caso concreto de FP, en España en el año 2015 sólo el 7 % de personas graduadas en programas de FP de ingeniería, producción industrial y construcción eran mujeres, siendo un 74 % en salud y servicios sociales (OCDE, 2017a). Es decir, el papel femenino se mantiene asociado a las funciones domésticas (cuidado, enseñanza y servicio) (Rodríguez Martínez, 2017).

Aunque es un problema que atañe a todos los niveles educativos, así como al mercado de trabajo, desde el sistema de FP de calidad perseguido es esencial atajar esta desigualdad. Eliminar las diferencias de género en la FP supondría un paso hacia la disminución de las desigualdades salariales entre mujeres y hombres y hacia una distribución más igualitaria del trabajo no remunerado. Además de los efectos sociales, el cierre de la brecha de género tendría beneficiosas consecuencias sobre el crecimiento económico de cada país (OCDE, 2017b). Por ello, la OCDE sitúa como meta para el 2030 “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y la formación profesional” (OCDE, 2017a, pág. 34).

Con este fin, es necesario que los sistemas de orientación previamente comentados aborden correctamente el asunto, ofreciendo información que asegure la igualdad de oportunidades de chicas y chicos en todas las áreas. Sería adecuado, además, fomentar campañas a modo de publicitación con el objetivo de romper los estereotipos de género en la FP.

## 6. Conclusiones

En definitiva, como conclusión de este trabajo se destaca la importancia de contar con un sistema educativo de calidad como determinante del bienestar social del país y, concretamente, la especial importancia de la potenciación de la FP. Aunque la FP no supone, ni mucho menos, la solución a los problemas de un país, el fomento de estas enseñanzas sí puede conllevar a una mejor empleabilidad y acceso a un adecuado nivel de vida de muchas personas, pudiendo disminuir en cierta medida las desigualdades sociales, y a un progreso del sector empresarial del país, cada vez más competitivo gracias a contar con personal debidamente cualificado (Homs, 2008).

Por todo ello, se manifiesta la necesidad de emprender medidas que se mantengan con estabilidad en el tiempo, al margen de los vaivenes políticos, con el fin de poder ver sus resultados a largo plazo en la persecución de una FP de calidad (Martínez Galoso, 2004). Así, como conclusión, se sintetizan a continuación las propuestas extraídas a partir de este trabajo para impulsar la evolución y mejora del sistema nacional de FP:

- i. Mejora de la capacidad del sistema de FP para adaptarse a las necesidades de las personas y del mundo laboral, en cuanto a oferta y contenidos, pudiendo asegurar así una mayor empleabilidad.
- ii. Potenciación de la cooperación y el compromiso de las empresas con la administración y los centros formativos en todos los planos: desarrollo de las prácticas, financiación, orientación, formación del profesorado, participación de profesionales del sector en la formación del alumnado e incluso elaboración de los planes formativos.
- iii. Establecimiento de un marco legislativo común para el desarrollo de las prácticas profesionales, que recoja los objetivos, financiación y competencias y autonomía de cada colectivo implicado.
- iv. Impulso del aprovechamiento de las características de los IES, CIFP y CRN para crear una gran red de centros que asegure un sistema integrado, innovador y flexible. Centros que, además, cuenten con la

autonomía suficiente para estar en continua adaptación a las personas y empresas de su entorno.

- v. Asentamiento de un fuerte sistema de publicitación y de orientación accesible a toda la población, que incluya todos los itinerarios de formación y futuro profesional y académico.
- vi. Establecimiento de sistemas de actualización permanente del profesorado de calidad, tanto a nivel técnico como en competencias personales y pedagógicas, así como de orientación del alumnado; y revisión de los requisitos iniciales y la formación inicial.
- vii. Modernización de los sistemas de evaluación y su concepción, más enfocados como un apoyo del propio aprendizaje y con más hincapié en las competencias transversales.
- viii. Eliminación de estereotipos y roles de género en la selección de determinadas familias profesionales.

Por último, es imperativo destacar que la mejora de la FP actual pasa por potenciar estas enseñanzas como una “educación” de personas, no sólo como un “entrenamiento” de profesionales. Es decir, es necesario que en el sistema cale la importancia de formar a personas en las competencias personales y sociales imprescindibles para la evolución del país no sólo a nivel tecnológico y empresarial, sino también social (Martínez Galoso, 2004).

En definitiva, con el fin de avanzar hacia una FP de calidad, cuyos resultados se asemejen a los que obtienen en otros sistemas europeos, es necesario que España invierta recursos en acciones como las aquí recogidas. La inversión pública en los sistemas de educación y formación es esencial en la productividad, crecimiento y bienestar de un país.

## 7. Bibliografía

- Brunet, I., & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones* (18), 89-108.
- Brunet, I., & Rodríguez-Soler, J. (2014). Formación Profesional e innovación: estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas. *Revista de Educación* (365), 177-201.
- Bruquetas Galán, R. (2010). Los gremios, las ordenanzas, los obradores. En Centro de Publicaciones Ministerio de Cultura, *La pintura europea sobre tabla siglos XV, XVI y XVII* (págs. 20-31).
- CEDEFOP. (2015). *Country forecasts: skill supply and demand up to 2025. Spain*. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/printpdf/publications-and-resources/country-reports/spain-skills-forecasts-2025> [Acceso el 31/05/2018].
- Cerrón Jorge, L. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 54-63.
- Círculo de Empresarios. (2007). *Formación Profesional: una necesidad para la empresa*. Disponible en: [https://circulodeempresarios.org/app/uploads/2016/04/12\\_1.pdf](https://circulodeempresarios.org/app/uploads/2016/04/12_1.pdf) [Acceso el 27/02/2018].
- Comisión Europea. (2010). *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf) [Acceso el 04/02/2018]. .
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ES> [Acceso el 16/02/2018].
- Comisión Europea. (2016). *Monitor de la educación y la formación de 2017. España*. Disponible en: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf) [Acceso el 30/05/2018].

- Consejo General de Formación Profesional. (2015). *Plan de actuación plurianual 2015-2018 de los centros de referencia nacional en el ámbito de la formación profesional*. Servicio Público de Empleo Estatal. Disponible en: [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/centros\\_formacion/pdf/Plan\\_Actuacion\\_Plurianual.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/centros_formacion/pdf/Plan_Actuacion_Plurianual.pdf) [Acceso el 21/02/2018].
- de Moura Castro, C. (2002). Construir puentes entre la educación y la producción. ¿Sueño o realidad? En C. de Moura Castro, *Formación profesional en el cambio de siglo* (págs. 163-179).
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Eurostat. (2018). *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators*. Disponible en: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_03&lang=eng](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03&lang=eng) [Acceso el 30/05/2018; última modificación en ese momento: 20/04/2018].
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza. (2013). *Texto integrado de las leyes educativas LOE y LOMCE*. Disponible en: <http://www.feteugtremadura.es/noticias/texto-integrado-las-leyes-educativas-loe-y-lomce> [Acceso el 07/02/2018].
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2011). La Formación Profesional en España: historia y actualidad. *Edusk - Revista Monográfica de Educación Skepsis* (2), 2054-2105.
- Gobierno Vasco. (2014). IV Plan de Formación Profesional. Hacia una FP diferente. *Departamento de Educación, política lingüística y cultura*.
- González Pescador, B. (2018). El procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por la experiencia y/o la formación no formal. *Máster Profesorado Formación Profesional. Universidad de Cantabria*.
- Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. *Colección Estudios Sociales, Obra Social la Caixa* (25).
- INE. (2016). *Clasificación nacional de educación 2014 (CNED-2014)*. Disponible en: [http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014\\_capitulo0.pdf](http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo0.pdf) [Acceso el 31/05/2018].

- Izquierdo, M., Puente, S., & Font, P. (2013). Evolución del desajuste educativo entre la oferta y la demanda de trabajo en España. *Boletín Económico, Banco de España*, 43-50.
- Ley Orgánica. (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002.
- LGE. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOGSE. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López-Fuensalida Moya, C. (2007). Centros integrados de formación profesional. *Avances en Supervisión Educativa* (7).
- Martínez Galloso, P. (2004). Hacia una formación profesional de calidad. *Educación en el 2000*, 34-38.
- Martínez García, J. S., & Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora* (14), 13-37.
- Martínez Usarralde, M. J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del módulo FCT y el aprendizaje en España. *Contextos educativos* (3), 297-314.
- MECD, Gobierno de España. (s/f). *La relación con la empresa – La Formación en Centros de Trabajo*. Disponible en: <http://todofp.es/sobre-fp/formacion-en-centros-de-trabajo.html> [Acceso el 24/05/2018].
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la Formación Profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66).

- OCDE. (2017a). *Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf> [Acceso el 29/05/2018].
- OCDE. (2017b). *The pursuit of gender equality: an uphill battle*. OECD Publishing. Disponible en: [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-pursuit-of-gender-equality\\_9789264281318-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-pursuit-of-gender-equality_9789264281318-en#page1) [Acceso el 05/06/2018].
- Peli Bilbatua, A. (2011). La evolución de la Formación Profesional en España. *XXXI Congreso de la Asociación Nacional de Inspectores de Educación Sevilla. La educación en Europa: objetivos y actuaciones*.
- Real Decreto. (2005). *Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional*. BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 2005, pp. 43141-43146.
- Real Decreto. (2008). *Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional*. BOE núm. 48, de 25 de febrero de 2008, pp. 11069-11072 .
- Real Decreto. (2011). *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. BOE núm. 182, de 30 de julio de 2011, pp. 86766-86800.
- Real Decreto. (2012). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*. BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78348-78365.
- Roces Velasco, R. (2002). De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. *Aula abierta* (80), 121-128.
- Rodríguez Martínez, C. (2017). Mercantilización de la educación y feminismo. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 32-59.
- Tejada Fernández, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación* (340), 1085-1117.
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2).

