AVE
asociación valenciana de empresarios

EL COMPROMISO DE LOS EMPRESARIOS CON LA EDUCACIÓN

SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO

En colaboración con:

Ivie

ADEFAM
ASOCIACIÓN DE LA EMPRESA FAMILIAR DE MADRID

© ASOCIACIÓN VALENCIANA DE EMPRESARIOS (AVE), junio 2019

D.L. 1834-2019

ESTE ESTUDIO HA SIDO REALIZADO POR EL SIGUIENTE EQUIPO:
Lorenzo Serrano (dir.), Ivie y Universitat de València
José Ramós (dir.), Ivie y Universitat de València
Ángel Soler, Ivie y Universitat de València
Héctor García, Ivie

EDICIÓN
M.ª Cruz Ballesteros, Ivie
Susana Sabater, Ivie

ENTIDAD COLABORADORA
Asociación de Empresa Familiar de Madrid

IMPRIME: Fernandogil Artes Gráficas
Av. Cortes Valencianas, 102
Tavernes Blanques · 46016 · Valencia
Tel. 96 317 10 97 · info@fernandogil.com

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: AVE

Todos los derechos de propiedad industrial e intelectual de la presente obra son de titularidad de la ASOCIACIÓN VALENCIANA DE EMPRESARIOS (AVE). Los contenidos están protegidos por el REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual.

Índice

Carta del Presidente **5**

Resumen Ejecutivo **7**

1. Introducción **17**

2. Panorama de la formación en España **19**

2.1. Sistema educativo y formación 19

2.2. Aspectos cualitativos: actitudes de los estudiantes ante el esfuerzo 33

2.3. Empleabilidad y desajuste educativo 38

2.4. Perspectivas de futuro 43

2.5. Conclusiones 50

3. Empleabilidad y desajuste formativo **53**

3.1. Estudio cualitativo del desajuste formativo 53

3.2. Cuestionario sobre competencias demandadas y desajustes formativos en el mercado laboral español 62

3.3. Características más relevantes para la incorporación de candidatos al mercado laboral 63

Índice (cont.)

3.4. Valoración del nivel de competencias de los candidatos a la incorporación en las empresas 72

3.5. Valoración de las contribuciones del sistema educativo y de formación al desarrollo de competencias profesionales y a las demandas laborales de las empresas 79

3.6. Síntesis de los resultados de la encuesta sobre competencias profesionales y sistema educativo 91

4. Propuestas de actuación 95

Anexo 1. Tabulaciones por tipología empresarial 99

Anexo 2. Cuestionario para conocer la opinión de los empresarios sobre educación, formación y empleabilidad 117

Referencias bibliográficas 125

Carta del Presidente

Desde la Asociación Valenciana de Empresarios (AVE), estamos centrados en transmitir a la sociedad la importancia de los empresarios como generadores de empleo y riqueza en nuestro país y, contando sus historias, modelos y valores, generar más vocaciones empresariales.

La misión de AVE es triple: Por un lado, dignificar la figura del empresario; por otro, trabajar por la vertebración territorial y social de la Comunidad Valenciana y de España; y por último, contribuir al mejor desarrollo social y económico de la Comunidad Valenciana y de España.

Consideramos que, como parte integrante de la sociedad que somos, debemos opinar sobre asuntos clave para nuestro desarrollo, y la mejora de nuestro modelo educativo es determinante y prioritario para contribuir a incrementar nuestros conocimientos, nuestra cultura, reforzar nuestros valores y, en definitiva, tener más capacidades y oportunidades como país.

Para poder poner en contexto cuál es la situación actual y cuáles son los retos de futuro a los que nos enfrentamos en el marco de la educación, hemos recurrido a los expertos del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), instituto con el que AVE mantiene una vinculación estratégica.

El documento tiene tres bloques que lo enriquecen: El primero, un conjunto de datos estadísticos y comparativos que sitúan dónde está España y las distintas Comunidades autónomas; el segundo, una encuesta que han contestado empresarios y directivos de toda España, con información de primera mano que permite conocer qué carencias se identifican y qué actitudes, valores y competencias se valoran más; y el tercer componente, son las dinámicas de grupo llevadas a cabo con empresarios y directivos responsables de departamentos de personas para profundizar en algunas de las acciones que podrían desarrollarse para mejorar el ecosistema educativo y de formación.

Desde AVE queremos agradecer a las asociaciones de empresa familiar de las distintas comunidades autónomas que han participado, porque con las respuestas de sus asociados se ha enriquecido enormemente este documento; así como al Ivie y a su equipo de trabajo, por su involucración y dedicación en este proyecto.

Y antes de que procedan a la lectura del documento, queremos realizar 5 reflexiones:

- La primera, que la mejora de nuestro modelo educativo y de formación es una responsabilidad compartida entre muchos actores: Las familias, los docentes, los empresarios y los responsables públicos.
- La segunda, que la educación es la mejor herramienta con la que el ser humano cuenta para asegurar su dignidad, su independencia y su bienestar.
- La tercera, que para que mejore el posicionamiento de nuestro país en educación debemos poner en el epicentro del modelo al esfuerzo, debemos promover el compromiso de los distintos actores del sistema y debemos potenciar unos valores sólidos y reconocidos por el conjunto de la sociedad.
- La cuarta, que debemos realizar un mayor esfuerzo por introducir el inglés en el modelo educativo y formativo.
- Y la quinta, que como sociedad no debemos tolerar que se utilice la educación ni en términos ideológicos ni como arma arrojadiza partidista o electoral. Debe ser, como algunos otros asuntos clave para nuestro país, objeto de un gran pacto de estado y de una planificación con un horizonte de muy largo plazo.

Desde AVE nos comprometemos a:

1) Seguir generando empleo y a formar a nuestros equipos de forma continua y adaptándonos a las exigencias que la transformación digital y la globalización exigen
2) Potenciar las prácticas empresariales en nuestras empresas como mecanismo para que los jóvenes conozcan mejor su rol en las mismas
3) Seguir llevando a los empresarios a las aulas, como una manera de despertar vocaciones empresariales entre los jóvenes
4) Promover entre los profesores, tanto de educación básica como universitaria, el conocimiento de las empresas.

Muchas gracias y esperamos que el documento les resulte de utilidad.

Vicente Boluda Fos
Presidente de AVE

Resumen ejecutivo

En este informe se ha abordado la situación de la formación en España, pero desde un punto de vista potencialmente tan valioso como el de las empresas, a menudo poco tenido en cuenta en los análisis del sistema educativo. Algo así solo ha sido posible gracias a la colaboración de las Asociaciones de Empresa Familiar de las comunidades autónomas y, muy especialmente, al impulso de AVE. Esa colaboración ha permitido llevar a cabo varias mesas redondas de discusión focalizada con empresarios y responsables de recursos humanos y realizar una encuesta a empresas sobre cuestiones relativas a la formación. Este trabajo representa, por tanto, una doble aportación: permite contar con nueva información; y desde una perspectiva que, aunque muy relevante, resulta menos habitual de lo que sería deseable. En el informe se ha acompañado ese análisis con una revisión previa de la situación de la formación en España a partir de las fuentes estadísticas y datos disponibles, con el fin de poder posteriormente contextualizar y valorar de manera adecuada la opinión de los empresarios.

El capítulo 1 ofrece una breve introducción de la motivación y contenidos del informe. El panorama general de la situación actual y perspectivas de futuro de la educación en España, que conforma el capítulo 2 de este informe, muestra un sistema educativo que ha alcanzado ya un notable nivel de desarrollo, cumple de modo más o menos razonable muchas de sus funciones y presenta un grado elevado de universalidad, posibilitando el acceso de la población a los distintos tipos de formación. Por otra parte, y con matices a nivel regional, se observan diferencias con otros países que muestran aspectos relevantes en los existen márgenes sustanciales de mejora. El análisis de los resultados de los grupos de discusión y la encuesta a empresarios, que constituye el contenido del capítulo 3, muestra su visión sobre la situación de la formación y sus retos de futuro, y permite apreciar cuáles son en su opinión las principales limitaciones y carencias en el ámbito formativo.

Finalmente, a partir de todo ello, en el capítulo 4 se definen cinco grandes cuestiones a abordar de cara a la mejora de la formación en España y se plantean una serie de propuestas de actuación dirigidas de modo muy especial a las empresas, pero también a administraciones públicas y sistema educativo, así como a familias y estudiantes.

Este resumen ejecutivo pretende ofrecer una síntesis de los principales resultados obtenidos, evitando entrar en un excesivo detalle que el lector interesado puede encontrar en cada caso en el capítulo correspondiente. Esa síntesis permite apreciar un sustancial grado de correspondencia entre muchos de los aspectos señalados por los empresarios y la imagen que en esos ámbitos se deriva de los datos educativos disponibles.

PANORAMA EDUCATIVO

La sección dedicada a mostrar un panorama del sistema educativo español ha contemplado cuatro dimensiones relevantes. En primer lugar, el propio sistema, sus características, grado de desarrollo y resultados educativos, así como la situación en competencias como los idiomas y las competencias digitales, teniendo en cuenta también la situación de la población en términos de niveles de estudios completados. En segundo lugar, se han abordado aspectos cualitativos importantes, especialmente los relativos al esfuerzo de los estudiantes examinando asimismo la situación en el ámbito del emprendimiento. En tercer lugar, se ha

analizado el impacto de la educación sobre la empleabilidad e inserción laboral, así como el desajuste entre oferta educativa y demanda por parte de las empresas: graduados y ofertas de empleo por área de estudios, desajuste entre nivel educativo del trabajador y el requerido por el puesto de trabajo, así como el papel del nivel de competencias en esas cuestiones. En cuarto lugar, se han considerado tres dimensiones relevantes en términos de perspectivas y retos para el sistema educativo y su capacidad para favorecer la empleabilidad del futuro: evolución demográfica; evolución estimada de las oportunidades laborales por sector, ocupación y nivel educativo; y, finalmente, impacto de la digitalización.

Ese análisis se ha realizado a partir de la utilización de las fuentes estadísticas ya existentes (EPA, PIAAC, PISA, Ministerio de Educación, etc.) e información secundaria. Se trata de un análisis que complementa y sirve de contexto al derivado de los datos primarios procedentes de la encuesta a empresarios y las dinámicas de grupo realizadas con grupos de empresarios. A continuación, se muestran de forma sintética los principales resultados derivados de ese análisis global del sistema.

Principales resultados

1 España dispone de un sistema educativo desarrollado que garantiza plenamente el acceso a la enseñanza obligatoria y que hace posible, de modo más limitado y desigual, el acceso a la enseñanza no obligatoria

El sistema educativo español ha alcanzado ya un avanzado grado de desarrollo, atendiendo a más de 9,5 millones de alumnos y combinando la actuación de centros privados y públicos. Garantiza actualmente el pleno acceso en todas las comunidades a la enseñanza obligatoria desde los 6 a los 16 años y a la enseñanza infantil a partir de los 3 años. La oferta en el resto de niveles no obligatorios también está ampliamente desplegada por todo el territorio, pero el acceso es más limitado y, además, notablemente desigual entre comunidades. En educación preescolar y superior se cumplen los objetivos de la UE, pero no en secundaria postobligatoria debido fundamentalmente a la FP.

2 Actualmente importa más cómo y en qué se gasta que simplemente gastar más

Los recursos destinados a la educación aún no han recuperado los niveles máximos de gasto real por alumno existentes al inicio de la crisis. Existe una sustancial heterogeneidad entre comunidades, en cuanto a niveles de financiación por alumno y también en términos de modalidades de colaboración público-privada. Aunque el nivel de gasto es algo menor que en otros países desarrollados, en todas las comunidades autónomas el gasto por alumno hace tiempo que alcanzó niveles elevados, para los que ya no hay una relación clara entre más gasto y mejores resultados. En ese contexto los aspectos cualitativos se tornan más relevantes que la cantidad de recursos.

3 Existen carencias en términos de resultados educativos: repetición, alto abandono temprano y carencias relativas de competencias

En general el porcentaje de repetidores es alto y creciente a lo largo de la enseñanza obligatoria y, al finalizar esta, el porcentaje de abandono educativo temprano continúa, pese a los avances registrados, siendo de los más elevados de la Unión Europea. Las evaluaciones disponibles apuntan a niveles de competencias menores a igualdad de nivel de estudios completados en comparación con otros países desarrollados. En particular, se observa una menor

proporción de individuos con los niveles más altos de competencias y un peso mucho mayor de aquellos que no pasan de los niveles más básicos. Esta situación existe también en el caso de los más jóvenes. En cualquier caso, hay que destacar que las diferencias son muy amplias entre comunidades autónomas en todas estas dimensiones del rendimiento educativo. Se aprecian asimismo debilidades relativas respecto a otros países desarrollados en idiomas y competencias digitales.

4 Nuevos ámbitos de formación cobran fuerza, pero de modo desigual: la formación continua a lo largo de la vida crece, pero la formación profesional no acaba de arrancar

La educación formal se extiende con intensidad a edades posteriores a las que corresponden teóricamente y la participación en actividades de educación no formal crece en todos los estratos de edad. Por otra parte, los estudiantes siguen eligiendo la opción del Bachillerato de modo mayoritario, a diferencia de lo habitual en otros países europeos donde la FP tiene un peso mayor que en España. En particular, pese a las buenas intenciones y a las declaraciones de las diversas administraciones acerca de la utilidad de la formación profesional dual, el número de alumnos matriculados en ese tipo de estudios, pese a crecer, sigue situado en cifras muy modestas.

5 La escasa cultura del esfuerzo y la poca valoración de la excelencia son dos factores que afectan negativamente a los resultados educativos

La información disponible indica que, en comparación con otros países, en España los estudiantes se declaran perseverantes y esforzados. Sin embargo, al mismo tiempo manifiestan un interés menor por la excelencia y consideran en menor medida que su esfuerzo sea relevante para el resultado. Este patrón es común a la práctica totalidad de comunidades autónomas. Por otra parte, otros indicadores, como los niveles más elevados de absentismo escolar, repetición y abandono, o la escasez relativa de alumnos que alcancen niveles altos de competencias, apuntan a carencias en este ámbito. Todo esto afecta negativamente a los resultados educativos, ya que estos dependen significativamente del esfuerzo. Puede incidir asimismo de modo desfavorable en lo que sucede posteriormente en el ámbito laboral, cuando el estudiante se convierte en trabajador de una empresa y, también, en el ámbito del emprendimiento, menos intenso que en otros países desarrollados.

6 La formación favorece, pero no garantiza, la inserción laboral en términos cuantitativos y cualitativos

La probabilidad de encontrar empleo es creciente con el nivel de estudios terminados. La educación también mejora la probabilidad de que ese empleo tenga mejores características (indefinido en vez de temporal, jornada a tiempo completo en vez de parcial, en una ocupación cualificada, y con mayores salarios). Los estudios superiores son los que tienen un impacto positivo diferencial más sustancial. Por otra parte, incluso los universitarios se enfrentan en España a tasas de paro elevadas y en muchos casos su empleo corresponde a ocupaciones que a priori no requieren ese nivel de formación, algo que sucede en mayor medida que en el conjunto de la UE.

Existe un notable desajuste entre el tipo de estudios cursados y las demandas del mundo laboral.

En relación a las ofertas de trabajo para los titulados según áreas de conocimiento, la oferta de plazas y la matrícula se caracteriza a nivel nacional por la escasez relativa en ingenierías y otras carreras técnicas y la

abundancia relativa en ciencias sociales y jurídicas, así como en humanidades. Se observa, por tanto, una significativa diferencia entre la composición de la oferta de titulados procedentes del sistema educativo y los perfiles demandados por el sistema productivo.

7 La inserción depende de las competencias del trabajador y empeora cuando, como sucede en una parte de los titulados, las competencias no están en consonancia con el nivel de estudios completados

La mayoría de titulados empleados en ocupaciones que no requieren estudios universitarios presentan niveles de competencias matemáticas y de comprensión lectora claramente inferiores a lo que cabría esperar de un graduado universitario. Por tanto, una gran parte de la "sobre educación" observada habitualmente en España podría no suponer en realidad desajuste entre competencias del trabajador y requerimientos del puesto de trabajo. Por el contrario, estaría poniendo de relieve las carencias de competencias que afectan a una parte de los estudiantes al terminar su periodo de enseñanza.

8 El sistema tendrá que adaptarse a una demanda de educación cambiante a causa de factores demográficos

Las previsiones demográficas muestran que el sistema educativo va a estar sometido a presiones de demanda muy diferentes durante la próxima década según el nivel educativo de que se trate: caídas de población en edad de enseñanza infantil y primaria y aumentos transitorios en secundaria obligatoria. En la enseñanza postobligatoria se prevé un aumento transitorio de la población en edad teórica de cursarla, especialmente en el caso de la educación superior. Ese patrón, condicionado por la baja natalidad y el progresivo envejecimiento de la población, es común al conjunto de CC. AA., aunque con intensidad variable en función de factores como los flujos migratorios. Por otra parte, los estudios superiores (universitarios y de FP) pueden experimentar variaciones de demanda ligadas a las necesidades de formación continua y las exigencias formativas derivadas de la digitalización.

9 En el futuro existirán mayores niveles de empleo con oportunidades laborales concentradas en los colectivos más formados, aunque en menor medida que en el conjunto de la Unión Europea

Más de un tercio de las oportunidades laborales previstas tomando 2030 como horizonte temporal de referencia corresponderán a ocupaciones cualificadas (directivas, técnicas, científicas y profesionales) y a trabajadores con estudios superiores. Por otra parte, las oportunidades en la restauración, servicios personales y como vendedores o administrativos serán relativamente más abundantes que en el conjunto de la UE. También el peso de las oportunidades para trabajadores con estudios básicos, aunque decreciente, se prevé mayor que para el conjunto de la Unión Europea.

10 La digitalización supondrá un impacto importante en términos de destrucción, creación y transformación de los empleos, exigiendo más competencias y de distinta naturaleza.

La probabilidad estimada de automatización del empleo de aquí a 20 años supera el 50% en España, un porcentaje superior al de la mayoría de países de la UE. La formación en sus múltiples dimensiones (nivel de estudios, área de estudios, participación en actividades de formación continua) es un factor decisivo para moderar los riesgos negativos del proceso y aprovechar

sus ventajas potenciales. Serán necesarios trabajadores con competencias mayores y cualitativamente distintas, de tipo más transversal, con un mayor énfasis en tareas más centradas en interacción social con otros individuos (instruir, comunicar, persuadir y motivar, planificar actividades), resolución de tareas complejas o manejo y análisis de textos de cierto nivel, y menor énfasis en las tareas más intensas en actividad física, habilidades manuales o cálculos simples. Esto requerirá cambios en el sistema de formación para los jóvenes que aún no han alcanzado la edad laboral, pero también un esfuerzo importante para permitir la adaptación de los actuales trabajadores. El propio sistema educativo tendrá que adaptarse a la digitalización, aprovechando las oportunidades que esta ofrece para la formación. Esto supondrá una transformación del proceso de enseñanza que exigirá también nuevas competencias por parte de los profesores.

ENCUESTA A EMPRESARIOS

Con el fin de profundizar y obtener una imagen detallada y contextualizada de la visión del empresariado acerca de los posibles desajustes en la cualificación de los candidatos al integrarse en el mercado laboral, las principales demandas no cubiertas y cómo podría avanzarse en ese campo, así como de los retos que afronta el sistema educativo para servir mejor a la sociedad, se realizaron dos mesas redondas o «grupos focalizados de discusión», en los que se trataron estos temas. A partir de los comentarios y opiniones recogidos, se diseñó un cuestionario para la realización de una encuesta entre el empresariado español.

La encuesta se realizó *online*. Gracias a los contactos de la Asociación Valenciana de Empresarios (AVE) se invitó a participar a todas las organizaciones que forman parte de las Asociaciones de Empresa Familiar de diferentes comunidades autónomas a través de la persona que ocupase la máxima representación, la autoridad ejecutiva o la dirección de personal en la empresa. La encuesta estuvo disponible durante un plazo de 60 días y se remitió un recordatorio de participación a los 15 días. Como resultado, se recibieron 157 respuestas, que constituyen el 12,86% de los miembros de las asociaciones invitados a participar.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales resultados derivados de esa encuesta.

Principales resultados

1 Los aspectos relacionados con los valores y la motivación, seguidos de las habilidades sociales, son los que se consideran más relevantes para la incorporación de trabajadores.

Los resultados muestran que los responsables empresariales y de recursos humanos encuestados consideran que la mayor parte de las competencias y características incluidas en el cuestionario son muy relevantes en el proceso de incorporación de los trabajadores. De los siete grupos de características consideradas, los valores y aspectos motivacionales son considerados los más relevantes (con puntuaciones cercanas a 9), seguidos por las habilidades sociales e interpersonales, las competencias relacionadas con la gestión de la propia acción, y la planificación del trabajo y orientación a resultados, con puntuaciones por lo general por encima de 8. También se consideran bastante relevantes las competencias cognitivas, así como las competencias instrumentales, con puntuaciones por encima de 7 y por lo general cerca del 8. Solo la trayectoria formativa y profesional muestra puntuaciones más bajas, con cuatro de los siete ítems entre 5,1 y 6,1 puntos, si bien las respuestas de los encuestados a este grupo de características

presentan una dispersión sensiblemente mayor que la del resto de categorías.

De todos los aspectos considerados, destacan por encima de 8,5 puntos y cercanos a la valoración de «sobresaliente», los siguientes: compromiso ético, cultura del esfuerzo y tenacidad, orientación por la calidad y habilidades para el trabajo en grupo, así como la iniciativa y el interés por aprender y el afán de superación.

Estos resultados indican que más allá de la cualificación técnica, la formación laboral y los conocimientos específicos, los aspectos más valorados para incorporar personal a las empresas por parte de sus directivos y responsables de recursos humanos tienen que ver con los valores, la motivación y ciertas características de orientación a la acción, a la resolución de problemas, a las relaciones interpersonales en el trabajo y a los estilos de afrontar las demandas laborales.

Además, destaca la diferencia que existe entre la relevancia que se concede al dominio del inglés y el nivel de competencias de los candidatos

2 Se valora de manera menos satisfactoria el nivel de competencias de los candidatos precisamente en aquellas consideradas más relevantes.

La mayor parte de las competencias consideradas se encuentran presentes en forma moderada en el conjunto de candidatos a incorporarse a las empresas, en niveles que salvo excepciones podrían considerarse como «aprobado alto». Por otra parte, son muy escasas las competencias que los encuestados consideran presentes en un nivel de «notable» entre las personas que tratan de incorporarse a las empresas.

Las mayores diferencias por competencias entre la relevancia y la valoración del nivel de los candidatos se producen por lo general en aquellos grupos de competencias considerados más relevantes, con excepción de las habilidades sociales: en las competencias de auto gestión (diferencias cercanas a los dos puntos) y en valores, motivación y competencias cognitivas (ambas con diferencias superiores a punto y medio). Son algo menores en el caso de la orientación a resultados, las habilidades sociales y las competencias instrumentales, y apenas visibles en cuanto a la trayectoria formativa y profesional.

3 Los empresarios aprecian limitaciones y carencias del sistema educativo en competencias relevantes y en la forma en que el sistema las evalúa, algo que limita su contribución.

Los encuestados opinan que los candidatos a cubrir puestos básicos disponen de un nivel educativo más o menos adecuado, pero existen dificultades para encontrar candidatos adecuados a puestos profesionales y sobre todo a puestos de responsabilidad. Además, consideran que el sistema educativo presenta carencias relevantes en el desarrollo de competencias interpersonales, el conocimiento del mundo laboral y las necesidades de las empresas. De igual manera, consideran poco satisfactorio el grado en que el sistema educativo desarrolla la cultura del esfuerzo, los valores y actitudes hacia el trabajo, la iniciativa y proactividad o la ética. Tampoco están satisfechos, aunque en menor grado, con la contribución del sistema educativo al desarrollo de las competencias transversales, la preparación frente a los retos del futuro y el sentido de la responsabilidad. Y solo se acercan a una valoración neutra en el caso de la formación integral como personas y a la contribución de la educación primaria en particular sobre la formación en valores, actitudes laborales y ética. Además, valoran negativamente la forma en que se

evalúan las competencias transversales e instrumentales en el sistema educativo.

4 Es importante apostar por la FP Dual y por más prácticas formativas, más flexibles y desde una edad más temprana.

Los encuestados señalan que las prácticas formativas deberían tener más duración y desarrollarse sin esperar a los últimos niveles de enseñanza. Aunque en menor medida, también opinan que deberían presentar más flexibilidad y que los estudiantes que las realizan deberían estar más preparados. Consideran preferible la formación profesional dual que la ordinaria, y destacan que debería haber más formación práctica en la FP y una mayor diversidad de titulaciones, a pesar de la ya amplia oferta actual. Consideran que las ventajas de la formación dual más o menos compensan los costes de las empresas para implicarse en ellas. Como consecuencia, las empresas están implicadas en las prácticas formativas (universitarias y en formación profesional), pero bastante menos en la colaboración con el sistema educativo en proyectos de I+D+i. Finalmente, consideran que quienes han estudiado un máster presentan mayor cualificación que quienes no, pero con poca diferencia, y reclaman una mayor proximidad de los másteres a la práctica profesional de las empresas

5 Los encuestados tiene una valoración global negativa del sistema educativo y consideran prioritario fomentar la cultura del esfuerzo.

Los encuestados consideran que la formación profesional es el nivel de enseñanza que mejor responde a lo que se espera de él, seguida de los estudios universitarios. El Bachillerato y la ESO reciben peores valoraciones. En conjunto consideran que el sistema educativo no responde adecuadamente a las necesidades de las empresas y piensan que esa falta de respuesta es aún más acusada respecto a las necesidades de la sociedad. Por otra parte, también consideran que las familias no cumplen satisfactoriamente con su responsabilidad en materia educativa.

Respecto a los cambios a introducir en el sistema educativo, los encuestados se decantan en primer lugar por fomentar la cultura del esfuerzo y el compromiso (74,5% de los encuestados) y en segundo lugar por capacitar en iniciativa y emprendimiento (64,3%). Otros dos aspectos son elegidos por la mitad aproximadamente de los encuestados: nivel adecuado de conocimiento y uso de los idiomas (54,1%) y formar en valores (42,7%).

6 Las exigencias ligadas a los nuevos empleos y la digitalización constituyen el principal reto de futuro

Para los empresarios, los retos más relevantes para el modelo educativo en un horizonte de diez años son la aparición de nuevos puestos de trabajo y la digitalización, seguidos por la mayor globalización de las empresas y la formación continua de los docentes.

La digitalización plantea un desafío para empresas, sistema educativo y sociedad en su conjunto en términos de transformación de las propias empresas, puestos de trabajo y competencias de los trabajadores.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

El examen de la situación del sistema educativo español, así como los resultados de los grupos focalizados realizados y de la encuesta a empresas ofrecen un sustancial grado de concordancia, coincidiendo en una serie de ámbitos relevantes en los

que se aprecian márgenes de mejora en los que habría que realizar esfuerzos o, quizás de modo más preciso, continuar realizando esfuerzos, pero de modo más efectivo que hasta la fecha. En algunos casos se trata de aspectos sobre los que desde hace tiempo se están tomando medidas y en los que las políticas educativas y las acciones del sistema educativo han tratado de incidir, pero a menudo con un grado de éxito limitado por el momento.

En ese sentido, en esta sección se avanzan una serie de propuestas de actuación enfocadas a abordar esos aspectos y dirigidas de modo particular a las empresas, pero también a las administraciones públicas y el propio sistema educativo y, en último lugar, pero no menos importante, las familias y los estudiantes. Las cuestiones relativas a la educación y la formación afectan a toda la sociedad, condicionando su presente y su futuro. Pero, al mismo tiempo, la formación depende también del conjunto de la sociedad: de los recursos que dedica y la forma en que los organiza, pero también de las actitudes y valores que transmite.

Es, por tanto, lógico que todos los agentes sociales se sientan concernidos por los problemas de la educación y, además, resulta indispensable que todos ellos se impliquen en su buen funcionamiento y contribuyan a ese objetivo, cada uno desde su responsabilidad y posibilidades.

Grandes ejes de actuación

Los grupos de discusión y la encuesta a empresarios permiten definir cinco grandes ejes de actuación relevantes desde el punto de vista de la empresa para una mejora de la formación en España. Por otra parte, hay que resaltar que se trata de aspectos que, como se ha mostrado en la sección panorámica de contexto de la educación en España, son confirmados por la evidencia y los datos disponibles. Esos cinco ejes son los siguientes:

1. El sistema educativo ha de reforzar el estímulo a actitudes como el esfuerzo, el espíritu de superación y el trabajo, aunque en este ámbito de los valores y actitudes las familias juegan un papel central.

2. Continuar reforzando el protagonismo en la formación de otro tipo competencias relevantes, además de los conocimientos particulares de cada titulación, planteando métodos eficaces de evaluarlas. En el ámbito de la capacidad de entender y expresarse en inglés los esfuerzos deberían plantearse desde los primeros niveles de enseñanza.

3. La formación debe responder de modo ágil y flexible a las necesidades que plantea la digitalización, principal reto de futuro, algo solo posible con una íntima comunicación entre empresa y sistema educativo.

4. Las prácticas como puente entre sistema educativo y empresa son un mecanismo insustituible y deben ser reforzadas.

5. Es necesario un impulso más decidido en el desarrollo de la Formación Profesional, en especial la FP Dual. Se requiere la puesta en valor de la FP como alternativa formativa reconocida, valiosa y facilitadora de la inserción laboral del estudiante.

¿Qué pueden hacer los empresarios?

En esas cuestiones el papel a jugar por el mundo empresarial es importante y, en muchos casos, insustituible. Las empresas se ven directamente afectadas por las carencias formativas, pero pueden y deben contribuir a superar esos problemas. Para ello se requiere que ejerzan su responsabilidad con la sociedad, comprometiéndose en mayor medida que la actual con la formación en varios aspectos.

- Compromiso de las empresas para transmitir a los estudiantes las necesidades, valores y competencias que se les van requerir. Los empresarios han de estar dispuestos a ir a las aulas.
- Compromiso para estrechar la relación con las instituciones educativas, colaborando con ellas y transmitiéndoles sus necesidades.
- Compromiso para comunicar rápidamente los cambios necesarios en las competencias ligados a la digitalización, ya que son las primeras en percibirlos.
- Compromiso en el impulso de las prácticas, aumentando su disposición a recibir alumnos en prácticas y a realizar una supervisión efectiva de las mismas.
- Compromiso de las empresas con el desarrollo de la FP, y en especial con la FP Dual, con una mayor implicación, ofreciendo más plazas y colaborando en la financiación.
- Compromiso de las empresas en la creación de puestos de trabajo ligados a ocupaciones basadas en el conocimiento que permitan aprovechar el capital humano de los titulados.
- Compromiso de las empresas en el desarrollo de procesos formativos para sus trabajadores en aquellos aspectos que el sistema no pueda cubrir.

¿Qué actuaciones deben desarrollar los agentes públicos y el sistema educativo?

El compromiso de las empresas es fundamental, pero lograr avances sustanciales en los grandes ejes señalados se antoja complicado sin una transformación del propio sistema educativo. Esto requiere asimismo de medidas por parte de las diferentes administraciones públicas con competencias en la materia. La acción de los centros educativos se ve a menudo frenada por sus propias rigideces, pero sus posibilidades de actuación están fuertemente condicionadas también por la normativa legal. Además, la educación pública tiene, con matices territoriales y de nivel de enseñanza, un peso mayoritario en el sistema educativo. Por ese motivo a continuación se presentan de modo conjunto una serie de propuestas que afectan a las administraciones públicas y al sistema educativo.

- El sistema educativo ha de orientar en lo posible el proceso formativo y los métodos de selección de alumnos y de evaluación para fomentar valores como el esfuerzo, complementando el papel fundamental de las familias.
- Revisión de los procesos de selección y formación del profesorado, muy centrados hasta el momento en los conocimientos académicos. Capacitación del profesorado para poder formar y evaluar en competencias transversales.
- Adaptación de la propia formación a las posibilidades de la digitalización, con procesos de formación del profesorado en el uso de TIC y el aprovechamiento de ese entorno. Superación de las rigideces institucionales, explorando aún más la vía de la colaboración con las empresas.
- Plantear mecanismos de prácticas y estancias en empresas a lo largo del proceso educativo y no solo al final, también para profesores y no solo para estudiantes, con mayor grado de flexibilidad en duración y contando con las empresas en los procesos de selección de candidatos. Los estudiantes y los profesores han de estar dispuestos a ir a las empresas.
- Impulso de la FP, especialmente de la FP Dual, como alternativa formativa reconocida, valiosa

y facilitadora de la inserción laboral del estudiante.

- El sistema educativo debe incentivar desde la infancia el interés por la ciencia, la tecnología y las matemáticas para conseguir mayores tasas de matriculación en disciplinas STEM.
- El sistema educativo debe plantear formas flexibles de atender a las necesidades de la población en un contexto en el que el proceso de aprendizaje no finaliza con la educación reglada, sino que se mantiene a lo largo de la vida.
- Fomento del emprendimiento, especialmente en la enseñanza universitaria, y potenciación de la creación de empresas desde la Universidad (*spin-offs*).
- Suministro de información a las familias y estudiantes para orientar sus decisiones formativas.
- Las actuaciones en materia educativa requieren un horizonte temporal dilatado y continuidad, por lo que es conveniente un amplio consenso político-social sobre las grandes líneas de una política de estado tan relevante como la educativa.
- Continuar desarrollando y ampliando los sistemas de evaluación del funcionamiento del sistema educativo y sus resultados, incorporando de modo obligatorio en el diseño de los nuevos programas de política educativa elementos que permitan su apropiada evaluación.

¿Cuál es la responsabilidad de las familias y los estudiantes?

La educación es un proceso social, en el que profesores, escuelas, planes de estudios y recursos, métodos y materiales didácticos son fundamentales. Sin embargo, a diferencia de otros sectores, en la educación el propio estudiante, su capacidad, su motivación y su actitud resultan incluso más importantes. Además, la educación integral no se produce solo en el aula, sino también fuera de ella, en el hogar, en la calle y en el trabajo. En definitiva, se trata de un proceso individual de cada estudiante, pero también social. En particular, el papel de las familias, simplemente, no puede ser suplido por el sistema de enseñanza en algunos aspectos fundamentales. En ese sentido, la mejora de la formación requiere de actuaciones por parte de las familias y los propios estudiantes.

- Responsabilidad de las familias en el estímulo de actitudes y valores como el esfuerzo, el espíritu de superación y el trabajo.
- Toma informada de decisiones en materia educativa, valorando adecuadamente todas las alternativas formativas, incluida la FP.
- Propiciar y asegurar, motivando y en su caso financiando, la adquisición de competencias adecuadas en ámbitos clave como los idiomas y las competencias digitales.
- Impulso favorecedor de las experiencias de movilidad geográfica de sus hijos, tanto en la vertiente educativa como en la laboral, así como las experiencias de contacto con el mundo de la empresa.
- Transmisión de una actitud positiva hacia las iniciativas emprendedoras como opción socialmente deseable.
- Valoración de la educación como elemento fundamental del progreso social, fomentando el respeto hacia las instituciones educativas y las personas que las constituyen, así como ahondar en el interés de las familias en el proceso formativo de los hijos, prestando atención a sus resultados.

1. Introducción

Este informe tiene como propósito analizar la situación de la formación en España, el desarrollo alcanzado por el sistema educativo, sus características y los resultados que ofrece en términos de conocimientos y competencias alcanzadas y valores educativos básicos, así como su impacto en términos de empleabilidad de los estudiantes. La formación absorbe una parte importante de los recursos y del esfuerzo de la sociedad española y su adecuado funcionamiento constituye una cuestión de la máxima importancia, especialmente para los estudiantes, pero también para sus familias y el conjunto de la sociedad. Los aspectos a tratar son de gran relevancia para la competitividad de las economías, el desarrollo de las sociedades y el bienestar de las personas, especialmente en un mundo cada vez más globalizado y que se enfrenta al desafío de la digitalización y los consiguientes riesgos y oportunidades. La formación debe contribuir a conseguir una sociedad con mejores ciudadanos, a los que ha de proporcionar asimismo las competencias y la capacidad de adaptación necesarias para afrontar con éxito los múltiples y cambiantes desafíos a los que habrán de enfrentarse en los diferentes ámbitos de la vida, entre ellos los relativos al mundo laboral.

La situación de la educación en España ha sido ya objeto de numerosos análisis en el pasado, pero este informe presenta algunos rasgos diferenciales que lo distinguen de los análisis al uso más habituales. En particular pueden señalarse dos aspectos novedosos. El primero de ellos es que lo aborda con un planteamiento que resulta original en comparación con la práctica habitual, ya que trata de analizar la situación de la formación incorporando como aspecto nuclear el punto de vista de la empresa. Esta perspectiva permite tener en cuenta la opinión de un agente externo al sistema educativo, pero íntimamente relacionado con la formación, aportando por tanto una visión complementaria a la de otros colectivos (estudiantes, familias, profesores, analistas de la educación, etc.), con gran potencial de añadir valor al análisis. El segundo aspecto novedoso es que, como parte integral del proyecto, se han desarrollado iniciativas que han permitido obtener nueva información primaria sobre las cuestiones analizadas. No solo se han llevado a cabo varias mesas redondas de discusión focalizada con empresarios y responsables de recursos humanos, sino que a partir de ellas se ha diseñado y realizado una encuesta a empresas sobre una amplia batería de cuestiones relativas a la educación en España.

El análisis realizado en base a esa nueva información se complementa con un análisis de la situación global de la educación en España a partir de los datos públicos ofrecidos por las diversas fuentes estadísticas disponibles al respecto y del resto de información secundaria existente. Este otro análisis, más tradicional, tiene como propósito ofrecer un marco de referencia que permita situar, confirmando o matizando, los resultados derivados de la opinión de los empresarios. Con ese fin, se ofrece un panorama sintético de la situación de la educación en España que, siendo global, pone un énfasis especial en los aspectos que, de acuerdo a la encuesta, resultan más relevantes en opinión de los empresarios.

Con ese objetivo, tras esta breve introducción, el informe se estructura en otros tres capítulos. El capítulo 2 presenta un panorama de la educación en España y sus retos de futuro, prestando atención a las diferencias territoriales y planteando comparaciones internacionales. Ese panorama distingue cuatro grandes áreas: desarrollo, recursos y resultados del sistema educativo; análisis de los aspectos relativos al esfuerzo de los estudiantes; efectos de la educación sobre la inserción

laboral y desajuste entre oferta educativa y demanda por parte de las empresas; finalmente, perspectivas y retos de futuro en términos de evolución demográfica, previsiones de futuro de oportunidades laborales e impacto de la digitalización. El capítulo 3 presenta los resultados de los grupos de discusión y la encuesta a empresarios, y a partir del análisis de esa información primaria, muestra el punto de vista de ese colectivo respecto a la situación de la formación y los principales retos de futuro a los que se enfrenta, señalando cuáles son para los empresarios los principales aspectos a mejorar en el ámbito formativo en España. Finalmente, a partir de los principales resultados obtenidos en los análisis previos, el capítulo 4 plantea cinco grandes ejes de actuación para mejorar la formación en España, avanzando algunas propuestas de actuación destinadas a los empresarios, pero también al resto de agentes sociales implicados en la educación.

Los resultados que ahora se presentan han de entenderse como una contribución, desde la responsabilidad del mundo empresarial con la sociedad, al debate sobre la situación de la formación en España y sus retos de futuro. En este sentido, hay que señalar que este informe solo ha sido posible gracias al impulso, apoyo y respeto absoluto a los criterios del equipo investigador recibidos por parte de la Asociación Valenciana de Empresarios, así como a la colaboración de las empresas que forman parte de las Asociaciones de Empresa Familiar de otras 13 comunidades autónomas. Como se ha señalado, todo ello ha permitido obtener nueva información de primera mano, información que sin duda contribuirá a enriquecer el debate y el análisis sobre estas cuestiones, facilitando la elaboración de propuestas de mejora, más allá de la lista aquí ofrecida, con una información más completa que incorpore el conocimiento y la visión sobre estas cuestiones de los empresarios, un colectivo externo al sistema educativo, pero a la vez tan vinculado al mismo en múltiples aspectos.

2. Panorama de la formación en España

Este capítulo del informe tiene como objeto mostrar una imagen global de la situación de la formación en España considerando cuatro dimensiones relevantes de la misma. En primer lugar, se aborda el propio sistema educativo en términos de sus características esenciales, grado de desarrollo y recursos de los que dispone, así como en lo que respecta a resultados educativos y niveles de estudios completados de la población. En segundo lugar, se considera un aspecto cualitativo especialmente relevante en el ámbito de la formación, el relativo al esfuerzo entre los estudiantes. En tercer lugar, se analiza el impacto de la educación sobre la empleabilidad e inserción laboral de los individuos, así como indicadores acerca del desajuste entre oferta educativa y demanda por parte de las empresas: graduados y ofertas de empleo por área de estudios, desajuste entre nivel educativo del trabajador y el requerido por el puesto de trabajo, así como el papel del nivel de competencias en esas cuestiones. En cuarto lugar, se consideran tres ámbitos relevantes en términos de perspectivas y retos para el sistema educativo y su capacidad para favorecer la empleabilidad del futuro: evolución demográfica; evolución estimada de las oportunidades laborales por sector, ocupación y nivel educativo; y, finalmente, impacto de la digitalización.

Este análisis global se ha realizado a partir de la utilización de fuentes estadísticas ya existentes (EPA, PIAAC, PISA, CEDEFOP, Ministerio de Educación, etc.) y de otra información secundaria. La imagen que se deriva del mismo pretende servir de complemento y poner en contexto los resultados del análisis posterior que constituye este informe, análisis derivado de los datos primarios procedentes de las dinámicas de grupo con empresarios y responsables de recursos humanos de las empresas y de la encuesta dirigida a ese mismo colectivo.

En líneas generales, el diagnóstico que surge de este panorama general muestra un elevado grado de desarrollo del sistema educativo y con aspectos globalmente satisfactorios. Sin embargo, el análisis apunta asimismo a la existencia de diversos aspectos relevantes susceptibles de mejora en el sistema formativo español que, como se verá, concuerdan en gran medida con los que se derivan de las dinámicas de grupo y de los resultados de la encuesta a empresarios.

2.1. Sistema educativo y formación

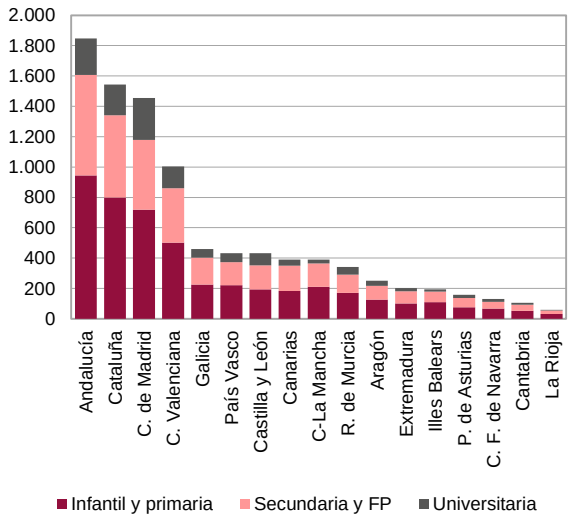
Dimensión del sistema y acceso a la educación: centros y alumnos

El sistema educativo español ha alcanzado ya una gran dimensión como consecuencia de su intenso desarrollo durante las últimas décadas. En la actualidad cuenta aproximadamente con 9,5 millones de alumnos, con un crecimiento del 9,8% respecto a comienzos de siglo. La mitad corresponde a la enseñanza infantil y primaria (50,4%), algo más de un tercio a Bachillerato y FP (35,8%) y el resto a las universidades (13,8%). Los centros públicos tienen un peso mayoritario (70% del total del alumnado), pero la enseñanza privada juega también un papel muy relevante (30% del alumnado), sobre todo en las enseñanzas no universitarias, pero

con un crecimiento apreciable en el caso de la enseñanza universitaria.

Se trata de un sistema complejo y diverso, con grandes diferencias a nivel regional (gráfico 2.1) en términos de dimensión (con un número de alumnos por comunidad autónoma que varía de menos de 60.000 en La Rioja a más de 1,8 millones en Andalucía), composición por niveles de enseñanza (el peso de la enseñanza universitaria oscila por comunidades entre el 6,6% y el 19% del alumnado total) e importancia de la educación privada (su peso en el alumnado regional oscila entre el 17% y el 47%).

▪ **Gráfico 2.1.** Alumnado del sistema educativo español. Comunidades autónomas. Curso 2016-2017 (miles de alumnos)

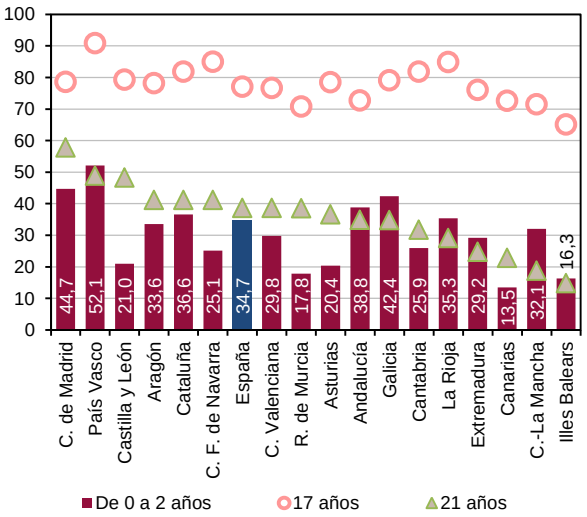


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y elaboración propia

En la actualidad está garantizado en todas las comunidades el pleno acceso a los niveles de enseñanza obligatoria hasta los 16 años y también en el segundo ciclo de educación infantil a partir de los 3 años, pese a no ser obligatoria. En los niveles de enseñanza no obligatorios el desarrollo es más desigual y menos completo. En cualquier caso, los centros de enseñanza de secundaria postobligatoria, FP superior y enseñanza universitaria tienen un extenso despliegue geográfico, con implantación en todas las comunidades.

El acceso a la enseñanza infantil antes de los tres años de edad es más reducido (solo uno de cada tres niños), algo que también sucede en el caso de la secundaria postobligatoria (solo algo más de tres de cada cuatro jóvenes de 17 años, el 77%) y en la enseñanza superior (uno de cada dos jóvenes de 21 años, el 80% de ellos en estudios universitarios y el resto en la FP superior). Por otra parte, en el caso de la infantil y de la superior se cumplen los objetivos establecidos para España por la UE, situándose por encima de la media del área. En esos tres niveles de enseñanza (gráfico 2.2) existen notables diferencias de acceso entre regiones (del 13,5% al 52,1% en la infantil; del 65% al 90,8% en secundaria postobligatoria; del 20,2%-67,1% en educación superior).

▪ **Gráfico 2.2.** Tasa neta de matriculación (TNM) según edad. Comunidades autónomas. Curso 2015-2016



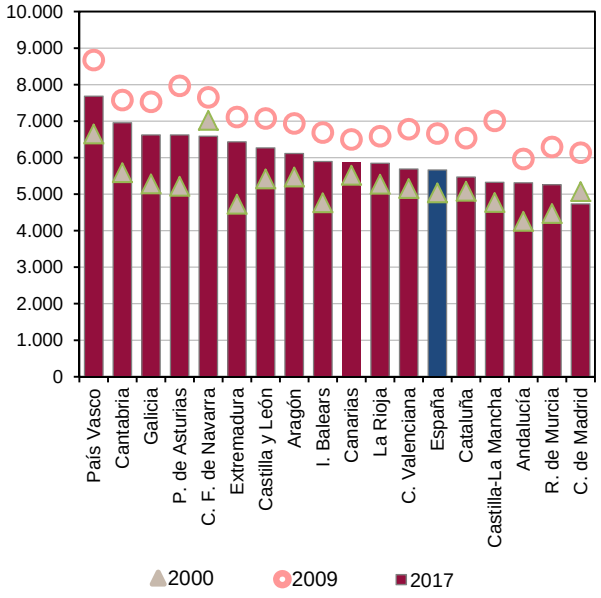
Nota: La TNM a los 17 años se refiere a la educación secundaria postobligatoria, y a los 21 años, a la universitaria.

Fuente: INEE (2018) y elaboración propia

Recursos: gasto, financiación y personal

La mayor parte del gasto en educación corresponde al sector público. El gasto de las familias es también relevante, aunque su intensidad es muy dispar entre comunidades (su peso oscila entre el 11,9% y el 30,6% del gasto total) con un grado de colaboración público-privada en educación muy heterogéneo. Pese al crecimiento de los últimos años el gasto público por alumno en términos reales en 2017 continuaba siendo en todas las comunidades menor al máximo alcanzado al comienzo de la última crisis (en promedio un 15,7% inferior), pero es asimismo notablemente superior en todas ellas al de principios de siglo (en promedio un 12,5% superior). En cualquier caso se mantienen diferencias sustanciales entre comunidades, de hasta el 62% entre País Vasco y Comunidad de Madrid (gráfico 2.3).

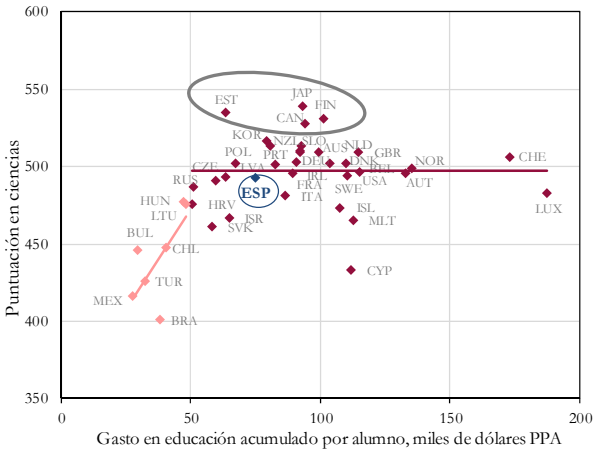
▪ **Gráfico 2.3.** Gasto público en educación por alumno. Comunidades autónomas. 2000, 2009 y 2017 (euros de 2017)



Fuente: Fundación BBVA-Ivie y elaboración propia

El gasto total en educación por alumno es algo menor que en otros países desarrollados, pero se sitúa en cualquier caso en todas las comunidades en niveles relativamente elevados, para los que la evidencia nacional e internacional muestra que ya no hay una relación clara entre más gasto y mejora de resultados. Es decir, en España se ha alcanzado ya desde hace algún tiempo un nivel de recursos para el que el aspecto más relevante ya no es cuánto se gasta sino cómo y en qué se gasta. Esto no significa que haya que reducir el gasto o que no sean necesarios nuevos esfuerzos con programas y actuaciones específicas orientadas a mejorar aspectos concretos del sistema educativo. Sin embargo, la fase fundamental de mejora cuantitativa ha quedado atrás y son los aspectos cualitativos los decisivos de ahora en adelante (gráfico 2.4).

▪ **Gráfico 2.4.** Puntuación PISA en la competencia de ciencias y gasto acumulado por alumno entre los 6 y los 15 años de edad. 2015



Nota: Los nombres de los países están abreviados según el código estándar internacional de normalización ISO a tres dígitos.

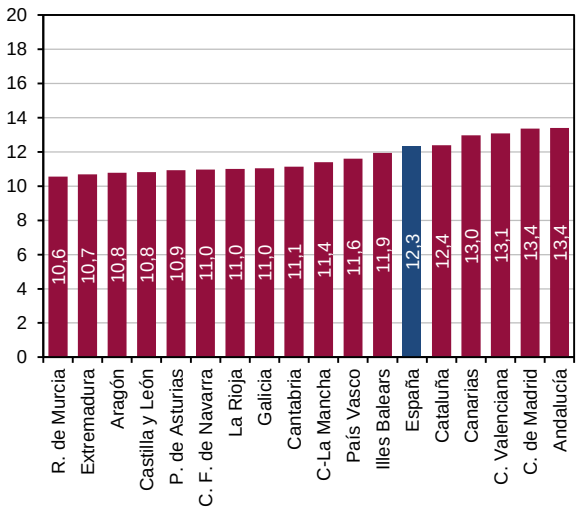
Fuente: OCDE, PISA 2015.

Ese volumen de recursos económicos permite que el sistema educativo español cuente con 859.304 profesores, de ellos 122.910 en enseñanza universitaria. Esto hace posible que en la actualidad la ratio de alumnos por profesor sea perfectamente comparable con la del resto de países desarrollados, situándose en

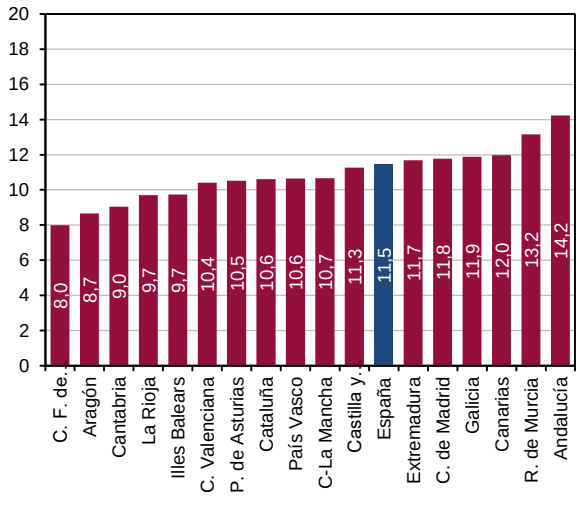
torno a los 12 alumnos por profesor en los diferentes niveles de enseñanza y sin que para el conjunto del sistema se superen los 13 alumnos por profesor en ninguna comunidad autónoma, cifras inferiores a la media de la OCDE o de la Unión Europea. Sin embargo, persisten diferencias de hasta el 30% entre comunidades en el valor de la ratio (gráfico 2.5).

▪ **Gráfico 2.5.** Ratio de alumnos por profesor según tipo de estudios. Comunidades autónomas. Curso 2016-2017

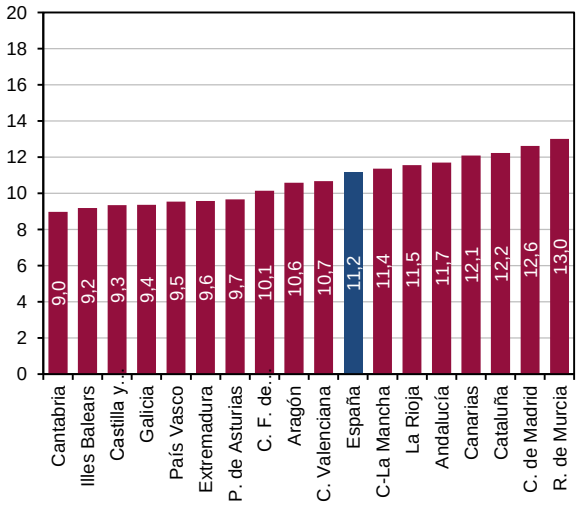
a) Infantil y primaria



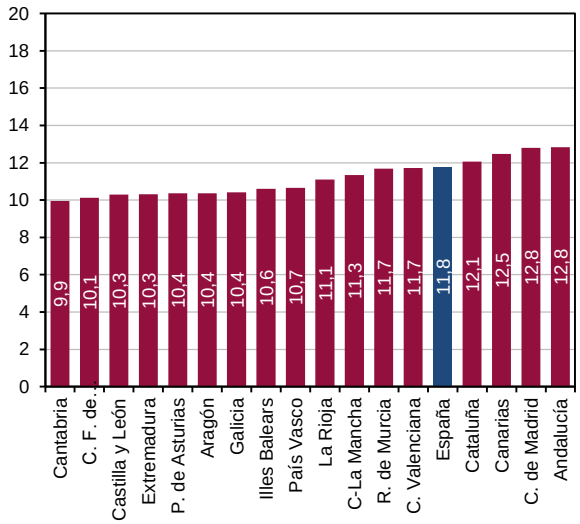
c) Universitaria



b) Secundaria y FP



d) Total



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, y elaboración propia

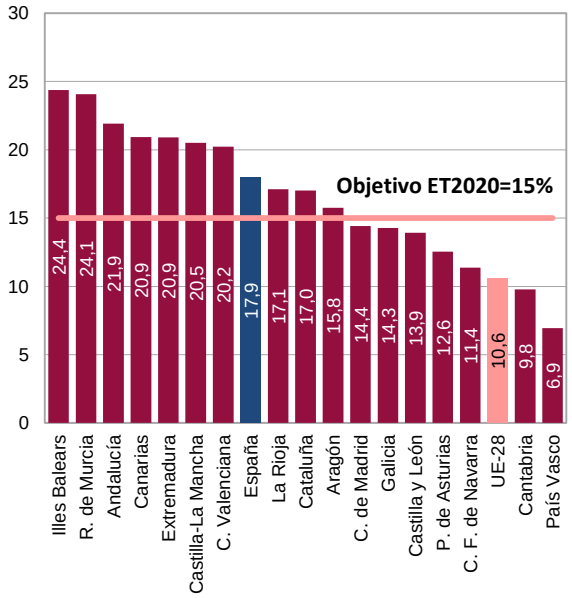
Resultados: egresados, abandono temprano y competencias

Los porcentajes de repetidores son elevados y aumentan con el nivel de enseñanza, de modo que a los 8 años solo el 93,6% de los alumnos está matriculado en el curso que teóricamente le correspondería; a los 10 años solo el 89,7%; a los 12 años, edad teórica de comienzo de la ESO, solo el 85,7%; y a los 15 años, edad teórica de último año de la ESO, solo el 68,6%. Casi uno de cada cinco estudiantes, el 18,1%, termina su periodo de enseñanza obligatoria sin obtener el graduado escolar.

En línea con la situación descrita, la prosecución de la enseñanza más allá de la enseñanza obligatoria es limitada para una parte importante de los jóvenes, tal y como indica la tasa de abandono educativo temprano, esto es, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no está formándose y no ha completado ningún tipo de educación postobligatoria. Efectivamente, pese a la notable reducción experimentada en los últimos años desde tasas de abandono temprano de la educación por encima del 30% de los primeros años de este siglo, España continúa presentando una de las tasas más altas de la Unión Europea (17,9% en 2018 frente a la media europea de 10,6%) y se sitúa todavía por encima del objetivo del 15% marcado para nuestro país en la estrategia europea Horizonte 2020 (gráfico 2.6). Las diferencias por comunidades son notables. Siete de ellas ya cumplen con el objetivo y dos se sitúan por debajo del 10%, pero en otras siete las tasas superan aún el 20%.

Como consecuencia, existe todavía un porcentaje importante de jóvenes que carecen de estudios postobligatorios, en mucha mayor medida que en los países de nuestro entorno. En España solo el 71,7% de los jóvenes de 20 a 24 años ha completado al menos algún tipo de estudios postobligatorios, frente al 83,3% en el conjunto de la UE. Por otra parte, el porcentaje que cursa estudios superiores es comparable al del resto de países desarrollados. El 45,7% de los jóvenes españoles habría iniciado antes de los 25 años algún tipo de estudios universitarios, un porcentaje similar a la media de los países de la OCDE (47,7%).

▪ **Gráfico 2.6.** Tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas y UE-28. 2018 (porcentaje)



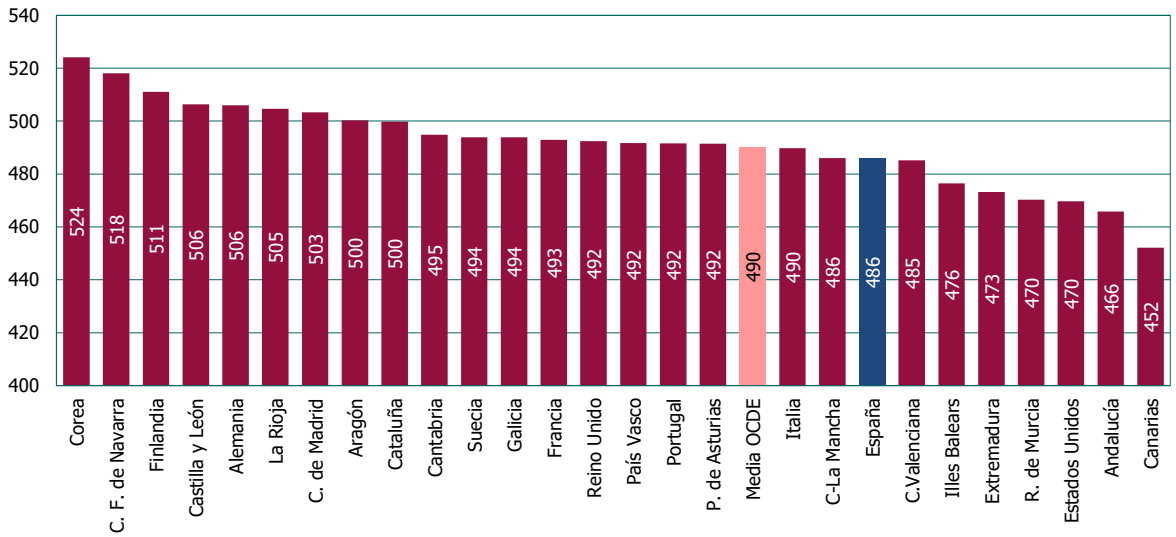
Fuente: INE y elaboración propia

Por lo que respecta a la enseñanza postobligatoria, uno de cada cinco alumnos matriculados en último curso de bachillerato no lo termina con éxito y menos de la mitad de los que comienzan un grado universitario consiguen graduarse cuatro años más tarde. En parte ello se debe a la acumulación de retrasos en la superación del grado iniciado y en parte al abandono de esa titulación. El seguimiento de la cohorte de jóvenes que accedieron a la universidad en el curso 2012-2013 muestra que al cabo de cuatro años un estudiante de cada tres ha abandonado los estudios iniciados. Algunos para cambiar de titulación (12%), pero la mayoría de ellos (21%) abandona los estudios universitarios completamente.

Los niveles de competencias adquiridas también parecen mostrar carencias relativas. Las evaluaciones internacionales disponibles sobre esa cuestión (PISA para estudiantes de 15 años y PIAAC para el conjunto de la población en edad laboral) apuntan a una cierta debilidad de competencias en comparación con otros países desarrollados a igualdad de nivel de estudios completados. Hay que hacer notar que estas evaluaciones están diseñadas para proporcionar información sobre algunas de las competencias esenciales en la sociedad y, muy importante, para hacerlo con un enfoque orientado a cómo esas competencias se utilizan en el ámbito laboral y cotidiano. La comprensión lectora se refiere a la capacidad de comprender diferentes tipos de textos escritos y de utilizar su información. Se trata de un requisito básico para desarrollar destrezas más avanzadas y para favorecer el desarrollo económico y social. La competencia matemática es la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información y conceptos matemáticos. Es una destreza esencial en estos tiempos en los que la cantidad y variedad de la información matemática es cada vez mayor en nuestra vida cotidiana. Por otra parte, naturalmente los diferentes tipos de estudios (por ejemplo, los diferentes ciclos formativos o los diferentes grados universitarios) tienen como objetivo ofrecer conocimientos específicos más avanzados en determinadas áreas y competencias que van más allá de esas competencias básicas, aspectos que no son evaluados en este tipo de pruebas. Por último cabe señalar que la imagen que se obtiene al utilizar una u otra competencia básica es similar.

Tras una cierta mejora relativa respecto a otras oleadas de PISA, los últimos resultados indican que los jóvenes españoles al terminar la enseñanza obligatoria muestran un nivel similar a la media de la OCDE en competencias básicas como la comprensión lectora o las matemáticas, pero a una distancia apreciable respecto a los países líderes con los que el retraso equivaldría a curso o curso y medio. En este ámbito las diferencias por CC. AA. son notables y la brecha entre las que mejores y peores resultados obtienen equivaldría asimismo a curso y medio de enseñanza (gráfico 2.7).

▪ **Gráfico 2.7.** Puntuación PISA en la competencia de matemáticas. Selección de territorios. 2015

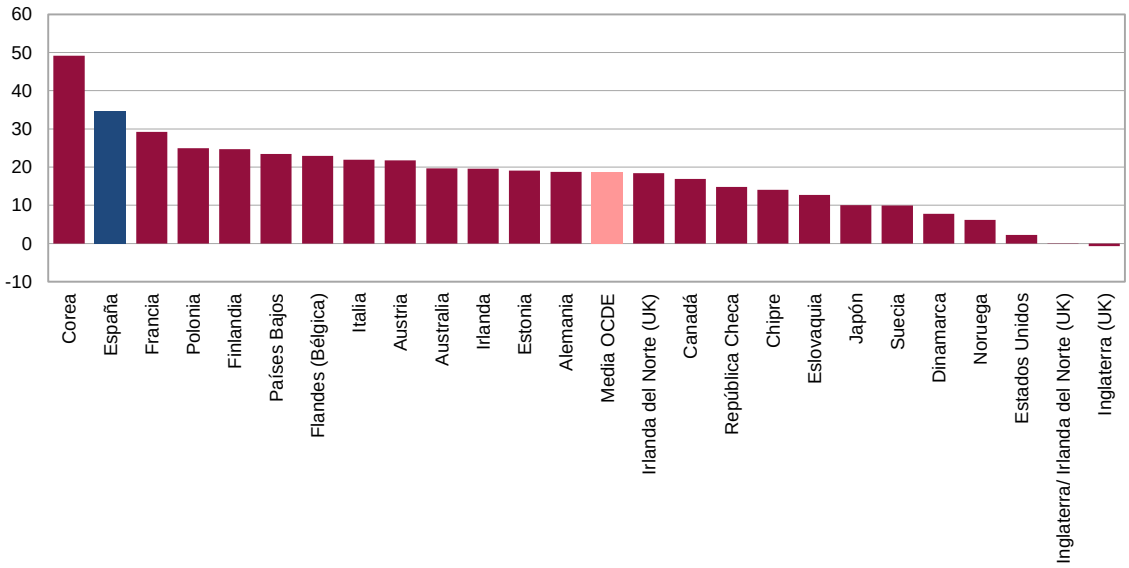


Fuente: OCDE

Los resultados de evaluaciones similares para el conjunto de la población en edad de trabajar (PIAAC), no disponibles a nivel regional, indican que España alcanza menores niveles de competencias básicas a igualdad de nivel de estudios completados que la media de la OCDE. Las competencias básicas medias en el caso español equivalen a las habituales en los países líderes de las personas que tienen el nivel previo de estudios completados. Las diferencias empiezan ya en los niveles iniciales de enseñanza, sin que los niveles posteriores consigan reducirlas. Por otra parte, esos datos también ponen de manifiesto el gran avance experimentado por España en el último medio siglo. Si se comparan las competencias de las personas de 55 a 65 años con las de los jóvenes de 16 a 24 años, España es, tras Corea del Sur, el segundo país desarrollado que muestra un mayor avance (gráfico 2.8).

En cualquier caso, al margen de los niveles medios de competencias, uno de los aspectos más destacables en los resultados de este tipo de evaluaciones es la menor frecuencia en España de individuos que alcancen un nivel alto de competencias (niveles 4 y 5 en la escala de evaluación) y, por el contrario, la mayor frecuencia de individuos con un nivel bajo de competencias (niveles 1 o inferior en la escala) (gráfico 2.9). Esto apunta a un modelo en España más universalista, que garantiza niveles medios para la mayor parte, pero con escasez de ejemplos de rendimiento elevado, un fenómeno que, hasta cierto punto, también afecta al ámbito investigador de las universidades.

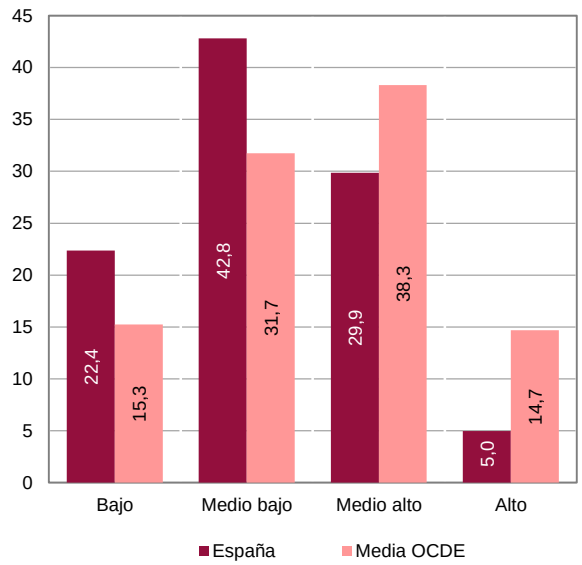
▪ **Gráfico 2.8.** Puntuación en PIAAC. Matemáticas. Diferencias entre la cohorte más joven y la de mayor edad. Comparación internacional. 2012



Fuente: OCDE (2013)

Los resultados de las sucesivas oleadas de PISA muestran que se trata de una diferencia que se pone ya de manifiesto al finalizar la enseñanza obligatoria y, al facilitar datos a lo largo del tiempo y a nivel regional, permiten apreciar su carácter persistente para el conjunto del sistema y, a la vez, la muy distinta intensidad del problema entre comunidades autónomas (gráficos 2.10 y 2.11). Los problemas tienen su origen en la enseñanza obligatoria, pero la educación superior tampoco es capaz de corregirlos.

▪ **Gráfico 2.9.** Porcentaje de jóvenes hasta 35 años según nivel de competencias en matemáticas. PIAAC. 2012



Fuente: OCDE

▪ **Gráfico 2.10.** Estudiantes según nivel de competencias en matemáticas. España y media OCDE. PISA 2003-2015

a) Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de competencias

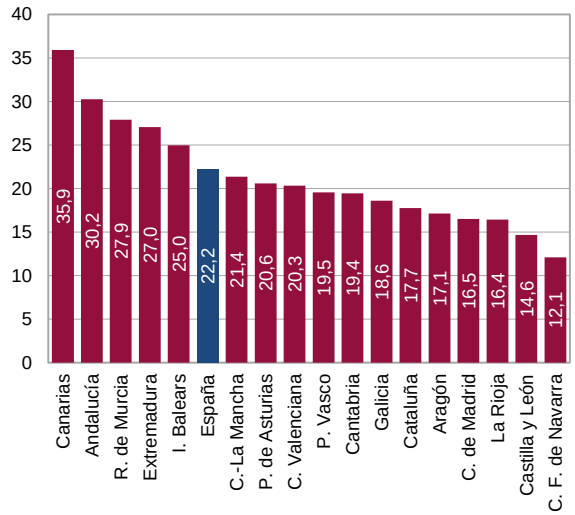
b) Porcentaje de estudiantes con alto nivel de competencias



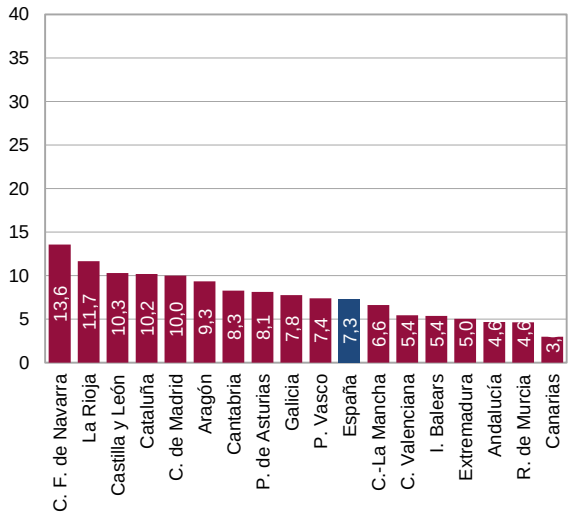
Fuente: OCDE

▪ **Gráfico 2.11.** Estudiantes según nivel de competencias en matemáticas. Comunidades autónomas. PISA 2015

a) Porcentaje de estudiantes con bajo nivel de competencias



b) Porcentaje de estudiantes con alto nivel de competencias



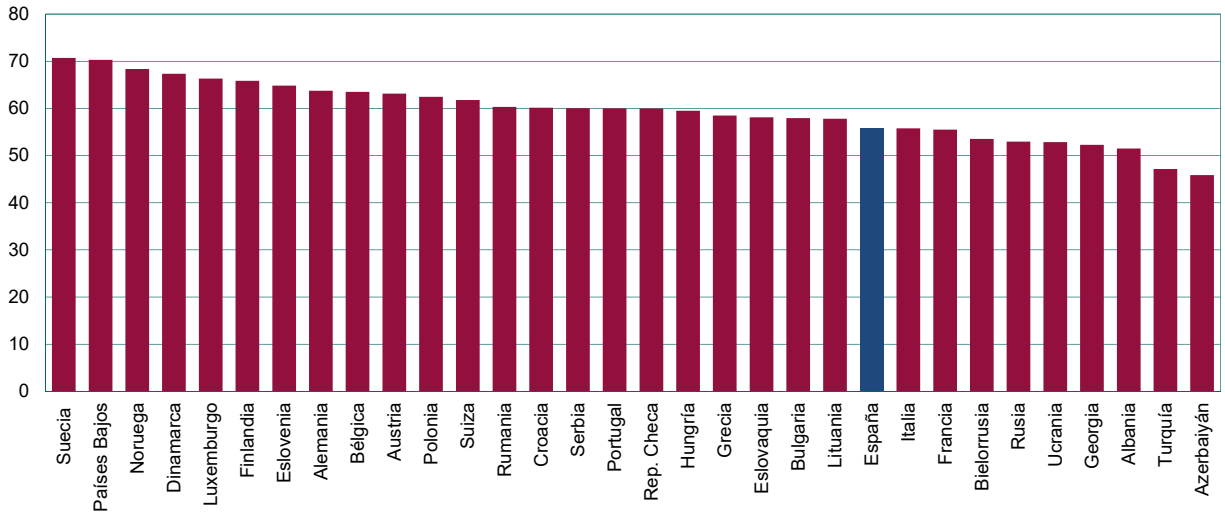
Fuente: OCDE

Además, se aprecia un cierto retraso relativo frente a otros países desarrollados en dos competencias con un fuerte componente transversal: los idiomas y las competencias digitales.

El estudio de un idioma extranjero, habitualmente el inglés, está ya presente en los niveles educativos obligatorios en una proporción superior a la media de la UE. La totalidad de los alumnos en esos niveles cursan al menos un idioma extranjero, generalmente el inglés. También el 82,3% del alumnado en el segundo ciclo de la educación infantil tienen contacto con una lengua extranjera, prácticamente en todos los casos el inglés. Sin embargo, se aprecian algunas debilidades relativas: según los datos de Eurostat, el porcentaje de alumnos de primaria y secundaria inferior que cursan un segundo idioma extranjero es minoritario (7,1% y 40%, respectivamente) y algo parecido sucede en la secundaria postobligatoria (0,2% en FP y 29% en Bachillerato). Además, los resultados de ese esfuerzo parecen no ser totalmente satisfactorios. La información que se deriva de las puntuaciones obtenidas en pruebas internacionales de inglés sitúa a España en una posición bastante discreta. Así, por ejemplo, de acuerdo al EF English Proficiency Index de 2018, basado en los resultados obtenidos por más de 1,3 millones de personas que a nivel internacional se presentaron en 2017 al EF Standard English Test, España ocuparía la posición 32 en el ranking mundial y 23 en el europeo (gráfico 2.12).

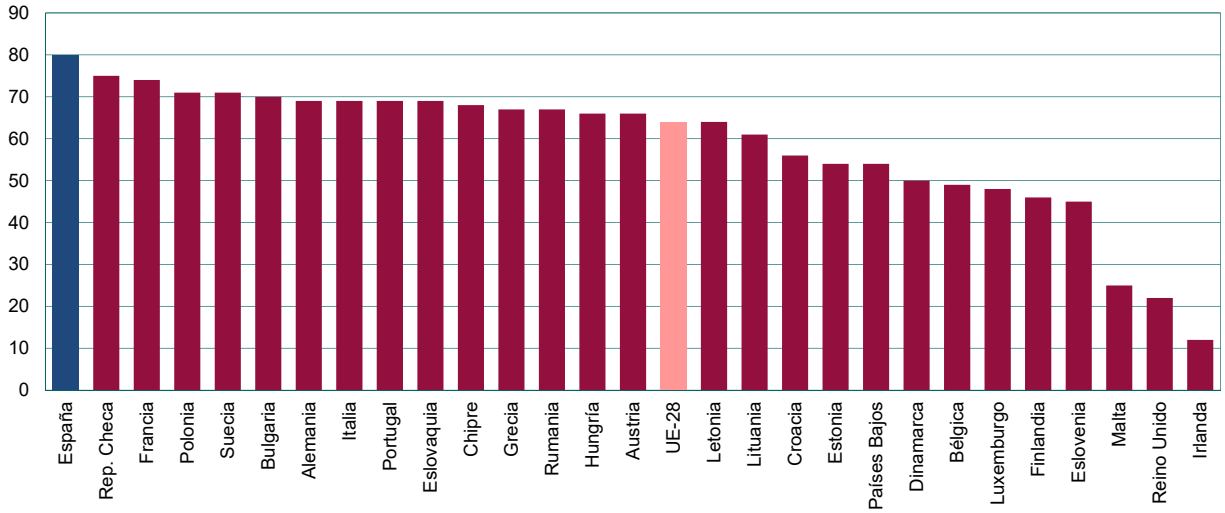
En ese mismo sentido apunta la información del Eurobarómetro de 2018 sobre el área europea de educación, referida a la población de 15 a 30 años, la edad de cursar estudios postobligatorios o de haberlos terminado recientemente. En España el porcentaje de jóvenes que estudian en su lengua materna (95%) es superior a la media de la UE (89%) y, además, es tras Italia el país europeo donde una mayor proporción de jóvenes señala que le gustaría mejorar el dominio de los idiomas que ha aprendido (95% frente a una media del 84% en la UE y valores del 70% en Países Bajos). En particular, el 80% de los jóvenes en España desearía mejorar su nivel de inglés, el porcentaje más alto entre los países europeos (gráfico 2.13).

▪ **Gráfico 2.12.** EF English Proficiency Index. Europa. 2018



Fuente: EF English Proficiency Index, 2018

▪ **Gráfico 2.13.** Porcentaje de personas que querrían mejorar su nivel de inglés. Países de la UE. 2018



Fuente: Flash Eurobarometer 466, Junio de 2018

Por otra parte, cabe señalar que en la actualidad hay una oferta abundante y creciente de alternativas para el aprendizaje de idiomas, apoyados en las nuevas tecnologías y con costes asumibles. Hoy más que nunca quien quiere aprender de modo efectivo un idioma extranjero puede hacerlo, si cuenta con el tiempo y la voluntad necesarios.

Las competencias digitales cobran cada vez mayor relevancia en un momento en el que el despliegue de la

digitalización supone posiblemente el mayor reto de futuro al que se enfrentan las sociedades. Se trata de una transformación que ofrece grandes posibilidades para mejorar el bienestar, pero que requiere que las personas cuenten con las competencias apropiadas. Naturalmente, en ese aspecto las propias competencias digitales de la población son fundamentales y lo serán cada vez más.

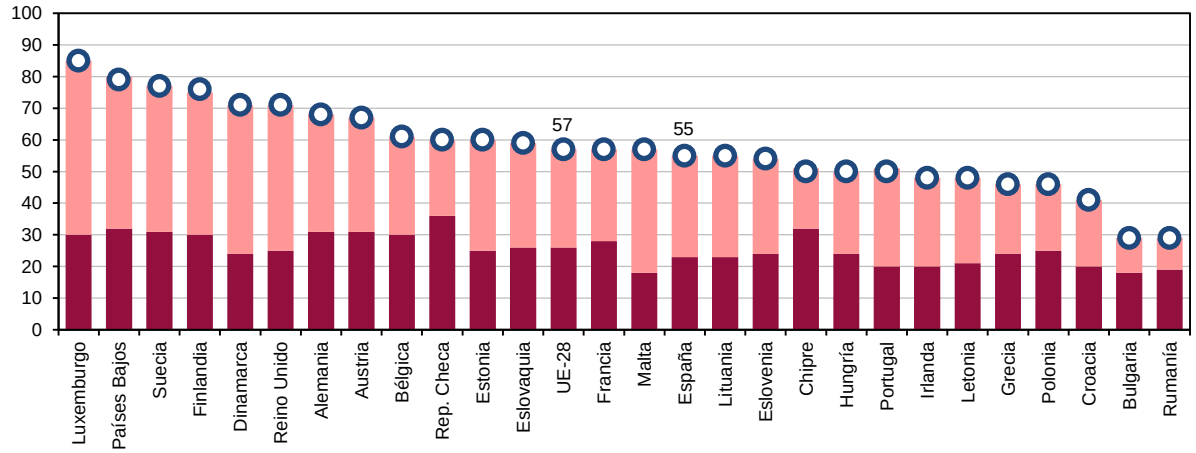
En España se han logrado grandes avances en los últimos años, especialmente en lo que respecta a la implantación y difusión de las infraestructuras (banda ancha, fibra, etc.) y de los equipos (ordenadores, móviles, tablets, etc.) necesarios, también en el sistema educativo. Sin embargo, la situación en cuanto a uso efectivo por parte de administraciones, empresas y población en general está lejos del alcanzado ya por los países líderes (como EE. UU., Reino Unido o los países nórdicos). Sin duda, en esto influye el menor nivel de competencias digitales de la población. También en este aspecto la situación ha mejorado, pero no lo suficiente. España se encuentra en una situación similar a la media de la UE, pero alejada todavía de los países líderes. Por otra parte, hay que señalar que las competencias digitales crecen con el nivel educativo, siendo la situación mucho más favorable en el caso de las personas con estudios superiores (gráfico 2.14).

En definitiva, en términos de resultados educativos se aprecian avances, pero también algunas carencias significativas. Las implicaciones más relevantes en términos de ámbitos susceptibles de mejora son tres.

En primer lugar, sigue habiendo un porcentaje excesivo de jóvenes que no completan ningún tipo de estudios postobligatorios. En segundo lugar, en muchos casos, las competencias realmente adquiridas no se corresponden con el nivel de enseñanza completado, algo que afecta a todos los niveles educativos. En tercer lugar, en competencias tan relevantes como los idiomas y las competencias digitales, pese a los avances registrados, existen todavía amplios márgenes de mejora.

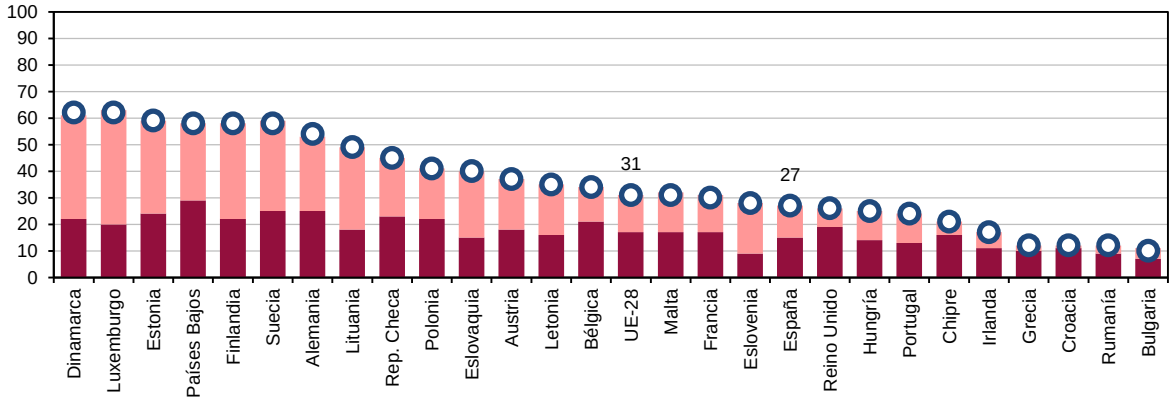
▪ **Gráfico 2.14.** Individuos con habilidades básicas o por encima de las básicas en habilidades digitales. 2017 (porcentaje sobre la población de 16 a 74 años)

a) Total nivel de estudios

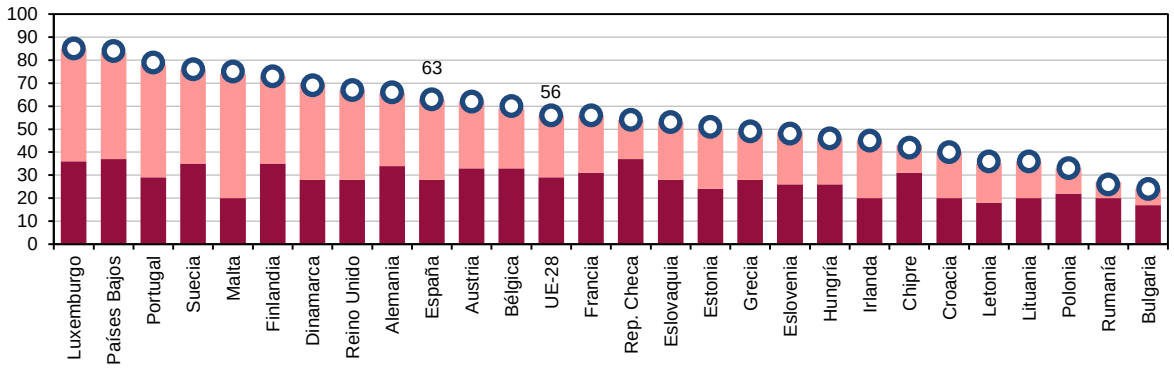


- **Gráfico 2.14.** Individuos con habilidades básicas o por encima de las básicas en habilidades digitales. 2017 (porcentaje sobre la población de 16 a 74 años) (cont.)

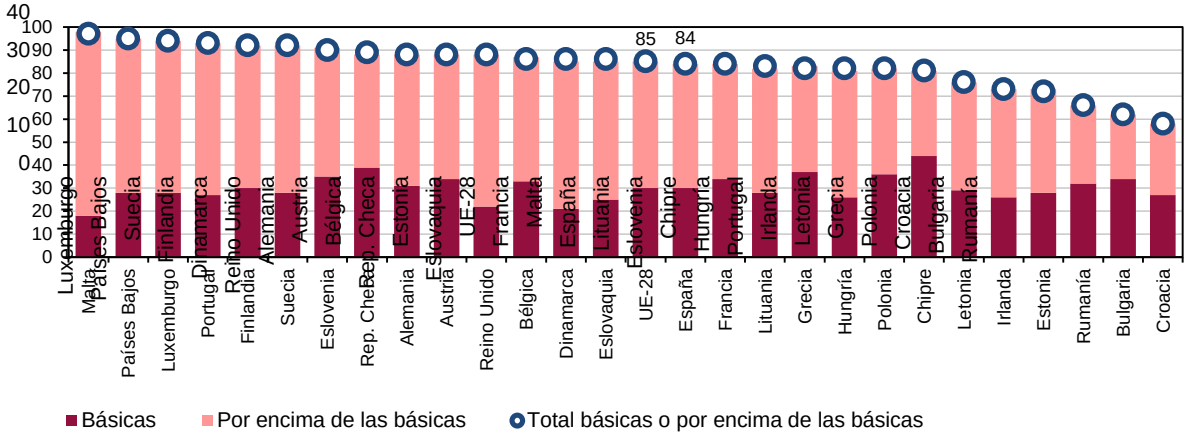
b) Hasta estudios secundarios obligatorios



c) Estudios secundarios postobligatorios



d) Estudios superiores

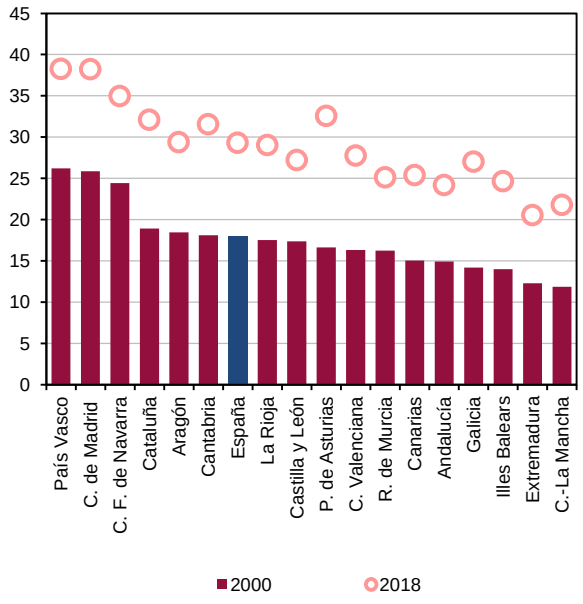


Fuente: Eurostat

Niveles educativos de la población

El progresivo desarrollo del sistema y las decisiones de las administraciones públicas, los jóvenes y sus familias en materia educativa han permitido una gran mejora de los niveles de enseñanza completados por la población. En la actualidad el 29,3% de la población de 16 o más años tiene estudios superiores, frente al 18% de principios de siglo y al 4,6% de 1977. La mejora ha sido intensa con carácter general en todas las CC. AA., pero persisten notables diferencias de nivel de hasta 12 puntos entre ellas. También el porcentaje de población con estudios de secundaria postobligatoria como máximo ha aumentado, pero de modo más moderado (16,8% en 2000 y 21,7% en 2018), reflejando el elevado abandono temprano de la educación en España al finalizar la enseñanza obligatoria, así como la preferencia por alternativas como el Bachillerato, valoradas como vía para acceder a los estudios universitarios (gráfico 2.15).

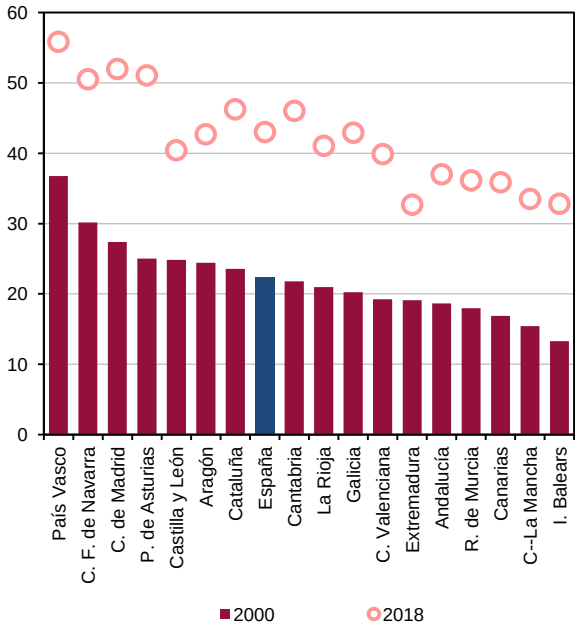
▪ **Gráfico 2.15.** Población en edad de trabajar con estudios superiores sobre el total. Comunidades autónomas. 2000-2018 (porcentaje)



Fuente: Fundación Bancaja-Ivie, INE y elaboración propia

El impacto en términos de formación de la población ocupada ha sido todavía más intenso (gráfico 2.16): el 43% de los ocupados ha completado algún tipo de estudios superiores (20 puntos más que en 2000 y 36 puntos más que en 1977). La mejora ha afectado a todas las CC. AA., pero se mantienen diferencias de hasta 23 puntos entre ellas. La población con estudios de secundaria postobligatoria como máximo ha pasado del 19,3% en 2000 al 24,2%. Como resultado el patrón educativo de España, en contraste con otros países desarrollados, se caracteriza por un mayor peso tanto de los niveles mayores (estudios superiores) como de los menores (hasta enseñanza obligatoria), y menos importancia de la población con niveles intermedios (secundaria postobligatoria).

▪ **Gráfico 2.16.** Población ocupada con estudios superiores sobre el total. Comunidades autónomas. 2000-2018 (porcentaje)



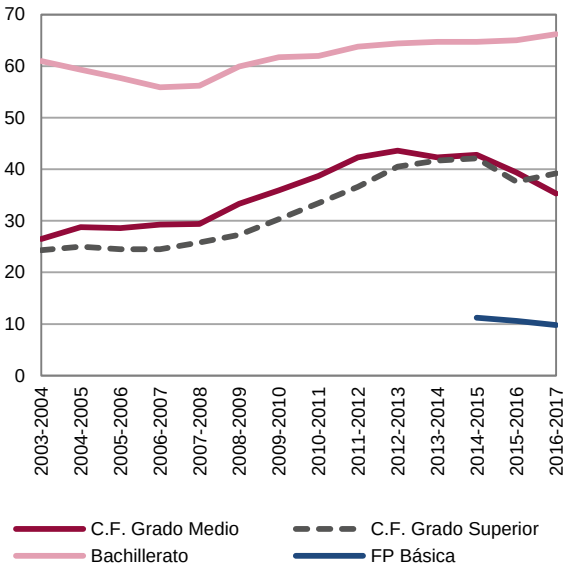
Fuente: Fundación Bancaja-Ivie, INE y elaboración propia

La formación a lo largo de la vida y la FP Dual

La importancia de la formación a lo largo de la vida, aunque menor que en otros países, continúa creciendo en España. Prácticamente la mitad de la población de 18 a 64 años, un 47,7%, participa anualmente en alguna actividad formativa, tanto de tipo formal (16,2%, 4,3 puntos más que en 2011) como no formal (40,6%, 5,8 puntos más que en 2011), aunque las diferencias son notables entre CC. AA. (hasta 13 puntos de diferencia). La participación es decreciente con la edad, pero sigue siendo intensa en edades relativamente tardías (47% entre 35 y 44 años; 41,8% entre 45 y 54 años; 29,1% entre 55 y 64 años). Casi la mitad de las personas que han cursado algún tipo de educación formal universitaria tiene edades posteriores a las edades teóricas para ese tipo de enseñanza. Lo mismo sucede con el 40% que han cursado algún tipo de estudios de formación profesional superior. Todo esto es indicativo de la creciente importancia que la formación continua a lo largo de la vida está cobrando también en España, una tendencia que cabe esperar que se intensifique aún más en el futuro.

Por otra parte, la formación profesional pese a haber ganado importancia durante la última crisis, sigue siendo una opción menos frecuente que la vía más académica de bachillerato y estudios universitarios. Para el último periodo con información disponible, el curso 2016/17, la tasa bruta de acceso al bachillerato (relación entre el alumnado de nuevo ingreso y el total de población en edad teórica de iniciar el bachillerato) es del 66,2%, muy superior a la de los Ciclos Formativos de Grado Medio, con una tasa del 35,3%, mientras la media de la UE se sitúa en el 50% y Suiza supera el 65%. Resulta destacable la aparente pérdida de atractivo relativo de la formación profesional experimentada a partir del inicio de la recuperación económica (gráfico 2.17).

▪ **Gráfico 2.17.** Evolución de la tasa bruta de acceso a Ciclos Formativos y a Bachillerato. Curso 2003-2004 a 2016-2017. España (porcentaje)



Fuente: MECD

En particular, hay que señalar la todavía escasa implantación de la FP Dual en España, pese a la intención declarada reiteradamente por parte de todos los gobiernos de convertir su impulso en un eje fundamental de la política educativa. Se trata de una cuestión preocupante dados los efectos positivos de este tipo de formación en términos de inserción laboral y su potencial para contribuir a una mejor conexión entre mundo educativo y empresa. En aquellos países en los que este tipo de educación está más implantada desde hace tiempo (como Suiza y Alemania, donde supone prácticamente el 100% de la FP media, o Austria, donde supone la mitad) las evaluaciones realizadas muestran sistemáticamente sus efectos beneficiosos para todas las partes implicadas (estudiantes, empresas participantes y sociedad en general) y los análisis ex ante disponibles para el caso español apuntan en el mismo sentido.

Sin embargo, los últimos datos disponibles indican que la FP Dual apenas representa en España el 2,6% del alumnado en los distintos niveles de Formación Profesional (20.357 alumnos durante el curso 2016-17). El grado de desarrollo es, por otra parte, notablemente dispar, ya que en Navarra (5,8%), Cataluña, Madrid, y Castilla-La Mancha la FP Dual supone más del 4% del alumnado total en FP, mientras en otras comunidades no llega al 1%. Esas diferencias regionales y la brecha respecto a otros países están condicionadas en parte por las diferencias en cuanto a tipo de empresa, especialización sectorial y tradición histórica que caracterizan a cada economía.

2.2. Aspectos cualitativos: actitudes de los estudiantes ante el esfuerzo

La eficacia de la organización del proceso formativo, el adecuado diseño de los planes de estudios, los recursos humanos y materiales con que cuente el sistema educativo, así como la calidad de estos son todos ellos factores cruciales para la obtención de un buen rendimiento educativo y la obtención de resultados satisfactorios en términos de conocimientos y competencias adquiridos. Sin embargo, la actitud de los propios estudiantes es un aspecto de extraordinaria importancia en la consecución de unos buenos resultados, una cuestión que, por la falta de información al respecto, suele omitirse en los análisis del sistema educativo.

Como es lógico, la literatura existente respecto a esta cuestión indica que los estudiantes motivados, perseverantes y capaces de trabajar duro buscando objetivos de largo plazo pueden alcanzar un mejor resultado que otros con carencias en esos ámbitos, compensando incluso un menor talento de partida.

Sin embargo, como se ha mencionado, medir el esfuerzo no es nunca una cuestión sencilla, dado que el nivel efectivo de esfuerzo específico de un individuo no siempre es directamente observable de modo objetivo y preciso, ni en el sistema educativo ni en muchos otros tipos de organizaciones, como las empresas. A menudo solo se dispone de una medición global de resultados, dependiente de muchos otros factores y resultado de la acción de equipos formados por muchos individuos.

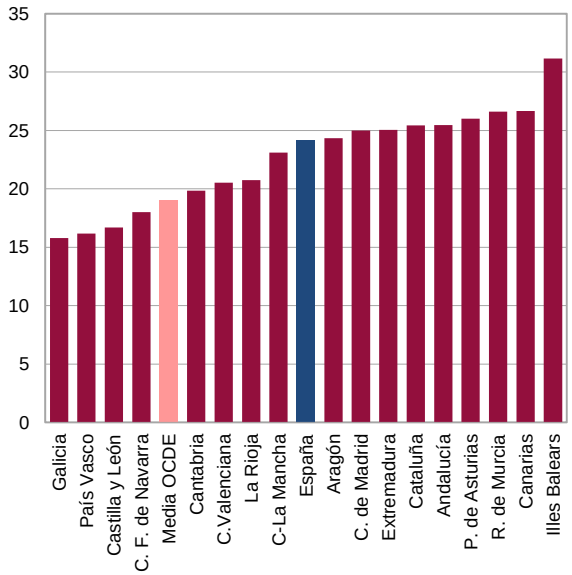
Afortunadamente para nuestro propósito, los informes PISA de la OCDE ofrecen algunos datos relevantes acerca de la actitud y conducta frente al esfuerzo de los estudiantes de 15 años, la edad teórica correspondiente al último curso de enseñanza obligatoria. Esta información se refiere, entre otros aspectos, al grado de perseverancia manifestado por los estudiantes, su percepción acerca de si el éxito o el fracaso depende de su comportamiento o de otros factores, su motivación y su conducta efectiva en cuestiones objetivas como la puntualidad y asistencia a las clases o la falta de las mismas. Esto hace posible situar a los estudiantes españoles al término de la enseñanza obligatoria en términos comparativos con los de otros países. Aunque el análisis no puede extenderse a otros niveles educativos y las autovaloraciones se ven influidas por criterios relacionados con rasgos de la cultura de cada país, los resultados son sugerentes de la existencia de carencias relativas en este ámbito.

Los estudiantes españoles se declaran más perseverantes que la media de la OCDE: en menor medida abandonarían fácilmente al enfrentarse a un problema para el que no están preparados, mantendrían más el interés en las tareas comenzadas y en mayor medida continuarían trabajando en las tareas hasta que fueran perfectas.

Esa autovaloración contrasta con otros indicadores menos subjetivos que aproximarían también aspectos relacionados con el esfuerzo. PISA informa del porcentaje de alumnos que declaran haber perdido al menos un día completo de clase en las dos semanas previas a la realización de la prueba. Ese indicador de absentismo escolar es notablemente mayor en España (24%) que en la media de la OCDE (19%), siendo la diferencia especialmente acusada en comparación con

países como Corea del Sur y Japón (con menos del 2% de absentismo) o Países Bajos, Canadá, Alemania, Suiza y Francia (con menos del 10%). Las diferencias son asimismo muy notables entre CC. AA., con tasas en algunas comunidades que duplican las de otras y un rango de variación que va del 16% al 31% (gráfico 2.18).

▪ **Gráfico 2.18.** Porcentaje de absentismo escolar*. Comunidades autónomas y UE-28. 2015



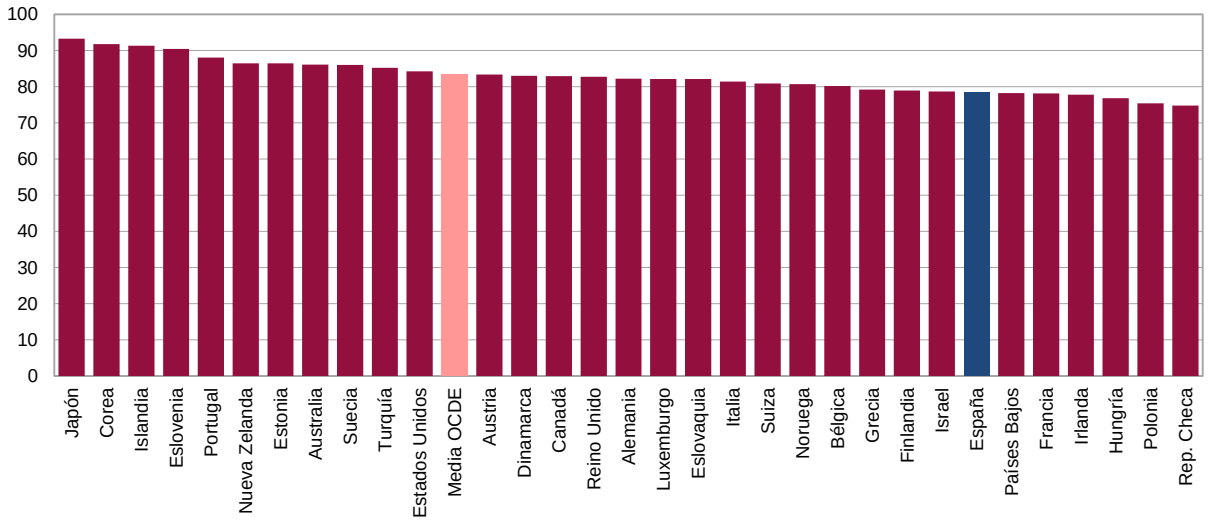
* Porcentaje de estudiantes que declaran no haber asistido a clase un día completo al menos una vez en la dos semanas anteriores a la prueba PISA

Fuente: PISA 2015, OCDE

En general en todos los países, y también en España, la gran mayoría de estudiantes (entre el 75% y el 95%) considera que el éxito educativo depende de su propia conducta y del esfuerzo personal aplicado (gráfico 2.19). Sin embargo, el mayor absentismo registrado en el caso español va de la mano de una actitud más extendida entre los estudiantes españoles de que eso no es así. Más de una quinta parte de los estudiantes en España no creen, y así lo dicen, que la clave del éxito esté en su propio esfuerzo, lo cual sitúa a España en una de las peores posiciones del ranking de países de la OCDE en ese ámbito. En esa misma línea, los estudiantes muestran en España índices de motivación inferiores a la media de los países desarrollados al finalizar la enseñanza obligatoria. El patrón se reproduce en prácticamente todas las CC. AA., aunque con sustanciales diferencias entre ellas (gráfico 2.20).

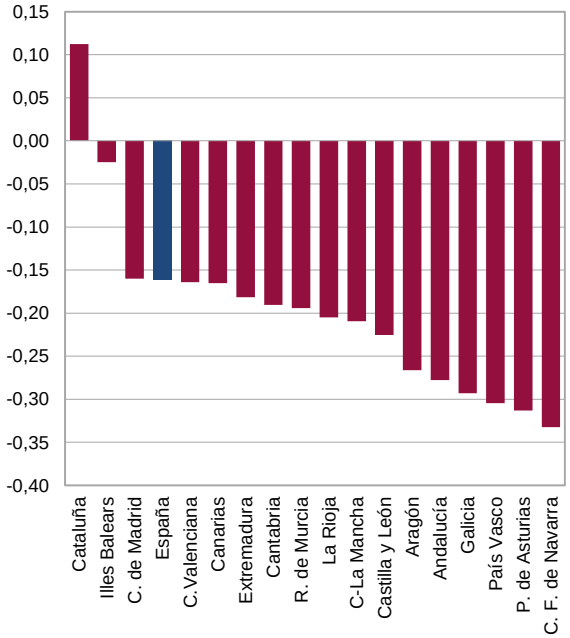
Esa menor motivación refleja un menor interés declarado en lograr la excelencia: obtener mejores calificaciones, ser uno de los mejores de clase o ser el mejor en lo que se hace. Por otra parte, eso es curiosamente compatible con pretender seleccionar entre las mejores oportunidades disponibles al graduarse en mayor medida, situándose España en esta última cuestión por encima de la media de los países desarrollados. Este menor afán por la excelencia concuerda con el menor porcentaje efectivo de estudiantes con competencias excelentes que, como hemos visto, las evaluaciones internacionales muestran para España respecto a otros países (gráfico 2.21).

▪ **Gráfico 2.19.** Porcentaje de alumnos de 15 años que manifiesta que conseguir buenos resultados depende de ellos. Países de la OCDE. 2012



Fuente: PISA 2012, OCDE

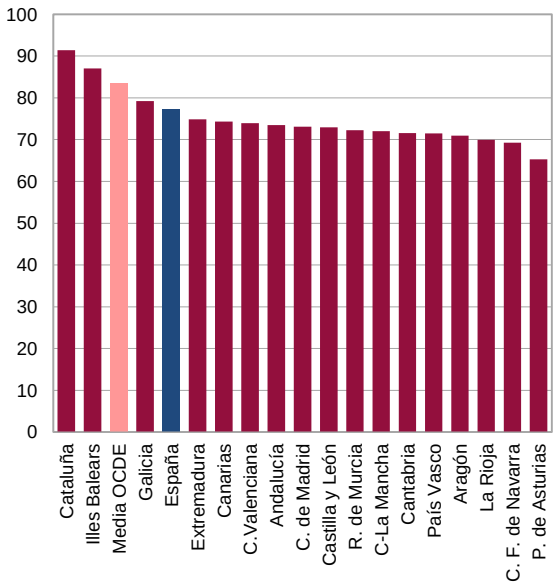
▪ **Gráfico 2.20.** Índice de motivación de los estudiantes. Comunidades autónomas. 2015 (Media OCDE=0)



Fuente: PISA 2015, OCDE

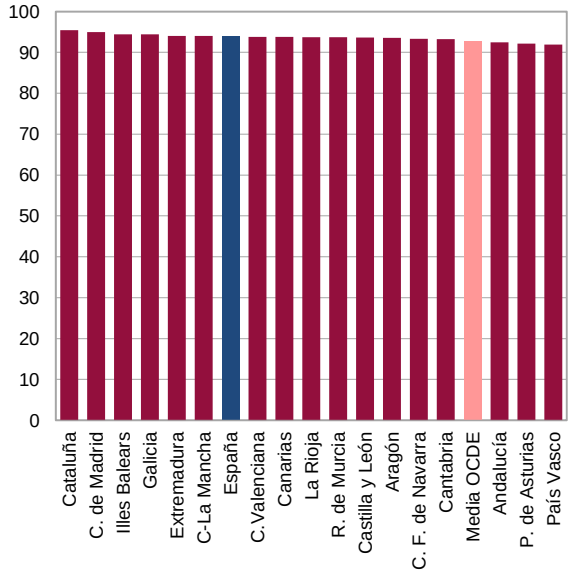
▪ **Gráfico 2.21.** Componentes del índice de motivación de los estudiantes. Comunidades autónomas y media OCDE. 2015

a) Quiero las mejores calificaciones en la mayoría o en todos mis cursos

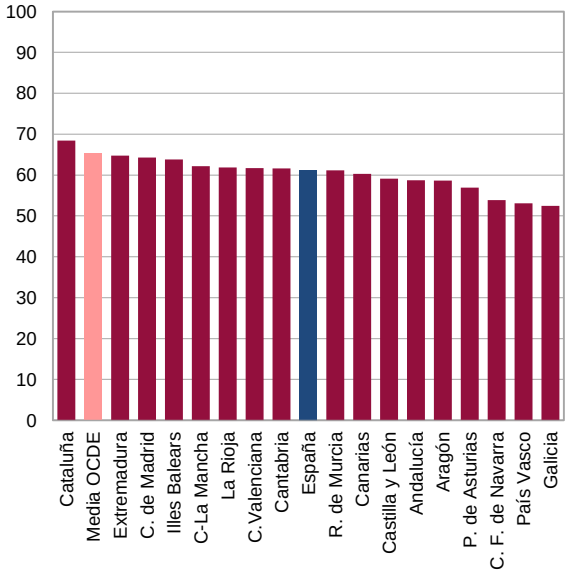


▪ **Gráfico 2.21.** Componentes del índice de motivación de los estudiantes. Comunidades autónomas y media OCDE. 2015 (cont.)

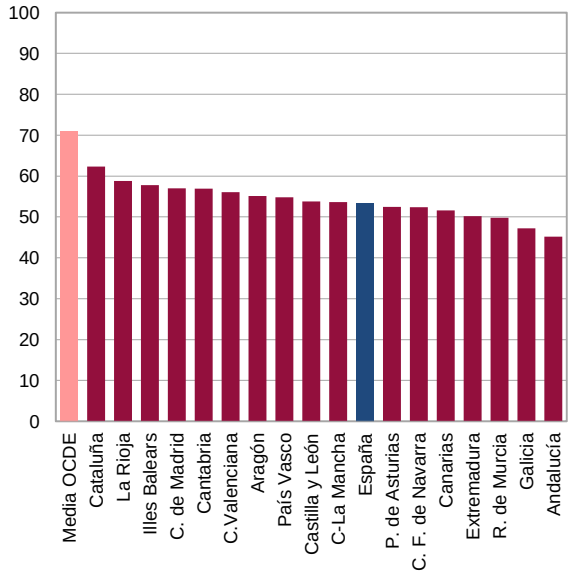
b) Quiero poder seleccionar entre las mejores oportunidades disponibles cuando me gradúe



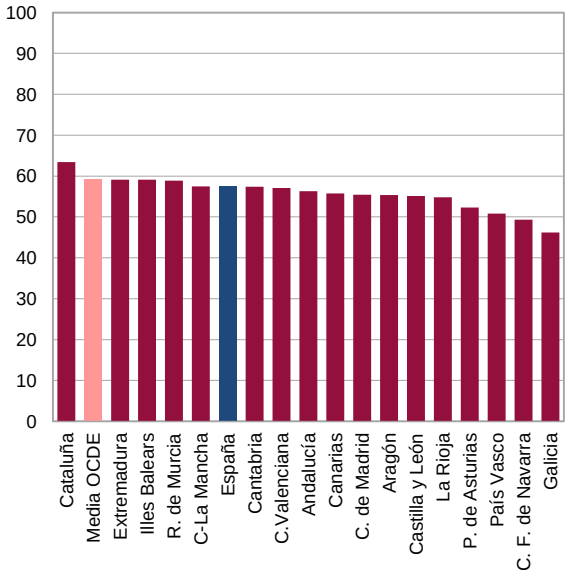
c) Quiero ser el mejor en cualquier cosa que haga



d) Me veo como una persona ambiciosa



e) Quiero ser uno de los mejores estudiantes de mi clase



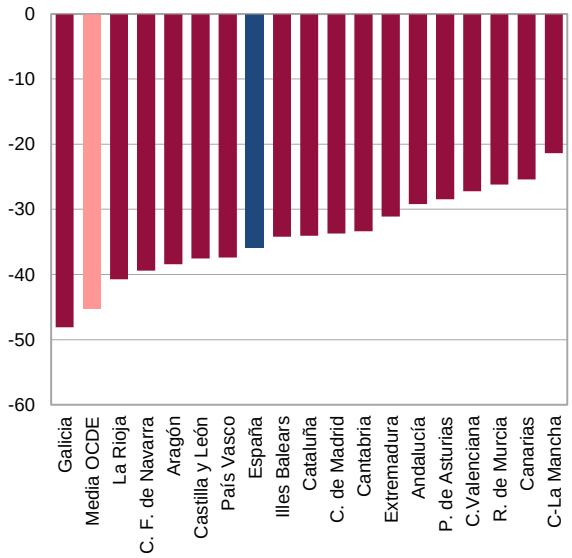
Fuente: PISA 2015, OCDE

Todos estos aspectos son relevantes ya que el grado de esfuerzo tiene un impacto sustancial en el resultado educativo. Así, los resultados de PISA indican que al finalizar la enseñanza obligatoria las diferencias en competencias entre los estudiantes que faltan a clase y los que no serían equivalentes a un curso escolar (gráfico 2.22).

En resumen, más que los de otros países desarrollados los estudiantes españoles manifiestan esforzarse y ser perseverantes, pero no muestran interés especial por lograr la excelencia. Por otra parte, piensan en mayor medida que su esfuerzo es poco relevante para el resultado y presentan un mayor grado de absentismo escolar. Todo ello se traduce en unos peores resultados en promedio y contribuye a la escasez relativa de estudiantes con los niveles más altos de competencias que, como se ha señalado en un apartado anterior, caracteriza al caso español. Aunque no se dispone de ese tipo de información para los niveles de enseñanza posteriores a la enseñanza obligatoria, dada la naturaleza de una cuestión relacionada con hábitos y conductas como el esfuerzo, son datos que dan qué pensar acerca de la situación en el conjunto del sistema educativo.

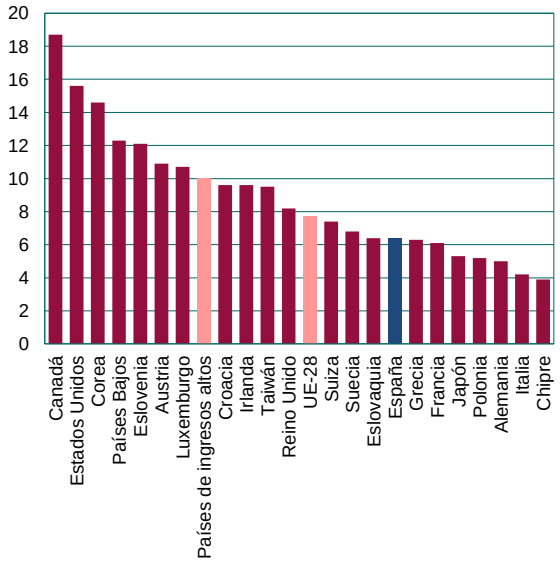
Todo esto puede afectar negativamente a lo que sucede posteriormente en el ámbito laboral, cuando el estudiante se convierte en trabajador de una empresa y, también, en el ámbito del emprendimiento. En España la opción por emprender es menos frecuente que en otros países. La tasa de actividad emprendedora (TEA), estimada en el informe GEM (Global Entrepreneurship Monitor) como el porcentaje de la población de 18-64 años involucrada en iniciativas emprendedoras de entre 0 y 3,5 años, se sitúa en nuestro país en el 6,4%, por debajo de la media de la UE (7,7%) y del conjunto de países desarrollados (10%) y muy alejada de los EE. UU. (15,6%) (gráfico 2.23).

▪ **Gráfico 2.22.** Variación de la puntuación en ciencias respecto de los que no incurren en absentismo. Comunidades autónomas y media OCDE. 2015 (puntos de diferencia)



Fuente: PISA 2015, OCDE

▪ **Gráfico 2.23.** Índice TEA*. Selección de países de ingresos altos. 2018



Fuente: PISA 2015, OCDE

Por otra parte, la intensidad emprendedora en España es claramente creciente con el nivel educativo. La tasa de actividad emprendedora es del 14% en el caso de las personas con estudios superiores, del 5,5% en el caso de las personas con secundaria y del 2,6% en el caso de las personas que carecen de la enseñanza obligatoria. La permanencia más prolongada en el sistema educativo no se traduce, por tanto, en una menor propensión a emprender, aunque sin duda conviene reforzar desde el sistema educativo el impulso al emprendimiento, todavía demasiado escaso en España. Es un camino que ya se está recorriendo, con iniciativas y actividades en ese sentido cada vez más frecuentes, aunque quizás carezcan en ocasiones de la suficiente generalidad. A menudo tienen un carácter voluntario y, por tanto, no afectan a todo el alumnado.

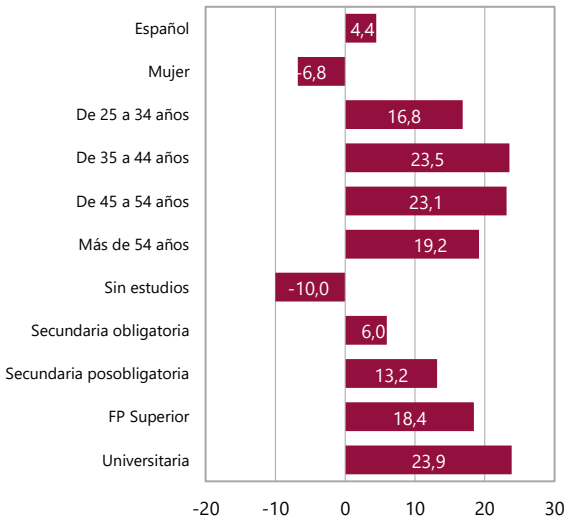
Sin embargo, no hay que olvidar que los valores sociales predominantes en ese ámbito, la cultura general de la sociedad, son un condicionante muy relevante en esta cuestión. En España menos de la mitad de la población (49,8%) considera que el éxito empresarial tenga un alto estatus social y que la sociedad valore positivamente la labor del empresario, frente a la media del 69,2% en la UE y el 78,7% de EE. UU. Esa particular cultura tiene su reflejo en los medios de comunicación, que a su vez influyen en ella. Los datos del GEM también indican que en España solo el 49,4% piensa que los medios de comunicación visibilizan los casos de emprendimiento de éxito, frente al 59,7% de la UE y el 74,4% de EE. UU. En definitiva, el sistema educativo tiene un papel importante a jugar en el impulso del emprendimiento y ha de continuar con sus esfuerzos en ese sentido, pero hay otros elementos fundamentales, relacionados con los valores generales de la sociedad española.

2.3. Empleabilidad y desajuste educativo

Inserción laboral y nivel educativo: probabilidad de empleo y características del mismo

La educación sigue siendo un factor que impulsa de modo significativo la probabilidad de empleo en España. En la actualidad, a igualdad de otras características personales (sexo, edad, nacionalidad) los estudios universitarios aumentan esa probabilidad en casi 18 puntos respecto a la educación obligatoria, la formación profesional superior en 12,5 puntos y la secundaria postobligatoria en 7,2 puntos. Carecer de los estudios obligatorios la reduce entre 6 y 16 puntos (gráfico 2.24).

▪ **Gráfico 2.24.** Efectos marginales en la probabilidad de estar ocupado. España. 2018 (porcentaje)

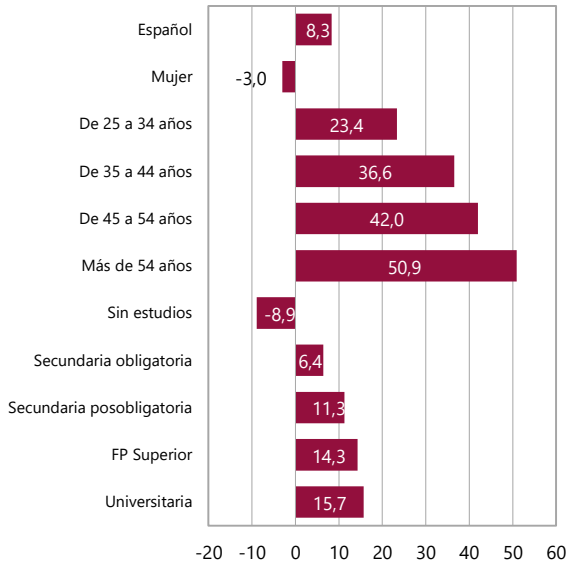


Nota: el individuo de referencia del modelo probit estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.
Fuente: INE y elaboración propia

También afecta a la calidad del empleo. La probabilidad de tener un contrato indefinido en vez de temporal (gráfico 2.25) aumenta con el nivel educativo del asalariado. En comparación con la enseñanza obligatoria tener secundaria postobligatoria supone un incremento de 5 puntos, la formación profesional superior 7,9 puntos y la universitaria 9,2 puntos. Carecer de la educación obligatoria supone una reducción de entre 6 y 16 puntos. Algo similar sucede con la probabilidad de que el trabajo sea a jornada completa (gráfico 2.26). El tipo de empleo también depende sustancialmente de la formación del individuo. La probabilidad de estar empleado en una ocupación cualificada[1] (director o gerente, técnico o profesional científico, técnico o profesional de apoyo) es casi 31,7 puntos mayor en el caso de los universitarios que en el de las personas que solo completaron la educación obligatoria (gráfico 2.27). También el resto de formación postobligatoria supone una ventaja (de 8,8 puntos en el caso de la secundaria y de 16 puntos en el caso de la formación profesional). Carecer de la enseñanza obligatoria supone entre 6 y 13 puntos menos. Finalmente, existe una fuerte y significativa relación entre nivel educativo y salario (gráfico 2.28). En comparación con un trabajador con enseñanza obligatoria, los estudios universitarios suponen, a igualdad del resto de características personales, un 64% más de salario. La diferencia es también positiva, pero algo menor en el caso de la secundaria postobligatoria (26,3%) y la formación superior (36,2%).

[1] La convención en este ámbito, en línea con la práctica internacional, es considerar como ocupaciones cualificadas a las pertenecientes a los grupos 1-3 de la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Este tipo de ocupaciones es, asimismo, el que se considera apropiado a priori para trabajadores con estudios superiores.

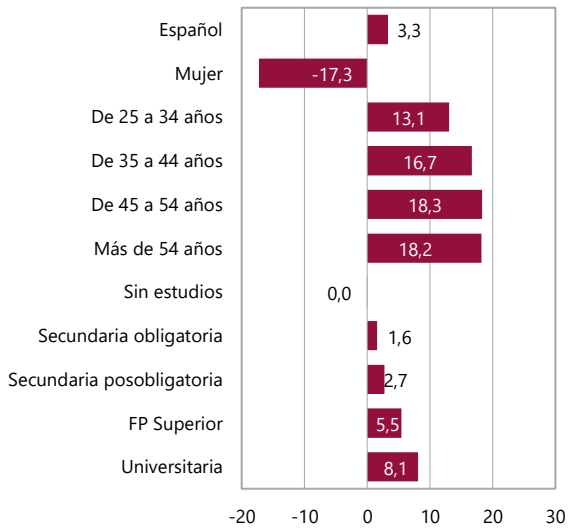
▪ **Gráfico 2.25.** Efectos marginales en la probabilidad de tener un contrato indefinido. España. 2018 (porcentaje)



Nota: el individuo de referencia del modelo probit estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.

Fuente: INE y elaboración propia

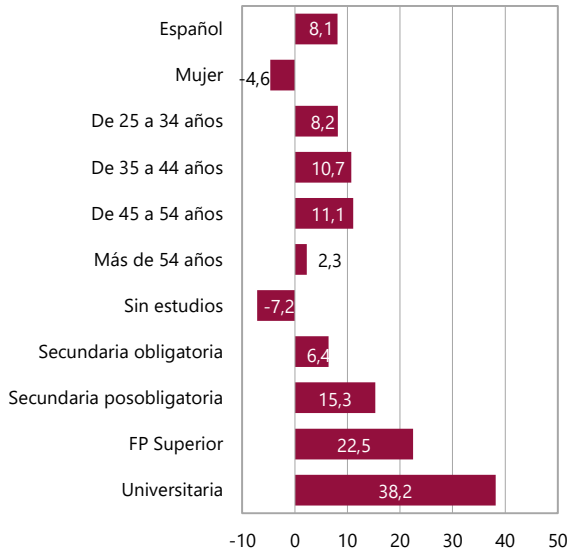
▪ **Gráfico 2.26.** Efectos marginales en la probabilidad de tener un trabajo a jornada completa. España. 2018 (porcentaje)



Nota: el individuo de referencia del modelo probit estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.

Fuente: INE y elaboración propia

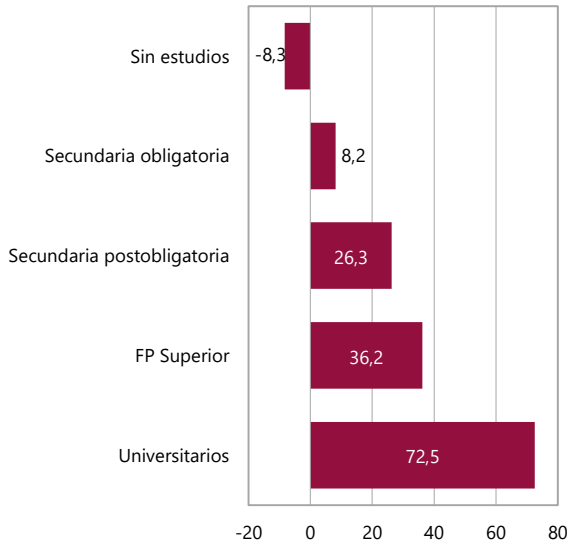
▪ **Gráfico 2.27.** Efectos marginales en la probabilidad de tener un trabajo altamente cualificado. España. 2018 (porcentaje)



Nota: el individuo de referencia del modelo probit estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.

Fuente: INE y elaboración propia

▪ **Gráfico 2.28.** Efecto relativo del nivel de estudios en los salarios. 2014 (porcentaje)



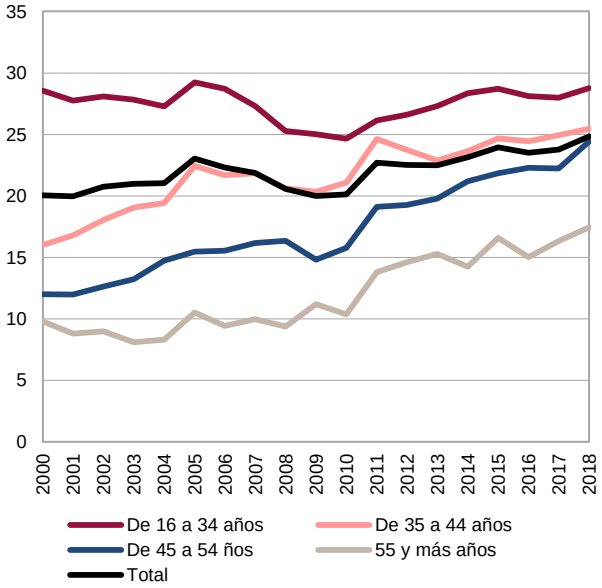
Nota: resultado de la regresión donde la variable dependiente es el logaritmo del salario. El individuo de referencia corresponde a un hombre español cuyo máximo nivel de estudios terminados es el de primarios.

Fuente: INE y elaboración propia

Desajuste formativo trabajador-empleo: "sobrecualificación"

Por otra parte, aunque la formación mejora la probabilidad de una buena inserción laboral, no la garantiza. En particular, una parte apreciable de los universitarios ocupados lo están en ocupaciones que a priori no requerirían un nivel educativo tan elevado[2]. El 24,8% de los ocupados universitarios se encontraría en esa situación, a menudo definida como de "sobre cualificación" o "sobre educación", el mayor porcentaje en lo que va de siglo (gráfico 2.29).

▪ **Gráfico 2.29.** Evolución de la sobrecualificación universitaria según grupo de edad. 2000-2018 (distribución porcentual)



Fuente: INE y elaboración propia

[2] La convención en este ámbito, en línea con toda la práctica internacional, es el criterio de considerar que las ocupaciones apropiadas para trabajadores con estudios superiores son las ocupaciones pertenecientes a los grupos 1-3 de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (director o gerente, técnico o profesional científico, técnico o profesional de apoyo), mientras que el resto supondrían un cierto grado de desajuste más o menos intenso según la ocupación de que se trate (el caso extremo de desajuste se produciría con ocupaciones del grupo 9, trabajadores no cualificados, peones, etc.).

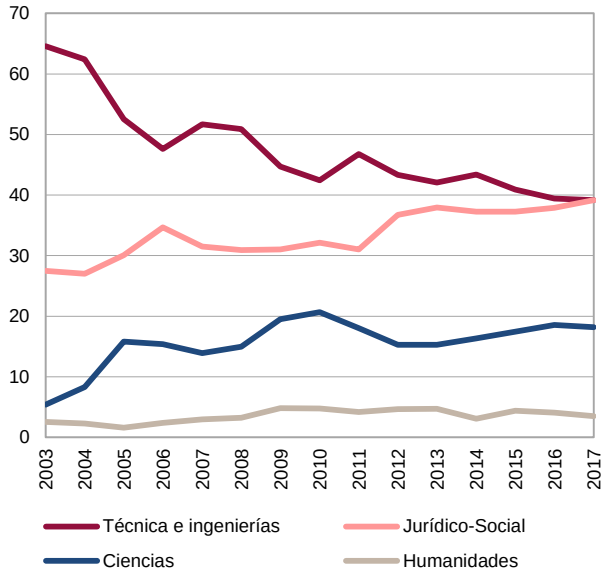
Ese problema de "sobre educación" se ha mantenido relativamente estable a lo largo de este siglo para el colectivo más joven, pero ha ido afectando con creciente intensidad al resto de trabajadores, multiplicándose por dos para el colectivo de 45 a 54 años entre 2000 y 2018. Además, se trata de un problema especialmente intenso en España. En el caso del colectivo de trabajadores con estudios superiores (universitarios y FP superior) el porcentaje sitúa en España en el 37,6%, el máximo dentro de la UE (cuya media se sitúa en el 23,5%) y muy por encima de los países nórdicos o Alemania, con porcentajes inferiores al 20%.

En el caso del colectivo de trabajadores con estudios superiores (universitarios y FP superior) el porcentaje sitúa en España en el 37,6%, el máximo dentro de la UE (cuya media se sitúa en el 23,5%) y muy por encima de los países nórdicos o Alemania, con porcentajes inferiores al 20%. En esta cuestión también influyen factores de entorno, como el tipo de especialización sectorial y las características del tejido empresarial de la economía, que condicionan el tipo de puestos de trabajo existentes. En España el porcentaje de empleo en ocupaciones que a priori requieren los niveles más altos de estudios se sitúa en el 33,3%, por debajo de la media de la UE (41,7%) y muy alejado de los valores que caracterizan a países como Suecia (53,5%), Noruega (52%), Dinamarca (47%) o Alemania (45,2%).

Desajuste oferta-demanda por áreas de estudio

Un aspecto del desajuste educativo tiene que ver con la titulación concreta cursada. En este sentido, en España se observa una cierta falta de correspondencia entre la oferta educativa y la matrícula y, por otro lado, las necesidades de la economía representadas por la estructura de las ofertas de empleo (gráfico 2.31).

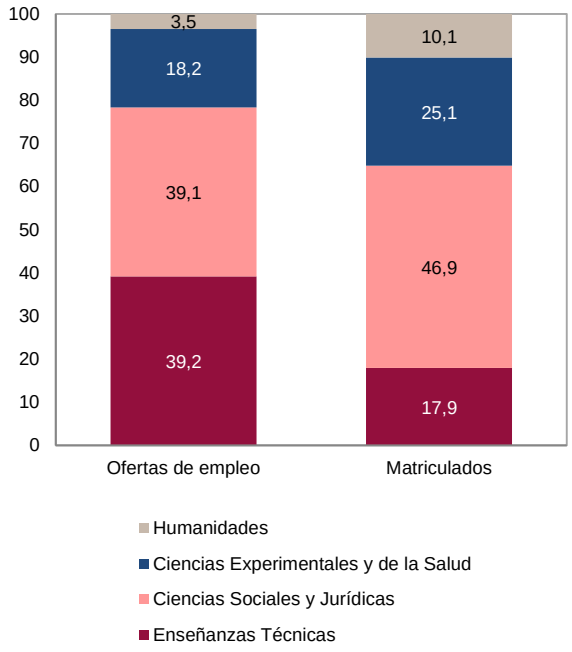
▪ **Gráfico 2.30.** Ofertas de empleo para titulados universitarios según rama de enseñanza. 2003-2017 (distribución porcentual)



Fuente: Infoempleo

Es decir, en parte el desajuste entre nivel educativo del trabajador y requerimientos del puesto de trabajo hay que ligarlo al tipo de estudios realizado (gráficos 2.30 y 2.31). Así, por ejemplo, en las ofertas de empleo dirigidas a universitarios muestran un gran peso las referidas a los estudios técnicos e ingenierías (actualmente 39,2% y tradicionalmente por encima del 40% del total), mientras que las humanidades solo atraen el 3,5% de las ofertas. El resto corresponde a ciencias experimentales y de la salud (18,2%) y ciencias sociales y jurídicas (39,1%). Sin embargo, la matrícula muestra una composición por áreas de estudio muy diferente, con un peso del 10,1% de las humanidades y un 17,9% para ingenierías y arquitectura. El resto corresponde a ciencias sociales y jurídicas (46,9%) y ciencias experimentales y de la salud (25,1%).

▪ **Gráfico 2.31.** Distribución de las ofertas de empleo para universitarios en España y de la matrícula universitaria por ramas de enseñanza. 2017 (porcentaje)



Nota: matriculados en el curso 2017/18

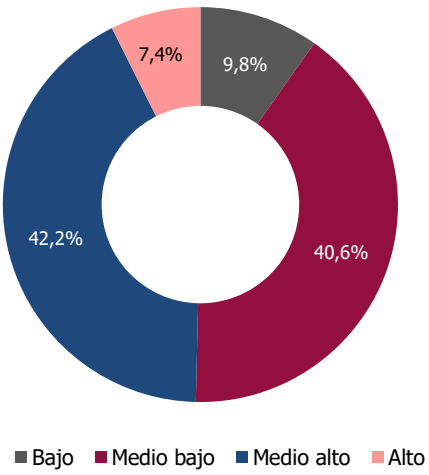
Fuente: Infoempleo 2018 y MECD

El papel de las competencias

Como ha sido ya mencionado, la notable mejora de las competencias educativas entre generaciones en España se ha apoyado fundamentalmente en un gran incremento en el creciente acceso a niveles más elevados de enseñanza: un aumento cuantitativo. Sin embargo, en el aspecto cualitativo el proceso de mejora inicial parece haberse agotado en términos relativos respecto a otros países desarrollados. Los jóvenes españoles siguen mostrando niveles menores en competencias básicas para la vida cotidiana y la actividad laboral, como la comprensión lectora o las competencias matemáticas. Esto sucede para cada nivel de enseñanza y también en el caso específico de los universitarios.

Más de la mitad de los trabajadores españoles jóvenes con estudios universitarios aparentemente "sobre educados" (esto es, que están en un empleo que a priori no requiere tanta formación) presentan un nivel de ese tipo de competencias muy inferior a lo que cabría esperar de su nivel educativo (nivel bajo o muy bajo de la escala PIAAC –2 o inferior–) y solo el 7,4% corresponde a individuos con niveles de competencias elevados (nivel alto de la escala PIAAC –4 o 5–), especialmente propios de la formación superior (gráfico 2.32).

▪ **Gráfico 2.32.** Distribución de los sobrecualificados universitarios según nivel de competencias en matemáticas. Menores de 35 años. España. 2012



Fuente: OCDE (2013)

Los datos apuntan, por tanto, a la existencia de carencias relativas en términos de competencias que afectan a una parte relevante de los egresados del sistema educativo, con efectos negativos sobre la inserción laboral, la productividad de las empresas y, en definitiva, el bienestar del conjunto de la sociedad.

2.4. Perspectivas de futuro

El sistema de formación en España se enfrenta al reto de ser capaz de cubrir las necesidades de formación de toda la población y de hacerlo adecuadamente, favoreciendo su inserción laboral y adaptándose a las necesidades que plantea el proceso de digitalización de la economía. Ese futuro durante las próximas décadas va a estar condicionado por la evolución demográfica y el envejecimiento de la población, con cambios notables en la composición por cohortes de edad de la población española; el comportamiento cuantitativo y cualitativo del empleo; y las transformaciones ligadas al rápido despliegue de la digitalización.

Factores demográficos

Las previsiones demográficas, en base a la evolución de la natalidad y los flujos migratorios, muestran que el sistema educativo va a estar sometido durante las próximas décadas a presiones de demanda muy diferentes y cambiantes a lo largo del tiempo según el nivel educativo de que se trate (gráfico 2.33).

En el caso de los niveles iniciales de enseñanza se prevén descensos progresivos de la población en edad teórica de cursar la enseñanza infantil a partir de los 3 años y también en el caso de la educación primaria. En el caso de la ESO la previsión apunta a un cierto repunte a muy corto plazo, para dar paso a una tendencia decreciente a partir de 2022. Para el año 2033 la caída acumulada prevista es superior al 10% en los tres casos, siendo especialmente intensa en el caso de la enseñanza primaria, con una caída del 18,6%.

En la enseñanza postobligatoria se prevé, por el contrario, un periodo de aumento de la población en edad teórica de cursarla, especialmente en el caso de la educación superior. Así, en el caso de la secundaria postobligatoria el aumento sería del 17,8% hasta el año 2026, momento a partir del cual la tendencia se invertiría, situándose en 2033 en cifras similares a las actuales. En el caso de la enseñanza superior el crecimiento se prolongaría hasta el año 2030, con una magnitud acumulada del 24,3%, pero a partir de ese año también la tendencia se volvería negativa.

En definitiva, el horizonte más inmediato es de caídas notables en los niveles iniciales de enseñanza y aumentos asimismo notables en los niveles posteriores, pero dentro de una tendencia decreciente de largo plazo que acabará afectando al conjunto del sistema. Las decisiones de política educativa relativa a la oferta educativa deberán tener en cuenta el impacto de esta evolución demográfica, valorando las especificidades territoriales. El patrón demográfico comentado a nivel nacional resulta en general válido para las diferentes CC. AA., pero la intensidad del mismo es variable en cada caso.

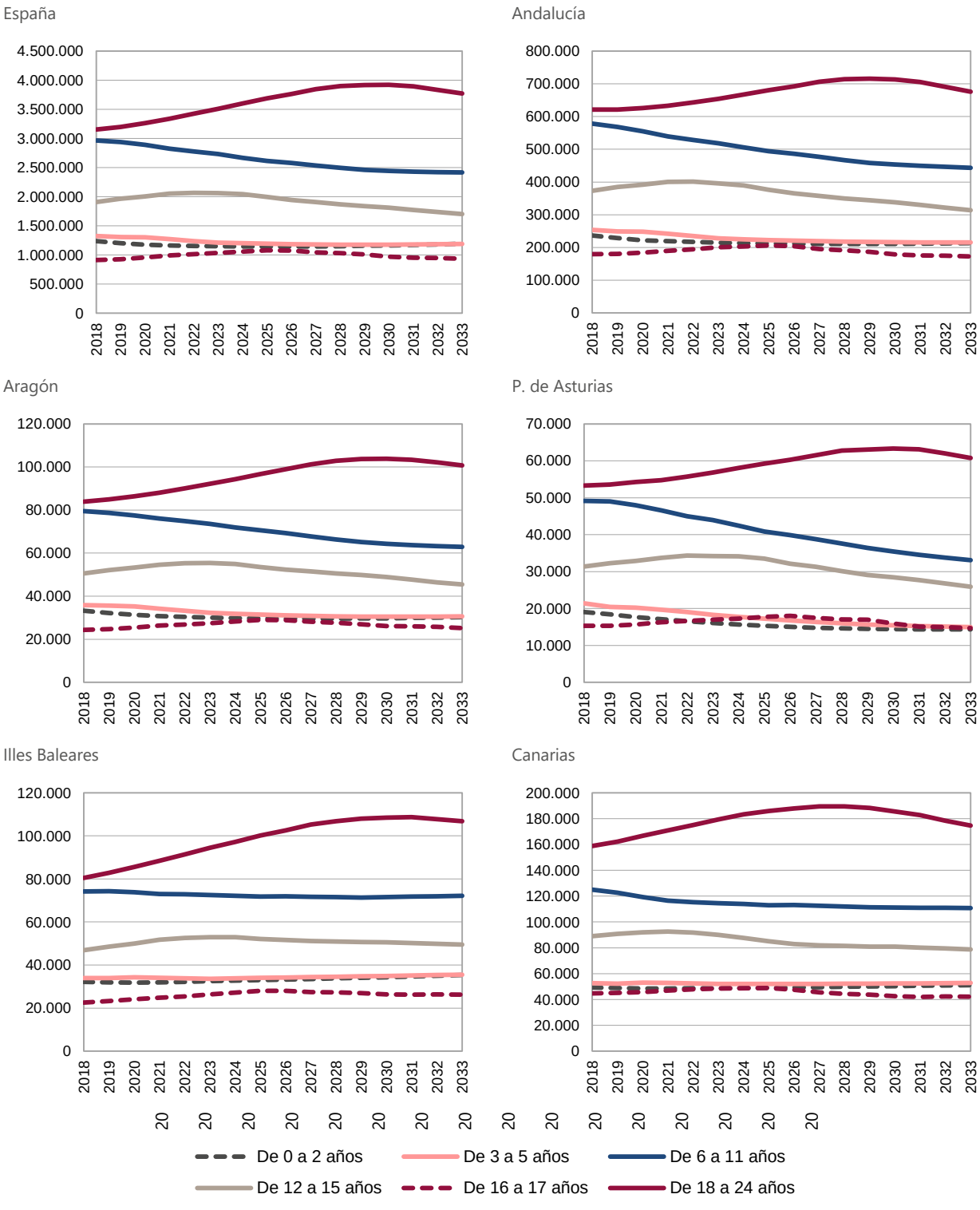
Proyecciones de empleo

El futuro es incierto y la evolución futura de la economía española y el comportamiento del mercado de trabajo dependen de múltiples factores. Para abordar estas cuestiones se han utilizado las previsiones más recientes de Cedefop, la agencia europea para el desarrollo de la formación provisional y las políticas de formación. Sus últimas previsiones a medio plazo ofrecen estimaciones hasta 2030 del empleo por rama de actividad, ocupación y nivel educativo para los países de la Unión Europea.

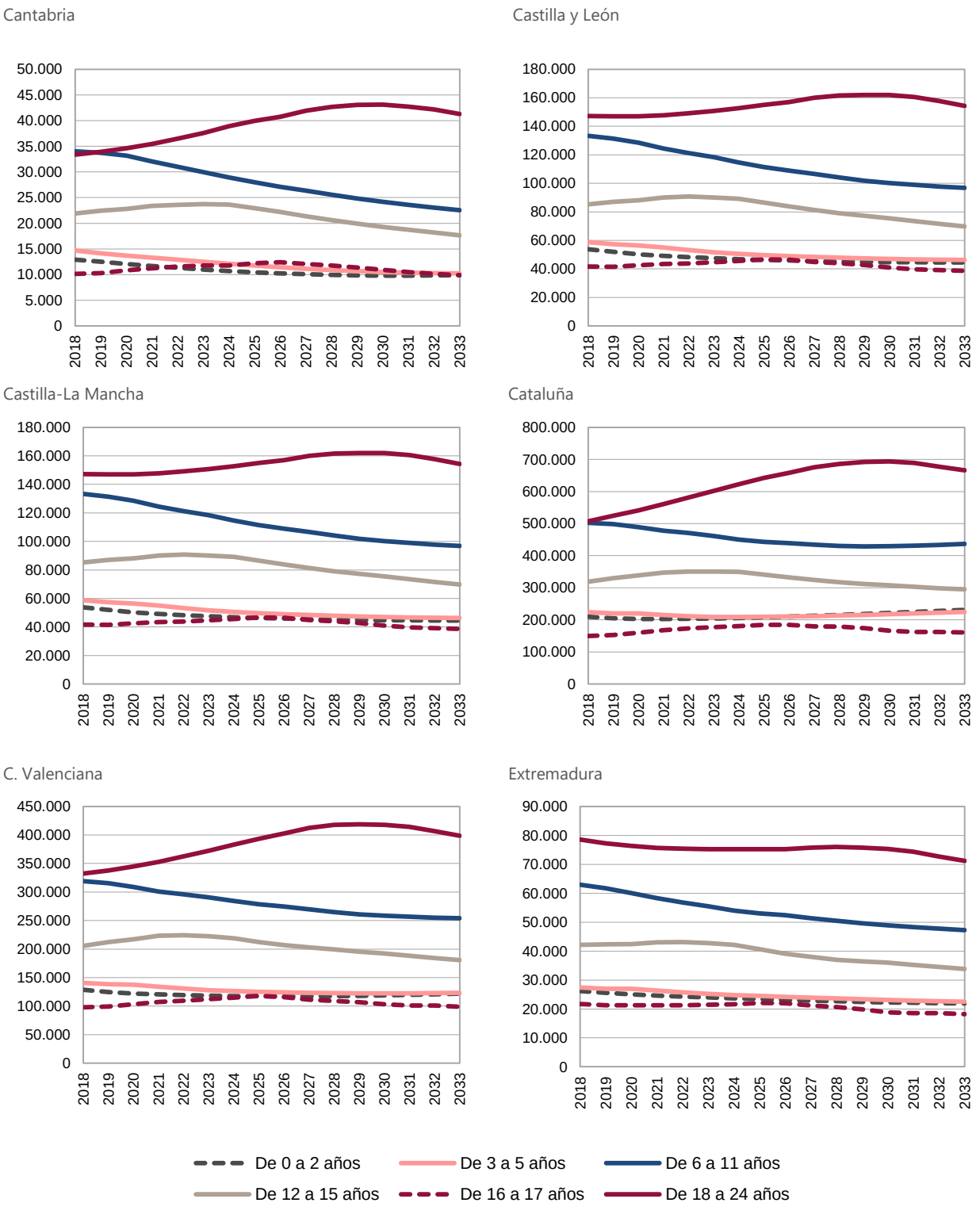
En ese horizonte 2030 las oportunidades de empleo se prevé que superen en España los 14,7 millones, fundamentalmente para cubrir retiros (12 millones), pero también por aumento del empleo neto (2,7 millones).

En comparación con el conjunto de la UE, las oportunidades de empleo en España estarán más concentradas en ocupaciones como los trabajadores de la restauración, servicios personales y vendedores o administrativos y menos en ocupaciones directivas, técnicas o profesionales, aunque estas supondrán el 34,5% de las oportunidades totales y el 40,1% del empleo neto creado (gráficos 2.34 y 2.35).

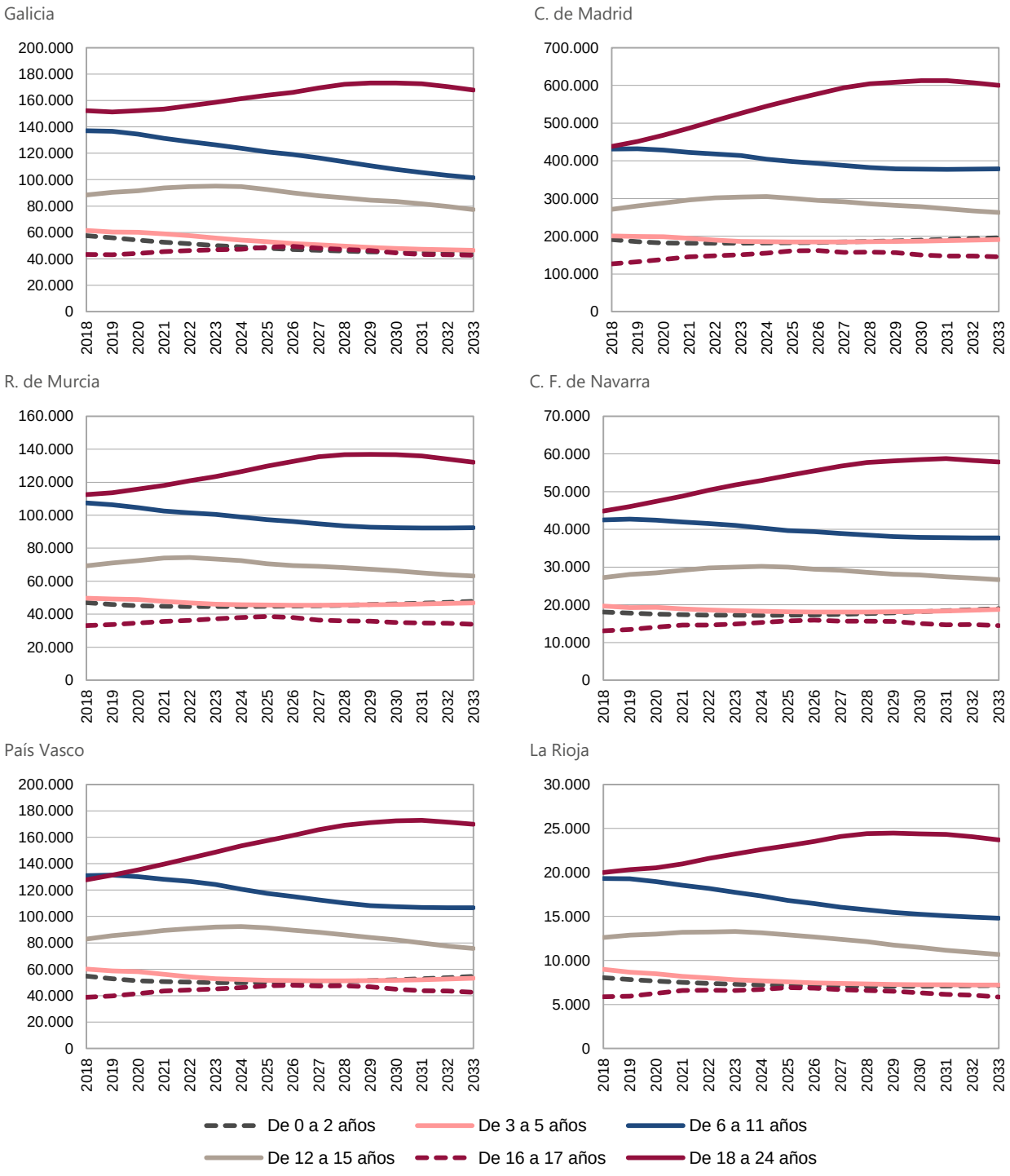
▪ **Gráfico 2.33.** Proyecciones de población por grupo de edad. Comunidades autónomas. 2018-2033 (personas)



▪ **Gráfico 2.33.** Proyecciones de población por grupo de edad. Comunidades autónomas. 2018-2033 (personas) (cont.)

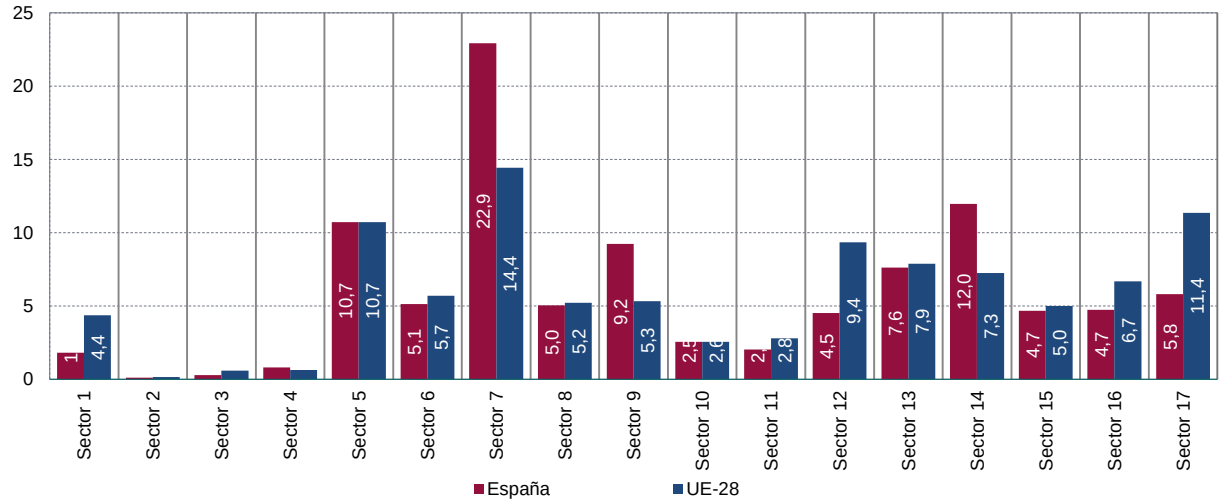


▪ **Gráfico 2.33.** Proyecciones de población por grupo de edad. Comunidades autónomas. 2018-2033 (personas) (cont.)



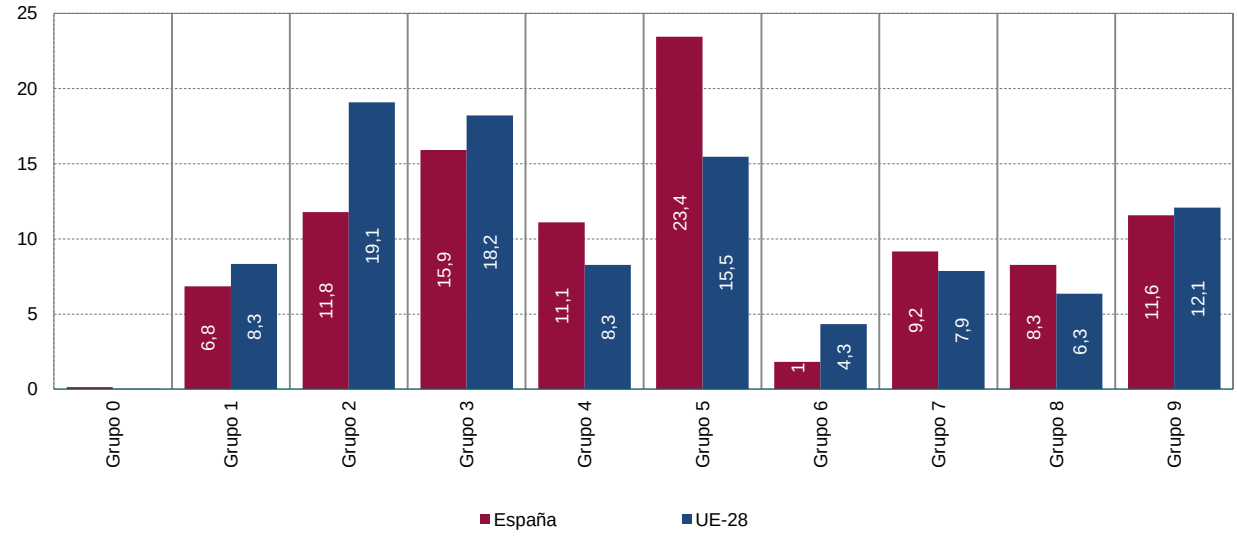
Fuente: INE

▪ **Gráfico 2.34.** Oportunidades de empleo previstas por sector de ocupación. España y UE-28. Empleo neto + retiros. 2016-2030 (distribución porcentual)



Nota: Sector 1: Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca; Sector 2: Industrias extractivas; Sector 3: Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado; Sector 4: Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación; Sector 5: Industria manufacturera; Sector 6: Construcción; Sector 7: Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas; Sector 8: Transporte y almacenamiento; Sector 9: Hostelería; Sector 10: Información y comunicaciones; Sector 11: Actividades financieras y de seguros; Sector 12: Actividades inmobiliarias, profesionales, científicas y técnicas; Sector 13: Actividades administrativas y servicios auxiliares; Sector 14: Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento y otros servicios; Sector 15: Administración Pública y defensa; Seguridad Social obligatoria; Sector 16: Educación; Sector 17: Actividades sanitarias y de servicios sociales
Fuente: CEDEFOP (2018)

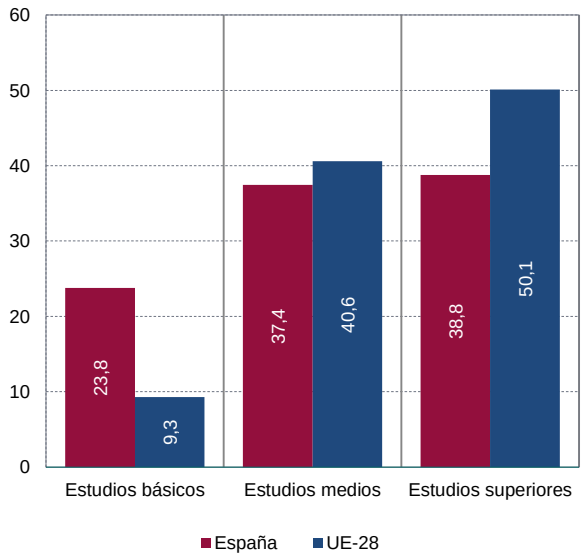
▪ **Gráfico 2.35.** Oportunidades de empleo previstas por ocupación. España y UE-28. Empleo neto + retiros. 2016-2030 (distribución porcentual)



Nota: Grupo 0: Fuerzas armadas; Grupo 1: Directores y gerentes; Grupo 2: Técnicos y profesionales científicos e intelectuales; Grupo 3: Técnicos y profesionales de apoyo; Grupo 4: Administrativos; Grupo 5: Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores; Grupo 6: Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero; Grupo 7: Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción; Grupo 8: Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores; Grupo 9: Ocupaciones elementales
Fuente: CEDEFOP (2018)

Por niveles educativos (gráfico 2.36) se prevé que el 38,8% de las oportunidades laborales correspondan a personas con estudios superiores, el 37,4% a personas con estudios medios y solo 23,8% a personas con estudios básicos. En el conjunto de la UE el sesgo hacia los trabajadores cualificados será aún más intenso (50,1%; 40,6% y 9,3% respectivamente).

▪ **Gráfico 2.36.** Oportunidades de empleo previstas por nivel de estudios. España y UE-28. Empleo neto + retiros. 2016-2030 (distribución porcentual)



Fuente: CEDEFOP (2018)

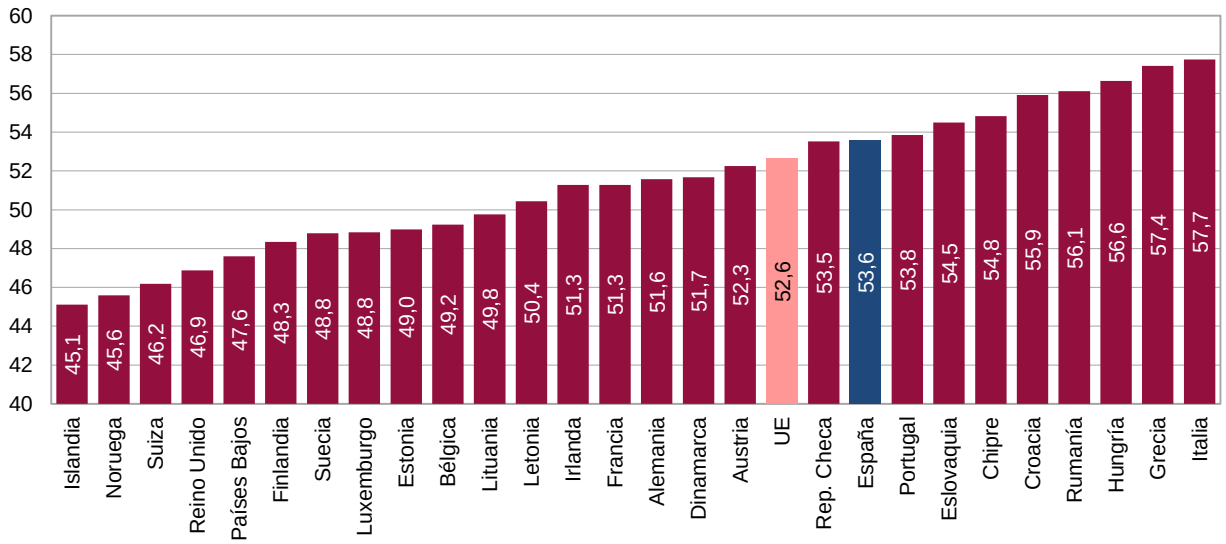
El impacto de la digitalización

En comparación con otras revoluciones tecnológicas del pasado, la digitalización está haciendo posible, cada vez en mayor medida, la sustitución del trabajo humano por otro tipo de formas de producción en un número creciente de tareas y ocupaciones que hasta ahora se habrían considerado típicamente humanas. En un informe aparecido este mismo año sobre estas cuestiones la OCDE estimaba, a partir de datos de PIAAC (2012) que, para el conjunto de los países desarrollados, un 14% del empleo actual estaría sujeto a un riesgo alto (probabilidad de automatización superior al 70%) de automatización y otro 31% adicional se enfrentaría un riesgo significativo de cambio (probabilidad de automatización de entre el 50% y el 70%). Sus estimaciones situaban para el caso español esos riesgos en el 21,7% y el 30,2%, respectivamente.

Aunque en esta cuestión es recomendable tomar con cautela las estimaciones cuantitativas, la literatura existente sugiere que un porcentaje muy relevante del empleo que podría estar expuesto a un riesgo sustancial. Nuestro análisis del fenómeno apunta a que, efectivamente, la intensidad del fenómeno sería mayor en España que en la mayoría de países europeos. Así, la probabilidad media de automatización en un horizonte de 20 años de los puestos de trabajo en España sería del 53,6%, mayor que en la mayoría de países de la UE y sustancialmente por encima de otros países del área como Suecia, Finlandia, Países Bajos o, especialmente, Reino Unido y también de casos como el de Suiza y Noruega (gráfico 2.37).

Un análisis más detallado indica que el riesgo estimado, aunque dependiente de muchos factores, se ve especialmente influido por la formación. El riesgo estimado es muy diverso según el nivel de estudios del trabajador (siendo mucho menor en el caso de los universitarios), tipo de estudios (con diferencias de más de 20 puntos según el área de estudios) y realización o no de formación continua (con diferencias de hasta 7 puntos, especialmente si la empresa participa en la formación).

▪ **Gráfico 2.37.** Riesgo medio de automatización del empleo. Países de la UE. 2016 (porcentaje)

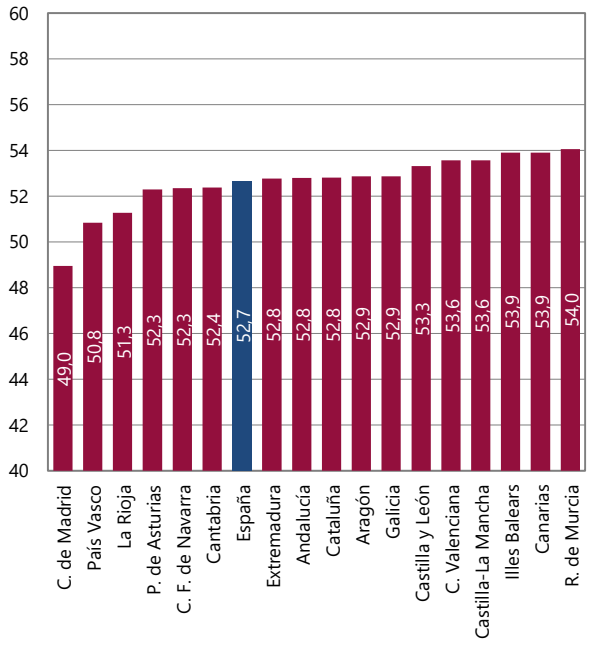


Fuente: Eurostat (microdatos LFS).

Por otra parte, el riesgo parece relevante en todas las CC. AA. (gráfico 2.38), aunque en función de las diferencias de especialización sectorial, tejido productivo y características de los trabajadores existen diferencias de más de cuatro puntos entre Murcia y Canarias (mayor riesgo) y Madrid (menor riesgo).

La digitalización supondrá la desaparición de algunos empleos, la aparición de nuevos empleos y la transformación en el contenido de tareas de la mayoría. Los nuevos empleos y la transformación de los existentes que se mantengan requerirán trabajadores con competencias mayores y cualitativamente distintas, con un mayor énfasis en tareas más intensas en interacción social con otros individuos (instruir, comunicar, persuadir y motivar, planificar actividades), resolución de tareas complejas o manejo y análisis de textos de cierto nivel, y menor énfasis en las tareas más intensas en actividad física, habilidades manuales o cálculos simples. Estimaciones como las del Foro Económico Mundial apunta a que dos de cada tres niños realizarán al llegar a la edad adulta tareas y trabajos que todavía no existen actualmente.

▪ **Gráfico 2.38.** Riesgo medio de automatización del empleo. Comunidades autónomas. 2017 (porcentaje)



Fuente: INE, Frey y Osborne (2017) y elaboración propia.

Afrontar con éxito esa transformación digital de la economía española exigirá intensos esfuerzos formativos. Sin ellos una parte sustancial de los trabajadores corre un riesgo creciente de exclusión del mercado laboral o de su arrinconamiento en los segmentos menos atractivos y con menor futuro del mismo. La digitalización supone un desafío en múltiples ámbitos porque el empleo del futuro plantea retos para los que no todas las personas, empresas y economías están igual de preparadas. Las empresas habrán de modificar sus estructuras organizativas y mejorar su posicionamiento en las cadenas de valor globales, transformando el contenido de tareas de sus ocupaciones y sus modos de trabajo. Los trabajadores tendrán que mejorar su formación y adquirir el tipo de competencias necesarias en el nuevo escenario digital. Los esfuerzos formativos tendrán que ser considerables y comenzar ya, porque la actual generación de trabajadores va a verse plenamente afectada y, según los últimos datos disponibles, menos de un tercio de los españoles tiene competencias digitales más allá de las básicas. El sistema educativo tendrá que adaptarse a ese nuevo entorno y su papel en ese esfuerzo formativo será crucial, como también tendrá que serlo el de las empresas para que el resultado final sea positivo.

En este sentido el papel a desarrollar por los profesores es fundamental y, sin embargo, una parte sustancial del profesorado puede tener dificultades para afrontar la adaptación del propio proceso de enseñanza a la digitalización. Aunque la experiencia es siempre un elemento valioso, también en la enseñanza, la distancia "digital" creciente entre alumnos, nativos digitales por su edad, y buen parte de los formadores puede suponer un riesgo. En el caso español un 32,3% de los maestros de infantil y primaria tienen más de 50 años, porcentaje que se eleva al 38,2% en la enseñanza secundaria y al 48% en la enseñanza universitaria. En este sentido, el último informe TALIS de la OCDE (TALIS 2013) mostraba que menos del 40% de los profesores de secundaria utilizaban en España tecnologías de la información y la comunicación como herramienta formativa y que dos de cada tres reconocía carencias en ese ámbito.

2.5. Conclusiones

El panorama de la educación en España muestra un sistema educativo desarrollado, capaz de garantizar el acceso de la población a los diferentes niveles de enseñanza y que proporciona niveles medios de competencias a la gran mayoría de estudiantes. En el pasado este sistema fue capaz de generar uno de los mayores avances en términos competencias a nivel internacional. Se trata de un sistema que cuenta con ratios alumnos-profesor en línea con la práctica internacional y un nivel elevado de recursos, algo menor que en otros países desarrollados y desigual entre comunidades, pero situado en todas ellas por encima de un umbral para el cual ya no hay una relación clara entre más gasto y mejores resultados.

Sin embargo, el análisis muestra aspectos en los que existen amplios márgenes de mejora, aunque con notables diferencias entre regiones. Las tasas de repetición son mucho más elevadas que en otros países. Lo mismo sucede todavía en el caso del abandono temprano de la educación, pese a la notable reducción de los últimos años. Las evaluaciones disponibles apuntan asimismo a carencias relativas de competencias en comparación con otros países desarrollados, una situación que afecta a todos los niveles de enseñanza, mostrando problemas ya desde los niveles iniciales. En particular, destaca la escasez de individuos que alcancen niveles altos de competencias. También se aprecian significativas posibilidades de mejora en competencias relevantes como los idiomas y las competencias digitales.

La vía más académica sigue siendo la opción mayoritaria para nuestros jóvenes tras la educación obligatoria ya que la FP, tras un repunte pasajero durante la crisis, sigue atrayendo a un porcentaje de ellos menor que en otros países. En particular, pese a

las buenas intenciones y a las declaraciones de los sucesivos gobiernos, la FP Dual sigue siendo una opción casi marginal, salvo en el caso de unas pocas comunidades concretas, con un alumnado total que continúa en cifras muy modestas.

La información disponible respecto a aspectos relacionados con la actitud de los estudiantes ante el esfuerzo, principalmente referida a la situación al final de la secundaria obligatoria, sugiere carencias relativas en comparación con otros países. Los estudiantes españoles de 15 años se declaran perseverantes, pero un mayor porcentaje de ellos considera que su esfuerzo es poco relevante para el resultado y el grado de absentismo escolar es también mayor que en otros países. El alto abandono educativo, al llegar a la edad que marca el fin de la escolarización obligatoria pero también en otras etapas de la enseñanza, la elevada repetición y la escasez de estudiantes que consigan alcanzar niveles altos de competencias son otros tantos indicadores que apuntan en la misma dirección. Este problema en el ámbito del esfuerzo puede responder a diversas causas, pero en cualquier caso tiene efectos negativos no solo en los resultados educativos, sino también en la posterior trayectoria laboral y vital de las personas. Además, en España la opción de emprender sigue siendo menos frecuente que en otros países, aunque es claramente creciente con el nivel educativo.

Efectivamente, los problemas educativos anteriormente señalados se trasladan después al ámbito laboral. Los análisis realizados confirman el papel positivo de la formación que, aunque no garantiza, favorece una mejor inserción laboral en términos cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, pueden observarse notables desajustes entre la formación del trabajador y los requerimientos del empleo y, en general, mayores problemas en la inserción que en otros países. Las características del propio tejido productivo influyen en esta cuestión, pero parte de esos problemas están relacionados con las diferencias entre el tipo de estudios cursados y el tipo de estudios demandados por las empresas, así como por la falta de competencias que afecta a una parte de los egresados.

Partiendo de la situación descrita, el futuro del sistema educativo va a estar marcado por factores ligados a la demografía, la evolución del mercado de trabajo y la transición a la economía digital.

Las previsiones apuntan a una demanda de educación cambiante a causa de factores demográficos que, en línea con la baja natalidad y el envejecimiento de la población, supondrán caídas en la población en edad teórica de cursar estudios, inmediatas en el caso de infantil y primaria y más tardías, tras un periodo transitorio de aumento, en el caso del resto de niveles de enseñanza. En el caso de la enseñanza superior, la demanda estará condicionada también por otro tipo de factores, como el avance de la formación continua o las necesidades de formación ligadas a la digitalización de la economía.

En el ámbito laboral las previsiones apuntan a un aumento de las oportunidades laborales en el horizonte 2030 (por creación de empleo neto, pero sobre todo por retiros), que en gran medida (aunque menos que en el conjunto de la Unión Europea) corresponderán a ocupaciones cualificadas y requerirán trabajadores con niveles educativos altos, que el sistema educativo deberá contribuir a formar.

En cualquier caso el futuro estará fundamentalmente marcado por el proceso de digitalización de la economía y de la sociedad. Las estimaciones disponibles sitúan la probabilidad de automatización del empleo en más del 50% en el caso español. La digitalización supondrá la desaparición de algunos empleos, la aparición de nuevos empleos y la transformación de la mayoría de ellos. La formación será fundamental para el éxito de una transformación que requerirá de los trabajadores más competencias y de distinta naturaleza. El propio sistema educativo deberá adaptarse al cambio que supone la digitalización, modificando las competencias que

proporciona y su modo de hacer las cosas, en línea con las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología. Este cambio que requerirá la adaptación de los profesores y sus competencias, al igual que sucederá con los trabajadores del resto de sectores.

3. Empleabilidad y desajuste formativo

3.1. Estudio cualitativo del desajuste formativo

El análisis del desajuste formativo, entre las demandas y competencias requeridas por parte de las organizaciones laborales y las competencias y nivel de cualificaciones presentado por los candidatos a cubrir dichos requerimientos, puede ser analizado a partir de las percepciones, impresiones y expectativas que los responsables empresariales poseen sobre esta temática.

Por ello, a fin de profundizar y obtener una visión detallada y contextualizada por parte del empresariado sobre los posibles desajustes en la cualificación de los candidatos a integrarse en el mercado laboral, de cuáles son las principales demandas no cubiertas y cómo podría avanzarse para lograr un mejor ajuste de cualificación y formación, se realizaron dos mesas redondas o «grupos focalizados de discusión», en los que se trataron diversos aspectos de esta temática. En estas sesiones de discusión, a partir de un guion muy abierto, el coordinador de la sesión plantea una serie de cuestiones generales sobre las que los participantes expresan sus puntos de vista, contrastan sus opiniones, refinan las aportaciones del resto y enriquecen de forma colectiva los comentarios realizados por cada participante. El papel del coordinador consiste en plantear los temas, suscitar las cuestiones sobre las que discutir, ordenar la participación de los asistentes y estructurar temporalmente la fase de discusión. En las dos sesiones realizadas se facilitó a los participantes en cada una de ellas el guion de la mesa redonda con unos días de antelación. Al comenzar cada sesión, los coordinadores (miembros del equipo investigador del Ivie) contextualizaron y plantearon los objetivos de la investigación, y formularon las grandes cuestiones abiertas para tratar en la sesión. Las preguntas fueron las siguientes:

¿En qué medida cree que nuestro sistema educativo prepara a los jóvenes para los retos de la sociedad del conocimiento?

¿Cuáles son los elementos más destacados que las empresas requieren de los jóvenes cuando desarrollan procesos de contratación?

¿Cuáles son las carencias más importantes que detectan, los aspectos que con mayor dificultad se encuentran o las demandas que resultan más difíciles de cubrir en esos procesos de contratación? ¿Qué caracteriza a las vacantes que resultan más difíciles de cubrir?

¿Cuáles son los principales retos formativos que encara nuestro sistema educativo para fomentar la empleabilidad de los jóvenes?

Tras plantear las preguntas se dio paso a la sesión de discusión propiamente dicha, en la que los diversos participantes fueron tomando la palabra para expresar sus opiniones. Aunque se comenzó con una ronda abierta para que todos los asistentes pudieran expresarse, a partir de aquí los participantes fueron hablando libremente, dialogando entre ellos, matizando, completando o discrepando de las intervenciones previas, los turnos de palabra fueron desarrollándose de forma natural y espontánea, no estructurada. Los coordinadores sólo intervinieron para recapitular algunas opiniones, solicitar información adicional ante intervenciones específicas y ocasionalmente para dar por finalizada la respuesta a una de las cuestiones y dar paso a otro

tema. No obstante, conviene señalar que las intervenciones de cada uno de los participantes no se centraban en una cuestión específica. Con frecuencia, cada asistente tocaba diversos temas y repasaba varias cuestiones en un solo turno de palabra si lo consideraba oportuno. Cada una de las sesiones tuvo una duración de hora y media o poco más. A la primera asistieron 12 empresarios, altos directivos o gerentes de distintas empresas pertenecientes a AVE, mientras que a la segunda asistieron una docena de directivos de recursos humanos o responsables del personal de empresas asociadas a AVE. Las mesas redondas fueron registradas (sólo audio) y transcritas literalmente, y a partir de las intervenciones de los asistentes, los contenidos fueron agrupados en bloques para poder ofrecer una perspectiva resumida y sistemática de los aspectos tratados, que permita interpretar las percepciones de los participantes, así como destacar sus discrepancias si fuera el caso.

Dicho contenido se detalla a continuación, estructurado por temas comunes. En líneas generales, los asuntos tratados recibieron un alto grado de acuerdo y convergencia por parte de la mayoría de los asistentes, y no se manifestaron grandes diferencias entre las dos sesiones, salvo matices en cuanto al énfasis que se concedió en cada sesión a las temáticas tratadas o al tiempo dedicado a cada una de ellas. En definitiva, las percepciones de empresarios y altos directivos, y las de responsables de personal, no presentan grandes diferencias respecto a los temas tratados.

En primer lugar, una serie de aportaciones de las mesas redondas se refirieron a una **valoración global del sistema educativo**, si no frente a los retos de la sociedad del futuro en su conjunto, al menos respecto a las demandas del mercado de trabajo. Se produjo un alto consenso respecto a que **el sistema educativo no responde de forma completamente satisfactoria a esas demandas**. Por un lado, por que las empresas encuentran serias **dificultades para incorporar técnicos especializados** para el sector industrial. Este hecho se vincula con un cierto retroceso respecto a la situación de hace dos décadas del conjunto de la formación profesional, sobre la que se demanda una mayor valoración general, una mayor diversificación de los títulos ofrecidos, así como una formación más centrada en las necesidades de las empresas y más actualizadas. Además, se contrapone con la existencia de un **elevado nivel de sobrecualificación** entre los candidatos a incorporarse en las empresas, como consecuencia de un exceso de valoración de los conocimientos (y en particular, de la formación universitaria), por encima de las habilidades profesionales de carácter práctico. En este sentido, se subraya que tanto las familias como el conjunto de la sociedad prestan **excesiva importancia al logro de títulos** (entendidos como acreditación de conocimientos), y que se realizan muchos esfuerzos en generar conocimientos sin atender primero a la demanda realmente existente para absorber tantos titulados. Las familias y los propios centros educativos ponen **demasiado énfasis en las calificaciones y notas de examen, por encima de las capacidades** para desarrollar tareas y trabajos. Por otra parte, se recalca que dicha sobrecualificación puede estar relacionada con la posesión de más conocimientos de los necesarios, aunque no es tan evidente esa sobrecualificación en términos de competencias. Al contrario, la **carencia de competencias personales y profesionales de carácter transversal** es lo que hace en numerosas ocasiones que las empresas soliciten candidatos por encima del nivel de cualificación requerido, como una forma de comenzar a seleccionar. Paralelamente, los asistentes a las mesas redondas explicitaron que los trabajadores sobrecualificados no suelen ser una buena opción para las empresas a largo plazo, ya que se considera que estarán insatisfechos en su puesto de trabajo, y su desmotivación llevará a que dejen la empresa. Todo ello sugiere que las credenciales (los títulos y la formación basada en conocimiento y en notas de examen) funciona como un filtro de partida, pero que por sí solo no basta para conseguir un buen ajuste entre las demandas de las empresas y las características de los candidatos.

En la misma línea, un segundo gran conjunto de intervenciones se centró en concretar los **aspectos más demandados por parte de las empresas** al sistema educativo y a los candidatos, que no siempre son atendidos adecuadamente. Así, diversos participantes destacaron que en general **encuentran candidatos bien preparados en cuestiones técnicas**, en conocimientos básicos, pero que resulta más difícil que estén adecuadamente equipados con las competencias y habilidades requeridas, de forma que **no llegan en condiciones de ser eficientes y de responder de forma inmediata a las necesidades productivas de las empresas**. De la misma manera, se llegó a señalar que no hay ceses ni despidos basados en falta de formación específica, pero sí los hay por la carencia de otro tipo de competencias. En este punto, destacaron dos líneas de argumentación, que deben ser adecuadamente resaltadas. Por un lado, se concedió una gran importancia al **desconocimiento generalizado respecto de las empresas, de su funcionamiento y sus necesidades reales**, con que los candidatos llegan al mercado laboral, a su escasa experiencia laboral, y por tanto a su incapacidad para trasladar de forma rápida sus capacidades y potencialidades a un desempeño efectivo de los puestos de trabajo. Este desconocimiento del mundo de la empresa tiene que ver con un sistema educativo bastante alejado del mundo empresarial (tanto por parte de los estudiantes, como del propio profesorado, y del conjunto del sistema educativo y sus instituciones, incluyendo a las universidades), así como el mencionado énfasis en los conocimientos. La educación no prepara para el acceso al mundo empresarial. Paralelamente, **una mayoría de los jóvenes no desarrollan experiencias laborales ni contactos con esas empresas hasta el final de su periodo formativo**. Junto a ello, las empresas se ven enfrentadas a una competitividad cada vez mayor, y a unas demandas de eficiencia cada vez más centradas en la respuesta inmediata. Ello hace que las empresas tengan que recurrir a sus propios sistemas de organización y producción, lo que redunda en la necesidad de un conocimiento muy contextualizado y una necesidad de respuesta inmediata que los candidatos pueden ofrecer. De alguna forma, **las empresas necesitan acelerar la inserción, la plena socialización y el ajuste efectivo de los candidatos** a su puesto para lograr un desempeño eficaz desde el principio, que la formación obtenida en el sistema educativo no facilita. Por todo ello, los participantes en las mesas redondas reclamaron un mayor contacto de los estudiantes con las empresas, que debe iniciarse en fases mucho más tempranas del proceso formativo, ya sea a través de experiencias informales, actividades extracurriculares, o sistemas de prácticas formativas iniciales que permitan conocer el funcionamiento y las necesidades de las empresas. Por otro lado, hubo un acuerdo pleno respecto a las **carencias del sistema educativo a la hora de desarrollar competencias y habilidades** que son completamente necesarias para el desempeño efectivo de los candidatos que llegan al ámbito laboral, precisamente como resultado del excesivo énfasis en los conocimientos, y en una orientación demasiado teórica en detrimento de la práctica. Por ello, se requiere un periodo dilatado para conseguir que los candidatos se adapten adecuadamente a las necesidades de las empresas. También se destaca una **falta de educación en valores y unas actitudes hacia el trabajo que no se consideran las más adecuadas**, y para las que el sistema educativo tampoco forma convenientemente. Sobre estos dos aspectos (competencias, valores y actitudes hacia el trabajo), volveremos con detalle más adelante.

Estas consideraciones se vieron complementadas con algunos comentarios interesantes. Así, los participantes comentaron en diversas ocasiones, el escaso **valor que se concede socialmente a la educación**, y a la necesidad de valorar más tanto la educación en general, como de otorgar una mayor consideración a la formación profesional, que debería ser objeto de acciones específicas para conseguir su revalorización, un conocimiento más detallado de sus posibilidades, y una potenciación de su oferta (en número y variedad). Junto a ello, se destacó la necesidad de **valorar mucho más y mejor las competencias profesionales** y, en consecuencia,

prestar más atención a su desarrollo, y a la evaluación adecuada y precisa de las mismas. En definitiva, se expresó con rotundidad la necesidad de **valorar otras características más allá de los conocimientos técnicos** y la mera aproximación teórica a la educación.

Por otra parte, se realizó alguna mención a la burocratización y **escasa flexibilidad del sistema educativo** en su conjunto, y el universitario en particular, a la hora de responder tanto a los retos del futuro, como a las necesidades de las empresas. El sistema educativo funciona de forma muy encorsetada, y le resulta muy difícil anticipar las necesidades futuras, ante las que reacciona muy lentamente. Además, esa rigidez dificulta que se contemplen las competencias de carácter transversal. Como ejemplo, se citó la lentitud con que las instituciones educativas elaboran y modifican sus planes de estudio y sus títulos, así como la dificultad de incorporar de forma rápida los avances del conocimiento, los medios y recursos formativos, los especialistas en cuestiones novedosas. También la dificultad de entrar en contacto y familiarizarse con el funcionamiento y las necesidades de las empresas. En buena medida el gran volumen de estudiantes, en este caso universitarios, dificulta que se puedan desarrollar y evaluar adecuadamente ciertas competencias, al tiempo que hace más compleja la tarea de relacionar y vincular la formación con el conocimiento específico de las empresas. Se citó como ejemplo, la práctica desaparición de exámenes orales (necesarios para evaluar ciertas competencias), o la dificultad de establecer programas de prácticas formativas a medida de las empresas y de los estudiantes para titulaciones de grandes dimensiones. De forma complementaria, algunos participantes alertaron de la **posibilidad de que el sistema educativo se quede anclado en la formación basada en conocimientos**, de forma que **la adquisición de habilidades y competencias se realice cada vez más al margen de las instituciones educativas**, que serán acreditadas a través de la práctica, y van a ser lo que cada vez demanden más las empresas y lo que permita encontrar empleo.

En síntesis, los participantes destacaron que el sistema educativo otorga demasiado énfasis en la formación de enfoque teórico basada en conocimientos, presta insuficiente atención al desarrollo de competencias y de otras características más allá de los conocimientos, que no siempre forma en aquello que se necesita, y que el alejamiento con las necesidades de la empresa lleva a que los candidatos no cuenten con las competencias que las empresas demandan, lo que redunda en una sobrecualificación de contenidos, y en plazos de socialización y ajuste laboral excesivamente largos.

En el mismo sentido, un buen número de comentarios incidieron de manera particular en las competencias profesionales en las que se detecta un mayor desajuste. El consenso fue absoluto por parte de los participantes en las mesas redondas acerca de los elementos más destacados que requieren las empresas, y que se concentran en la necesidad **desarrollar una serie de competencias personales y profesionales** de carácter transversal e integral acordes con la realidad de las empresas actuales.

Las organizaciones laborales demandan de manera muy destacada distintos tipos de competencias, repetidas en ambas mesas redondas. Por una parte, los trabajadores deben realizar su trabajo en entornos colectivos y grupales que destacan la necesidad de **competencias relacionales**, entendidas en sentido amplio: desde la más trillada de «trabajo en equipo» a saber comunicarse con otras personas, relacionarse adecuadamente con ellas, en un entorno diverso (multidisciplinar, multicultural), saber gestionar sus propias emociones, desarrollar empatía, al tiempo que deben saber comunicar sus ideas, sus proyectos, y también **comunicar** sus propias habilidades (incluyendo la proyección de una «marca personal» y de su propia identidad profesional), ser capaz de convencer, de implicar y motivar a otras personas a través de sus habilidades de comunicación, lo que implica capacidad de **liderazgo**. Al tiempo, se requieren **personas resolutivas**, con capacidad para afrontar y resolver problemas, negociar y solucionar conflictos, mostrar iniciativa, proactividad y autonomía

profesional, ser capaz de impulsar y desarrollar proyectos (emprendimiento). Además, se requieren personas con capacidad y voluntad de **adaptarse a los cambios**, de mostrar flexibilidad y tolerancia a la incertidumbre y, en consecuencia, deseos de aprender, de seguir formándose y creciendo personal y profesionalmente. Se demanda **proactividad**, curiosidad y un cierto grado de inconformismo que permita salir de la zona de confort, que estimule la novedad, el cambio y la **innovación** constante, el estar preparado para afrontar retos y para adaptarse a circunstancias cambiantes. Así, se requiere una cierta **polivalencia**, centrada mucho más en competencias y capacidades que en una especialización concreta. Las competencias personales e interpersonales, que pueden aplicarse a situaciones, puestos y contextos diferentes adquieren especial relevancia. Alguno de los participantes formuló estas demandas como ***learning agility*** como un complemento o extensión de la proactividad. Otros participantes destacaron la importancia que en contextos más activos y dinámicos se otorga a tres claves (quién soy, qué sé hacer, a quién conozco y cómo me relaciono), lo que se traduce en las distintas dimensiones que formulan las teorías psicológicas de la empleabilidad como recurso personal: la identidad profesional y la autoeficacia, el capital humano (entendido como repertorio de competencias y capacidades, no como conocimientos y acreditaciones) y el capital social. Otros participantes lo formularon en términos de tres procesos clave que se requieren de las personas: Conectar (es decir, relacionarse con otros adecuadamente), Absorber (curiosidad, interés por aprender, apertura) y Resolver (capacidad resolutiva, iniciativa, solución de problemas). Incluso se mencionaron como ejemplo extremo de candidatos ideales a los deportistas de alto nivel porque saben organizarse, se implican y saben competir.

En una línea similar, los participantes realizaron un buen número de aportaciones relacionadas todas ellas con la importancia que tiene la **formación en valores y en ética,** así como **el desarrollo de actitudes labores** adecuadas a la hora de cubrir las necesidades de las empresas. Frente a esta necesidad, destacaron la relativamente escasa importancia que se concede a estos aspectos por parte del sistema educativo. En principio, se destaca que la educación no siempre está dirigida de forma explícita a desarrollar estos aspectos. En particular, se destaca la importancia que las empresas conceden al grado de **compromiso de los candidatos, su esfuerzo y responsabilidad**, así como a cuestiones como su interés por la tarea que tienen que realizar, sus **deseos de aprender, su implicación con la empresa** y sus resultados, etc. Un aspecto que se cuestiona de numerosos candidatos tiene que ver con su desinterés por todo aquello que no les satisface, resultado de una actitud hacia el trabajo muy instrumental. A modo de ejemplo, se mencionó que los candidatos muchas veces preguntan antes por el horario y el salario que, por el propio contenido de trabajo, las oportunidades de aprender o el compromiso de la propia empresa, reflejando unas **actitudes** que pueden calificarse como meramente **extrínsecas**. Se percibe así una actitud de excesiva **acomodación, de falta de interés por afrontar retos**, una escasa cultura del esfuerzo, y una escasa o nula disposición a salir de la zona de confort.

Frente a esta percepción, los participantes señalaron que en muchas ocasiones prefieren candidatos con menor bagaje de conocimientos, educación formal o calificaciones, que por el contrario muestren unas actitudes mucho más proactivas. Así, se mencionó que **las empresas valoran positivamente a los candidatos más inquietos y con más iniciativa,** que por ejemplo muestren haber realizado actividades extracurriculares, que tengan distintos intereses, que muestren dinamismo y ganas de aprender cosas nuevas. Por el contrario**, muchos jóvenes salen del sistema educativo sin haberse enfrentado a ningún reto** de cualquier tipo, hasta el punto de ser incapaces de identificar los retos principales a los que se han enfrentado. La trayectoria personal que refleje esa capacidad para salir de la propia zona de comodidad es un elemento que las empresas valoran y en el que indagan cada vez más.

Junto a ello, el desconocimiento de muchos candidatos acerca del funcionamiento real de las empresas, de sus características y necesidades, produce un **choque de expectativas cuando se incorporan al mundo laboral**. En ocasiones, desconocen incluso las normas básicas sobre comportamiento laboral. Es por ello que se reclama del sistema educativo un mayor énfasis por transmitir a los estudiantes una serie de actitudes hacia el trabajo que remarquen las **expectativas y pautas de comportamiento que se esperan de los futuros trabajadores** (de seriedad, de puntualidad, de confidencialidad de los asuntos de la empresa, de respeto y tolerancia a los compañeros y a los supervisores, de corrección en el trato a los usuarios, de compañerismo, etc.) incluyendo de forma especial una **orientación a los resultados** (cumplimiento de plazos, búsqueda de eficacia y rentabilidad de los procesos productivos, uso eficaz del tiempo y los recursos, énfasis en la calidad y cumplimiento de especificaciones, etc.). Asimismo, se destaca la necesidad de mejorar la orientación a los estudiantes con el fin de ajustar sus propias expectativas sobre el mercado laboral con la realidad de las empresas para reducir en lo posible los choques de expectativas mencionados previamente.

En este sentido, algunas aportaciones a las mesas redondas contextualizaron esta falta de competencias transversales y de valores, a través del **contraste entre los valores que requieren las empresas y los valores de los candidatos y de la sociedad en su conjunto**. En primer lugar, se destacó que el sistema educativo es el reflejo de **la propia sociedad**, que en la actualidad **no refuerza esa cultura del esfuerzo, ni del compromiso o la responsabilidad**. Vivimos en una sociedad del «postureo», donde la imagen y lo superficial prevalece, lo que se traduce en un sistema educativo al que le cuesta transmitir normas, que a menudo traslada el mensaje de que se puede avanzar y progresar sin esfuerzo, donde con frecuencia **no se respeta la autoridad ni el valor del esfuerzo**. Un sistema educativo en buena medida paternalista, que fomenta la comodidad y el conformismo, en lugar de la iniciativa, la creatividad, y el interés por la tarea. Incluso se mencionó que el sistema educativo no favorece que los niños y los jóvenes encuentren su «vocación», sus intereses o aquello en lo que pueden desarrollar un mayor talento, como tampoco prepara para saber presentarse uno mismo, saber comunicar ese talento y aportación o para saber «venderse» profesionalmente. **La educación favorece la acomodación y no proporciona desafíos**, ni tampoco la capacidad de plantearse y afrontar retos y proyectos personales. El sistema educativo es protector, quizá en exceso, lo que no favorece que los jóvenes salgan de su zona de confort, si bien el programa Erasmus ha sido una de las experiencias que más ha contribuido a fomentar la inquietud de una parte de la juventud.

Por otro lado, los participantes en las mesas redondas señalan que puede haber un elemento generacional, y que **los jóvenes actuales presentan unos valores claramente diferenciados de generaciones anteriores**, como resultado de un contexto y una sociedad que ha cambiado mucho en pocos años. Estos valores que caracterizan a las generaciones que acceden en este momento al mundo laboral difieren en buena medida de los valores que las empresas consideran relevantes para un buen ajuste ocupacional y un desempeño en consonancia con las demandas del mercado laboral. Además de ello, algunas de las características mencionadas (acomodación, dificultad de salir de la zona de confort, falta de estímulos, sensación de reto y de iniciativa), junto con el desconocimiento generalizado del mundo de la empresa, motiva que **una parte de los candidatos no presente una suficiente madurez** para desempeñar su trabajo con plenitud hasta los treinta años (en correspondencia a la extensión progresiva que se viene produciendo de la etapa evolutiva de la juventud).

En relación con los temas anteriores, los participantes realizaron algunas aportaciones puntuales que merecen destacarse. Por una parte, a pesar del gran énfasis realizado sobre la necesidad de que el sistema educativo tenga más en cuenta las necesidades de la empresa (lo

que llevaría a enfatizar ciertas titulaciones más enfocadas a la formación técnica y aplicada), también se defendió la **importancia de atender a titulaciones de carácter humanístico**, por considerarse su relevancia a la hora de **reflexionar sobre los valores** que se requieren y contribuir al desarrollo integral de las personas y al desarrollo de esos valores humanos que tan relevantes se consideran en el ámbito empresarial. Por otra parte, todos los participantes mostraron un gran acuerdo en que el nivel de comprensión y expresión en lenguas extranjeras, en particular en inglés, es muy insuficiente para una gran proporción de egresados del sistema educativo . Se reclama que nuestro sistema educativo sea capaz de ofrecer una **mayor cualificación en idiomas**, cuestionando los recursos y la organización que se realiza para ello. Al mismo tiempo, se considera que no es la formación universitaria el lugar donde deba lograrse ese nivel de competencia, y también se destaca la disponibilidad de recursos existentes en la actualidad para que los propios candidatos puedan desarrollar sus competencias en lenguas extranjeras más allá de las oportunidades que puedan tener dentro del propio sistema educativo. Esta carencia se considera muy relevante, en particular en comparación con otros países de nuestro entorno, si bien **la responsabilidad se reparte entre el sistema educativo** (que no ofrece una formación suficiente) **y los propios jóvenes** que acceden al mercado laboral, por no aprovechar en mayor medida la gran cantidad de recursos a su alcance.

Otro numeroso grupo de comentarios incidieron en la organización de la **formación práctica en empresas**, tanto en la formación profesional (con especial atención a la formación dual), como en las prácticas universitarias, así como la participación e implicación de las propias empresas en estas actividades. Los participantes destacaron algunos temas en relación con este aspecto, con un elevado grado de consenso. En primer lugar, se destacó la **relevancia de las prácticas en entornos reales** como un aspecto imprescindible para la cualificación profesional. Aunque los participantes señalaron que se requiere un cierto nivel de partida para poder desempeñar el trabajo realizado en las prácticas, fueron muy rotundos al asegurar que sólo las prácticas permiten desarrollar todo el potencial de las personas que se están formando para el trabajo. Paradójicamente, se señala que, cuando los estudiantes llegan a la empresa para realizar sus prácticas, en muchas ocasiones presentan carencias relevantes para poder aprovechar estas experiencias. No queda tan claro si estas dificultades se deben a una formación inadecuada, o si se justifican principalmente por el desconocimiento de la propia realidad de las empresas, aunque por las aportaciones de los participantes se apunta más bien a la segunda razón. También se menciona la falta de competencias profesionales, ya que no basta el conocimiento técnico. Sin embargo, se reclama que por ello **los estudiantes deberían acceder a dichas prácticas profesionales en momentos mucho más tempranos de su formación, y con una duración más elevada**. Se reclama la incorporación a la empresa en diferentes momentos, ya que se hace necesario tener un **conocimiento detallado del ámbito laboral antes de poder comenzar a intervenir** y a participar profesionalmente en las empresas. Adicionalmente, se señala que esta incorporación temprana y progresiva podría realizarse no sólo a través de prácticas formativas, sino también a través de actividades extracurriculares o fomentando la participación laboral de los jóvenes más allá del sistema educativo (experiencias iniciales en vacaciones, colaboración voluntaria en tareas pre-profesionales, etc.). Es decir, los participantes reclaman un mayor peso para la realización de prácticas profesionales en entornos reales en el conjunto de la formación reglada, tanto en la formación profesional como en la universitaria.

Junto a estas demandas tan claras, los participantes señalaron que la actual **organización de dichas prácticas implica numerosas dificultades e inconvenientes** para las propias empresas. En primer lugar, la breve duración de muchas prácticas, el desconocimiento de los estudiantes acerca de la realidad de las empresas y los condicionantes de horario y calendario de las pro-

pias prácticas dificultan una integración efectiva de los estudiantes en prácticas en la dinámica de las empresas. No es fácil encontrar actividades que puedan realizar justo al llegar, requieren una atención considerable, y cuando se familiarizan y pueden comenzar a participar en la vida de la empresa de modo efectivo, con frecuencia finaliza el periodo de prácticas. Los **requerimientos organizativos** también dificultan dicha integración, ya que algunas prácticas se realizan en horarios a tiempo parcial, solo algunos días a la semana, etc. Ello hace que sea difícil conseguir continuidad en la colaboración de estos estudiantes. Por otra parte, cabe señalar que estas prácticas suponen costes para las empresas, tanto por el tiempo que deben dedicar las personas que supervisan estas prácticas, por las **interferencias sobre la actividad habitual**, así como por los potenciales errores que pueden causar y la ralentización de diversas tareas. Por otro lado, dichos estudiantes se integran en equipos, unidades o departamentos que con frecuencia están **muy ajustados en términos de personal**, lo que dificulta disponer de personal adecuado que pueda dedicar parte de su jornada a supervisar a estos estudiantes. Igualmente, no todas las personas que, por cuestiones operativas, deberían supervisar a estos estudiantes en prácticas, cuentan con la **preparación y/o experiencia, así como con la motivación para poder desarrollar esta supervisión** con plenas garantías para la empresa y la propia formación de los estudiantes. Por todas estas razones, existe un alto consenso acerca de los costes e inconvenientes que las prácticas profesionales suponen para la empresa, costes que sólo se compensan cuando el estudiante en prácticas se ha logrado integrar y consigue adaptar su preparación previa al funcionamiento cotidiano de las empresas. Por lo general, las prácticas formativas casi nunca tienen la duración suficiente para conseguir esta compensación. También se señaló, en la misma línea, que la implantación del **Espacio Europeo de Educación Superior** (el conocido como «Plan Bolonia»), **no ha supuesto una mejora sustancial de las prácticas profesionales universitarias**. A pesar de todas estas dificultades, los participantes destacan la **importancia que la implicación y participación de las empresas** en estas prácticas tiene para garantizar su éxito.

Por otra parte, el gran volumen que se maneja cuando hay que planificar y organizar prácticas profesionales dificulta la eficiencia de las mismas. Uno de los aspectos más cuestionados tiene que ver con la asignación de los estudiantes en prácticas a las empresas donde las realizan. Los participantes destacaron la **necesidad de que haya un ajuste entre los estudiantes en prácticas con las empresas en las que la realizan**, tanto en términos de conocimientos y preferencias sobre las tareas a realizar, como en términos de valores y cultura organizacional. Sin embargo, la adscripción de estudiantes en prácticas a empresas se hace casi únicamente en función del expediente académico. Los estudiantes cuentan con algo más de información, pero no siempre pueden elegir las empresas donde realizar sus prácticas de forma que se ajusten a sus valores y preferencias profesionales. Además, se destaca que en numerosas ocasiones los **criterios de elección de los estudiantes** pueden ser totalmente inadecuados y espurios como puede ser el horario, la proximidad, si hay algún tipo de compensación económica, etc., y casi nunca el valor formativo o la adecuación de la empresa a las preferencias ocupacionales. Sin embargo, aún es más clara la demanda de las empresas para participar de alguna forma en la selección y asignación de los estudiantes en prácticas, para evitar desajustes que conlleven una pérdida de tiempo, tanto para la empresa como para los propios estudiantes. Aunque se entienden las dificultades por el gran volumen de estudiantes que hay que asignar, se reclama una **mayor participación de las empresas a la hora de realizar esa asignación**.

En la misma línea, los participantes se declararon firmes **partidarios de la formación profesional dual**. Aunque destacan que dicha modalidad resulta más fructífera y adecuada para cualificar profesionalmente a los estudiantes de FP, se señaló la escasa implantación que todavía presenta esta modalidad, escasez justificada por las dificultades para organizar un gran volumen de prácticas profesionales. Por un lado, se menciona la

falta de flexibilidad del sistema educativo a la hora de plantear las prácticas profesionales (tanto en la FP dual como las prácticas universitarias). Por otra parte, también se destaca la **escasa experiencia y tradición de las empresas** españolas a la hora de organizar un sistema novedoso en nuestro país como es la formación dual. En ese sentido, se señaló que se debe ser prudente a la hora de desarrollar estas iniciativas procedentes de países con una cultura y tradición diferentes en nuestro país, así como a la hora de comparar los resultados, precisamente por esas diferencias culturales de nuestras empresas.

Un número más reducido de comentarios, pero claramente diferenciado del resto, destacó la importancia que tienen en la formación el **compromiso y la implicación de las empresas,** para lograr una cualificación de los candidatos más ajustada a las propias demandas de las empresas. Por una parte, se destacó la **dificultad de responder a las demandas de formación de las empresas en tiempos en los que estas necesidades son cambiantes** y el ritmo de las transformaciones laborales se ha incrementado. En ese sentido se hace difícil prever cuáles serán las demandas formativas cuando los puestos a cubrir en un futuro cercano son desconocidos, y lo único que se sabe es que habrá que desempeñar puestos diferentes. Tanto para las empresas como para el conjunto del sistema educativo se hace realmente difícil tratar de anticipar cuáles serán esas demandas. No obstante, se destaca la necesidad de estrechar el contacto entre las empresas y las instituciones educativas para tratar de mejorar la capacidad de anticipación acerca de cuáles serán esas necesidades. En segundo lugar, ese compromiso de las empresas hacia la formación debe cristalizar por una mayor atención, tanto de las instituciones educativas como por parte de las propias empresas, sobre la **capacidad de adaptación y la orientación al aprendizaje** de los candidatos a incorporarse a las empresas. Estas demandas crecientes hacia la polivalencia, por un lado, y hacia la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a contextos cambiantes debería ser potenciada tanto por la educación formal como por las propias empresas, ya sea a través de sus procesos de selección, como de las experiencias laborales que se ofrecen y de la propia formación continua. En tercer lugar, se señaló que es importante que las empresas entiendan que, por muy preparados y cualificados que lleguen los candidatos, siempre va a haber un margen necesario de adaptación a las características concretas de cada empresa, y a los puestos y procesos laborales específicos que cada candidato deba desempeñar. Es muy difícil que a la empresa le llegue el candidato con la formación totalmente ajustada: antes se asumía que la propia empresa debía completar esa cualificación, y adaptarla a sus propias necesidades. Ahora hay una tensión para lograrlo de forma inmediata. Las empresas deben entender que **una parte de la responsabilidad para lograr un ajuste óptimo entre las capacidades de los candidatos y los requerimientos laborales va a quedar bajo la responsabilidad de las empresas**. Esto se ve reforzado, además, por las constantes transformaciones a las que se ve sometido el ámbito laboral. Por tanto, las empresas van a tener que seguir contribuyendo a mantener ese ajuste a través de la formación continua. En consecuencia, la cualificación profesional resulta cada vez más un proceso complejo que se desarrolla a lo largo de todo el proceso vital. Cada vez más **se requiere formación a lo largo de la vida** (formación 3L, *lifelong learning*). Como ya hemos dicho, no resulta fácil para las empresas encontrar recursos plenamente satisfactorios para satisfacer sus necesidades de formación continua. Al tiempo, numerosos expertos señalan que mantener la cualificación profesional y la actualización de las competencias está cada vez más bajo la responsabilidad de los propios individuos. Sin embargo, ello no debe suponer que las empresas queden por completo al margen de esta cuestión. Al contrario, las **empresas deben comprometerse en facilitar esa formación continua a los candidatos**, buscar la optimización de dichas competencias, y para ello, a juicio de los participantes en las mesas redondas, las empresas deben buscar la colaboración de las instituciones educativas (tanto de formación profesional, universidades,

como otros centros y agentes), transmitiendo con claridad sus demandas e implicándose para trabajar en recursos apropiados para cubrirlas. Solo así se podrá diseñar y desarrollar una oferta de formación continua que cubra satisfactoriamente las necesidades de individuos y empresas.

Por último, unos cuantos comentarios se refirieron específicamente a la formación del profesorado a lo largo de los diferentes niveles educativos. Como ya se ha señalado, se reclama del sistema educativo un mayor énfasis en desarrollar competencias y habilidades profesionales, un mayor conocimiento y cercanía respecto a la realidad, las necesidades y el funcionamiento de las empresas, y una cualificación más cercana a las demandas de los puestos de trabajo actuales, en los que el impacto de las tecnologías resulta fundamental. Para resolver estas disfunciones, resulta clave una formación del profesorado que tenga en cuenta estas cuestiones. Por tanto, es necesario trasformar (actualizar) el enfoque que se da a la formación de los docentes, que debe evolucionar de un planteamiento fundamentado principalmente en los conocimientos a otro enfoque que, sin olvidarse de ellos, potencie mucho más el «saber hacer». Por ello, debe estimularse y potenciarse el **conocimiento y la aplicación de metodologías docentes mucho más activas por parte del conjunto del profesorado**. Esto requiere una formación específica de los profesores para saber cómo desarrollar todo el rango de competencias que se han mencionado en páginas anteriores. Por otra parte, la dinámica habitual en los centros educativos debería integrar de una manera mucho más integral las nuevas tecnologías, no sólo como un recurso didáctico imprescindible en la actualidad, sino como una finalidad en sí mismo. Por mucho que las jóvenes generaciones sean «nativas digitales», el sistema educativo debe incorporar en mucha mayor medida la **formación en el uso de las tecnologías de la comunicación** (y para su uso), y no sólo la formación con las nuevas tecnologías allí donde sea posible. Por otra parte, se debería promover un conocimiento mucho más directo del conjunto del profesorado respecto de las demandas y el funcionamiento de las empresas. Aunque algunas de las propuestas son claras al respecto, no siempre resultarán fáciles de implantar. Se debe incrementar el contacto y la relación entre las empresas y los centros educativos, y se recomienda que el profesorado cuente con experiencias laborales directas en el sistema productivo. Sin embargo, estas experiencias previas no serán fáciles de desarrollar con el actual sistema de formación del profesorado, excepto posiblemente en algunos ámbitos de la Formación Profesional. En cambio, son más complejos de implementar en la formación Secundaria, así como en algunos (no todos) de los ámbitos universitarios. En cualquier caso, los participantes en las mesas redondas destacaron la utilidad que tendría contar con un profesorado en los diferentes niveles educativos con una mayor experiencia respecto del funcionamiento y las necesidades formativas que tienen las empresas, en particular, respecto a las competencias profesionales que requiere las actuales ocupaciones y puestos de trabajo.

3.2. Cuestionario sobre competencias demandadas y desajustes formativos en el mercado laboral español

A partir de los comentarios y opiniones recogidos en las mesas redondas descritas en el apartado anterior, se diseñó un cuestionario para la realización de un muestreo entre el empresariado español, centrado en las competencias consideradas más relevantes para la incorporación de personas a las empresas, la valoración en términos generales de la medida en que las personas candidatas a la incorporación a las empresas mostraban dichas competencias, así como el grado de acuerdo de los empresarios encuestados respecto a diferentes situaciones, iniciativas y propuestas encaminadas a mejorar el ajuste formativo entre las demandas de las empresas y las capacidades de los candidatos.

El muestreo se realizó *online* a través del servidor web del Ivie. A través de los contactos de la Asociación Valenciana de Empresarios (AVE) se invitó a participar en

el muestreo a todas las organizaciones que forman parte de las Asociaciones de Empresa Familiar de diferentes comunidades autónomas (ver cuadro A.1 del anexo), a través de la persona que ocupase la máxima representación, la autoridad ejecutiva, o la dirección de personal en la empresa. Cada una de las entidades recibió un enlace personalizado para acceder a la encuesta, y las respuestas se rellenaron directamente en dicho enlace web, integrándose directamente en base de datos generada al efecto. La encuesta estuvo disponible durante el plazo de 60 días, y se remitieron recordatorios de participación a los 15 días de haber remitido la primera invitación.

Como resultado, se recibieron 157 respuestas, que constituyen el 12,86% de los miembros de las asociaciones invitados a participar. De ellos, 98 personas son el máximo responsable de la empresa, con denominaciones como Director, gerente, presidente, directivo o propietario (62%), mientras que 54 (34%) ostentan cargos de Director de personas, de RR. HH. o de Administración. Otras 5 personas (4%) que respondieron el cuestionario ocupan otros puestos, como Responsable de Desarrollo de Personas, Técnico de Recursos Humanos o Jefe de Administración. La muestra presenta una elevada antigüedad en el cargo, con una media de 17 años y medio (desviación típica, 11,53). De ellos, el 21% lleva hasta cinco años en el cargo, el 11,5 lleva entre 6 y 10 años, el 14,6% lleva entre 11 y 15 años, el 21,7% lleva entre 16 y 20 años, mientras que el restante 31,2% lleva más de 21 en el cargo (valor máximo, 50 años). Respecto al nivel formativo de los encuestados, la gran mayoría (85,4%) cuenta con estudios universitarios, el 7,6% estudios de bachillerato, y sólo el 7% cuenta con estudios primarios, secundarios obligatorios o formación profesional. Finalmente, respecto a la frecuencia con que las empresas participantes han incorporado nuevos trabajadores en los últimos dos años (sea cual sea su tipo de contrato), más de la mitad han incorporado nuevos trabajadores muy frecuentemente (52,2%), más de una cuarta parte (27,4) han incorporado trabajadores «bastantes veces», mientras que un 15,3% han incorporado trabajadores «algunas veces» en los últimos años. Sólo el 5,1% declaran haber incorporado trabajadores en los últimos dos años «esporádicamente», y ninguna de las empresas señaló que no lo habían hecho «prácticamente nunca»).

El cuestionario presentó tres grandes bloques de cuestiones. El primero de ellos (Bloque A) se refiere a una serie de características, actitudes y competencias que podrían resultar relevantes para la incorporación de candidatos a las organizaciones laborales. El segundo de ellos (Bloque B) solicitó evaluar el nivel que los candidatos que han tratado de incorporarse a las empresas encuestadas presentaban respecto a cada una de esas características, actitudes y competencias. Por último, se incorporaron una serie de afirmaciones acerca de la actual situación del sistema educativo, así como posibles actuaciones e iniciativas que podrían desarrollarse, a fin de que los encuestados declarasen sus percepciones al respecto (Bloque C). En los apartados siguientes se describen con mayor detalle los contenidos de cada uno de estos bloques, y se presentan los principales resultados obtenidos a partir del muestreo realizado, comparando cuando resulte de interés, entre diferentes grupos de encuestados.

3.3. Características más relevantes para la incorporación de candidatos al mercado laboral

A partir de las mesas redondas realizadas y de diversos tipos de características mencionados por la bibliografía especializada, se elaboró un listado de 33 características, actitudes y competencias que pueden resultar relevantes para la incorporación laboral (Bloque A), a fin de que los encuestados señalasen el grado de relevancia de cada una de ellas, a partir de una escala de 0 «nada relevante» a 10 «completamente relevante». Esta escala presenta suficiente variabilidad para poder discriminar entre todos los ítems presentados, evitando que una gran mayoría de ellos reciba las puntuaciones más elevadas, y al mismo tiempo resulta muy familiar a

los encuestados, al ser similar a las escalas de evaluación que se siguen en el sistema educativo, lo que permite a los encuestados calibrar de forma sencilla y fiable sus valoraciones.

Entre los ítems considerados, se pueden distinguir diferentes tipos de características y competencias, todas ellas relevantes *a priori*, pero de naturaleza claramente diferenciada.

En primer lugar, se incluyen una serie de características relacionadas con el currículo y la **trayectoria formativa y profesional** de los potenciales candidatos. Así, se incluyen en este apartado aspectos como el expediente académico (calificación), contar con experiencia laboral previa, haber realizado prácticas previas en empresas, o haber realizado estudios o trabajo en el extranjero. Asimismo, se incluye la relevancia que se le da a que los potenciales candidatos cuenten con un título de formación profesional, con un título universitario o con un máster, si bien hay que tener en cuenta que estos tres indicadores pueden presentar niveles de relevancia muy diferentes en función del tipo de trabajos a los que se opta.

En segundo lugar, se incluyen algunas **competencias instrumentales** muy básicas, pero al mismo tiempo muy genéricas y transversales, consideradas como muy relevantes por buena parte de los estudios sobre cualificación profesional. Entre ellas se encuentra la capacidad de entender y expresarse en inglés, los conocimientos de informática, la capacidad de comunicación oral y la de comunicación escrita. Aunque hacen referencia a aspectos muy diferenciados, son numerosos los estudios que destacan el carácter instrumental y genérico de todas estas capacidades, si bien también pueden diferir en grado de relevancia según el puesto al que se opte (más en el caso del idioma inglés, que en las otras tres capacidades).

El tercer bloque de capacidades hace referencia a las **habilidades sociales e interpersonales**, entre las que destacan las habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas, las habilidades sociales para relacionarse con otras personas, la empatía y capacidad de escucha, así como la capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo. Estas competencias han ganado en interés, dado que el trabajo colaborativo, en equipo con y sobre otras personas está cada vez más extendido, y al mismo tiempo no siempre se incorporan estas habilidades en los planes de estudio y en el currículum de los diferentes niveles formativos. Como se ha comentado previamente, los participantes en las mesas redondas señalaron que este tipo de habilidades es fundamental en las actuales organizaciones laborales, y que, sin un mínimo nivel de las mismas, no se puede desarrollar adecuadamente una gran mayoría de los actuales puestos de trabajo.

El cuarto grupo de capacidades hace referencia a **competencias cognitivas** de alto nivel, incluyendo aspectos como la capacidad de análisis, el razonamiento crítico, la capacidad para la resolución de problemas, las habilidades de negociación y solución de conflictos, así como la creatividad y la innovación. Aunque todas ellas tienen un carácter netamente cognitivo, no necesariamente aparecen vinculadas en cada persona, ni todas ellas son requeridas de manera semejante ni en niveles similares por parte de diferentes puestos de trabajo. Sin embargo, dada la creciente complejidad de los trabajos actuales, de la importancia de saber enfrentarse a imprevistos y situaciones inesperadas, y la creciente necesidad de aportar nuevas ideas y procedimientos a las organizaciones, todas ellas pueden ser relevantes para la incorporación al mercado de trabajo.

Un quinto grupo de capacidades y características tiene que ver con la **planificación laboral y la orientación a los resultados**. Así, resulta de interés solicitar a los encuestados la relevancia que le otorgan para la incorporación laboral a la capacidad para delegar tareas, la eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos, la capacidad para centrarse en la consecución de objetivos, o la orientación a la calidad y el interés por hacer bien las cosas. En el entorno empresarial

actual, la innovación debe ser constante, pero para ello se deben combinar tanto competencias relacionadas con la «exploración» (vinculadas a la creatividad y a la generación de nuevas ideas) como con la «explotación», que permita que dichas ideas se apliquen de forma que sea útil para los usuarios y rentable para la organización.

Además de ellas, otro grupo de competencias y características destacadas tanto en las mesas redondas realizadas como en la bibliografía especializada, tiene que ver con las **competencias sistémicas y de gestión personal**. En los contextos laborales actuales, no sólo es necesario tener competencias laborales específicas, sino que es necesario que los trabajadores cuenten con competencias para dirigir su propia acción y comportamiento hacia los fines deseados, al tiempo que gestionan su entorno laboral y las respuestas que les produce internamente. Así, en este bloque se incluyen características personales y competencias potencialmente relevantes como la autocrítica y capacidad de valorar la propia actuación, la capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad y adaptación al cambio, o la tolerancia al estrés, la capacidad para manejar la presión y el liderazgo. También se incluye una competencia personal de alto nivel como es la iniciativa y la proactividad. Todas ellas incluyen aspectos de conocimientos y habilidades, pero también de actitudes, valores personales y estilos cognitivos de funcionamiento.

Finalmente, se incluye un grupo de **valores y aspectos motivacionales** que en buena medida se requieren en los actuales contextos de trabajo. Si bien alguno de los aspectos incluidos en apartados anteriores también podrían incluirse aquí, los seis elementos que forman parte finalmente de este bloque reflejan unos principios personales muy claros: el compromiso ético, el interés por aprender y el afán de superación, así como la cultura del esfuerzo, la tenacidad y la motivación por el trabajo. Todos ellos fueron desatacados de manera muy sustancial durante las mesas redondas realizadas, y por ello se han incluido en el muestreo para ponderar su relevancia con detalle y en comparación con otros grupos de competencias y capacidades, según la opinión de los empresarios y responsables de recursos humanos encuestados.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el muestreo, respecto a la relevancia que se asigna a cada una de las 33 características que conforman estos siete grupos representados en el gráfico 3.1. El cuadro 3.1 muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de cada una de ellas.

En primer lugar, destaca que en una escala de 0 a 10, todas las competencias y características consideradas se consideran relevantes, ya que todas superan el punto medio de la escala (5). La puntuación más baja corresponde a la realización de estudios o trabajo en el extranjero (5,1), mientras que la puntuación más elevada corresponde a dos de los valores y competencias actitudinales, el compromiso ético y la cultura del esfuerzo. Sin embargo, sería más apropiado señalar que la mayoría de las características consideradas presentan una relevancia bastante elevada ya que excepto cuatro de ellas (todas correspondientes a la trayectoria formativa y profesional) presentan puntuaciones que habitualmente consideramos de «notable», es decir, entre 7 y 8,8, sin alcanzar en ningún caso la puntuación promedio de 9 (que a nivel formativo se considera «sobresaliente»).

Si profundizamos en cada uno de los bloques de variables, observamos que la **trayectoria formativa y profesional** es la que a juicio de los encuestados presenta una menor relevancia para la incorporación de candidatos a las empresas. Así, además de la puntuación mínima de todas las variables consideradas (5,1 la realización de estudios o trabajo en el extranjero), otros tres ítems presentan puntuaciones modestas, en torno a 6: la realización previa de prácticas en empresa, el expediente académico y la posesión de un máster. Aunque estos elementos no pueden considerarse irrelevantes,

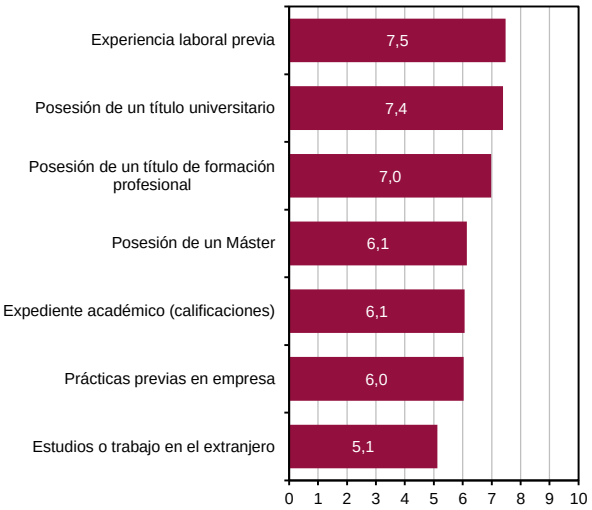
▪ **Cuadro 3.1.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad

	Media	Desviación típica
1. Trayectoria formativa y profesional		
Experiencia laboral previa	7,5	1,7
Posesión de un título universitario	7,4	2,1
Posesión de un título de formación profesional	7,0	2,1
Posesión de un máster	6,1	2,6
Expediente académico (calificaciones)	6,1	2,4
Prácticas previas en empresa	6,0	2,5
Estudios o trabajo en el extranjero	5,1	2,9
2. Competencias instrumentales		
Capacidad de comunicación oral	8,1	1,2
Conocimientos de informática	7,8	1,5
Capacidad de comunicación escrita	7,6	1,5
Capacidad para entender y expresarse en inglés	7,3	2,5
3. Habilidades sociales e interpersonales		
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	8,7	1,0
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	8,4	1,3
Empatía, capacidad de escucha	8,2	1,3
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,7	1,5
4. Competencias cognitivas		
Capacidad para la resolución de problemas	8,4	1,0
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	7,9	1,6
Capacidad de análisis	7,9	1,4
Razonamiento crítico	7,8	1,5
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	7,7	1,6
5. Planificación laboral y orientación a los resultados		
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	8,7	1,2
Centrarse en la consecución de objetivos	8,2	1,4
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	7,9	1,4
Capacidad para delegar tareas	7,3	1,8
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación		
Iniciativa, proactividad	8,6	1,3
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,4	1,2
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	8,2	1,3
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	8,1	1,2
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	7,9	1,5
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	7,9	1,4
7. Valores y aspectos motivacionales		
Compromiso ético	8,8	1,3
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	8,8	1,1
Interés por aprender, afán de superación	8,5	1,3

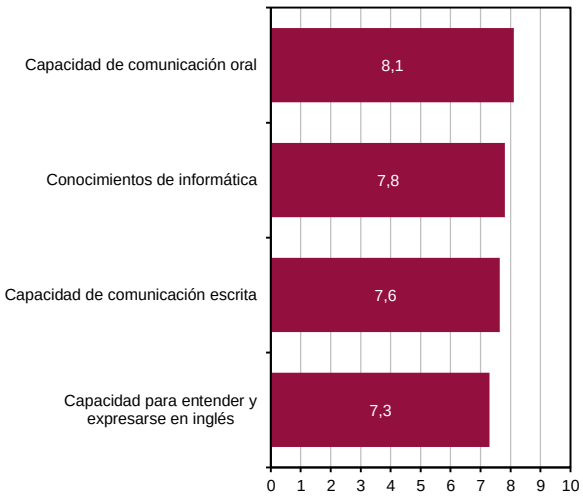
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3.1. Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad

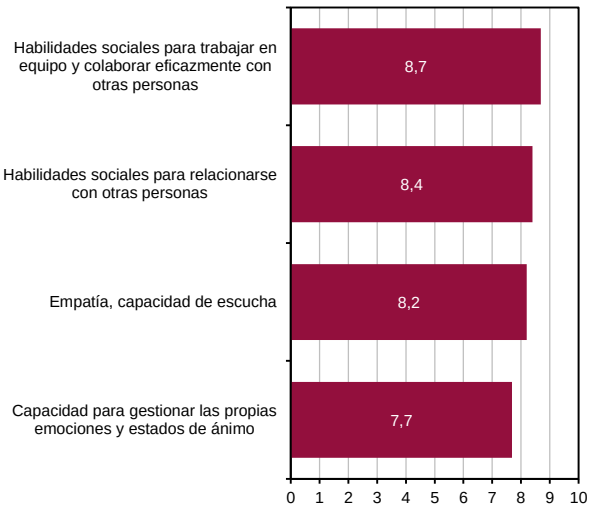
a) Trayectoria formativa y profesional



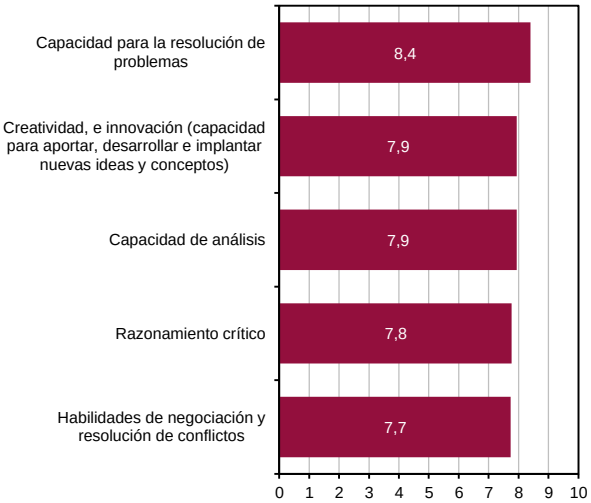
b) Competencias instrumentales



c) Habilidades sociales e interpersonales

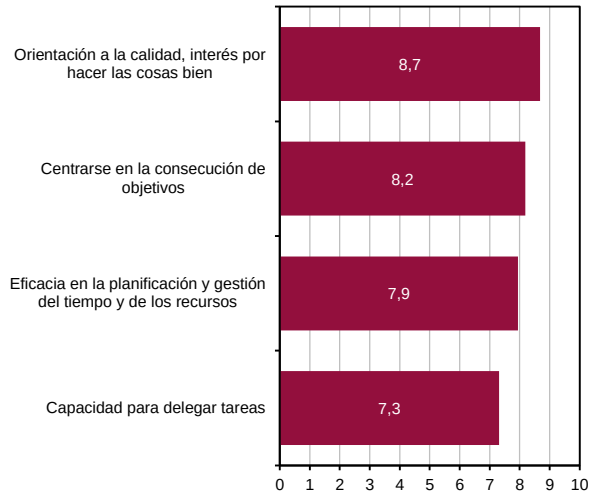


d) Competencias cognitivas

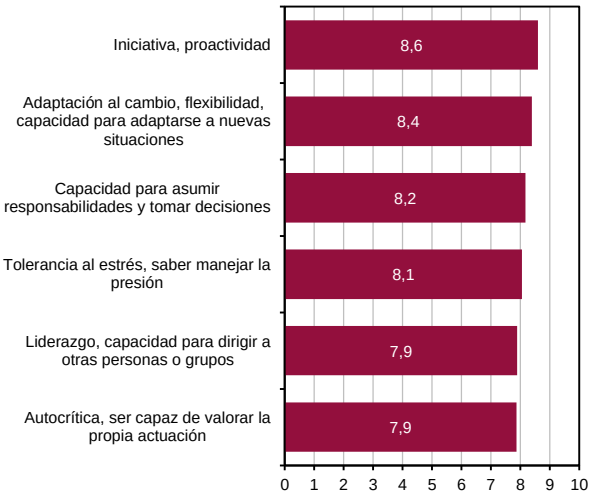


▪ **Gráfico 3.1.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad *(cont.)*

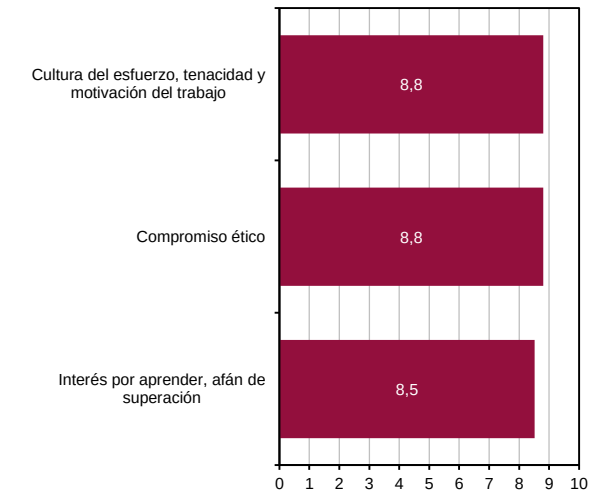
e) Planificación laboral y orientación a los resultados



f) Competencias sistémicas y de gestión personal



g) Valores y aspectos motivacionales



Fuente: Elaboración propia.

en términos comparativos son a los que menor importancia le conceden los empresarios a la hora de incorporar candidatos. Los otros tres elementos de este bloque presentan una mayor relevancia, a pesar de que su interés puede depender notoriamente del tipo de trabajo. No obstante, ni la posesión de un título de formación profesional, ni la posesión de un título universitario ni la experiencia laboral previa superan la puntuación de 7,5. Por ello, la experiencia laboral previa se constituye como el elemento más relevante respecto a la trayectoria formativa de los candidatos.

En términos comparativos, el bloque de características que presenta el segundo menor grado de relevancia hace referencia a las **competencias instrumentales**, si bien todas ellas se sitúan por encima de 7. En especial la capacidad de comunicación oral se valora por encima de 8. Curiosamente, a pesar del énfasis realizado en las

mesas redondas realizadas sobre el dominio del inglés y la importancia que se le otorga a nivel social, esta característica es la que presenta una valoración menor dentro de este bloque, mientras que los conocimientos de informática y la comunicación escrita se sitúan en una posición intermedia. Se trata por tanto de competencias relevantes para el trabajo, pero comparativamente menos relevantes que otras como los valores y aspectos motivacionales, las habilidades sociales, o las competencias sistémicas y de gestión persona.

Las **competencias cognitivas** presentan puntuaciones ligeramente por debajo de 8, excepto la capacidad de resolución de problemas (8,4), que se considera la de mayor relevancia en este bloque. La capacidad de análisis y la creatividad se consideran bastante relevantes (7,9), seguidas del razonamiento crítico (7,8) y las habilidades de negociación y resolución de conflictos.

Otros tres grupos de competencias presentan valoraciones de su relevancia muy similares, todas ellas alrededor de 8 puntos, aunque su situación es diferente. Así, entre las competencias relacionadas con la **planificación laboral y orientación a los resultados**, la capacidad de delegar tareas muestra una puntuación moderadamente alta (7,3), mientras que el resto presenta mayores puntuaciones: planificación y gestión del tiempo y los resultados (7,9), centrarse en la consecución de resultados (8,2), y sobre todo, la orientación a la calidad y el interés por hacer las cosas bien, que presenta la tercera puntuación más alta del conjunto de 33 ítems (8,7). Como puede apreciarse, las dos competencias de carácter más técnico (y que tienen cierta relación con las competencias cognitivas) presentan puntuaciones moderadas, mientras que las más relacionadas con actitudes y motivación (orientación a objetivos y a la calidad), presentan niveles más altos, semejantes a los de valores y aspectos motivacionales.

Por su parte, las **competencias sistémicas y de gestión personal** muestras puntuaciones alrededor de 8 en la mayoría de casos, con dos de las competencias mostrando puntuaciones más elevadas: 8,6 para la iniciativa y la proactividad, y 8,4 para la adaptación al cambio, flexibilidad y capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Las otras cuatro competencias incluidas aquí (la autocrítica, el liderazgo, la tolerancia al estrés y la capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones) oscilan entre 7,9 y 8,2 indicando que los empresarios encuestados consideran bastante relevantes este tipo de competencias y características personales.

Asimismo, las **habilidades sociales e interpersonales** también presentan puntuaciones alrededor de 8, indicando la gran relevancia que se concede desde el ámbito empresarial a este tipo de competencias, como ya se había puesto de manifiesto en las mesas redondas. Así, sólo la capacidad para gestionar las propias emociones se sitúa ligeramente por debajo de 8 (7,7), mientras que la empatía (8,2), las habilidades sociales para relacionarse con otras personas (8,4) y, sobre todo, las habilidades para trabajar en grupo y colaborar eficazmente con otras personas (8,7) presentan puntuaciones más altas. En el último caso, sólo dos de los valores y aspectos motivacionales presentan una puntuación más elevada.

Por último, las tres características relacionadas con los **valores y la motivación** muestran las puntuaciones más elevadas de todo el conjunto de ítems. Así, el interés por aprender y el afán de superación recibe una puntuación de 8,5 en cuanto a su relevancia para la incorporación al mercado laboral, mientras que el compromiso ético y la cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación para el trabajo presentan las puntuaciones más altas de todos los aspectos considerados, ambas con 8,8 puntos sobre 10.

Una información relevante tiene que ver con la dispersión de las puntuaciones otorgadas por los encuestados. La desviación típica de las puntuaciones de la muestra en cada una de las características consideradas es en general más elevada en aquellos grupos de características que presentan las puntuaciones de relevancia más bajas, indicando que hay un menor acuerdo entre los encuestados, o lo que es lo mismo, una mayor va-

riabilidad a la hora de valorar su relevancia. Así, la desviación típica de las características incluidas en la trayectoria formativa y profesional supera en muchos casos los dos puntos, indicando que el abanico de respuestas a esta cuestión es mucho más amplio que en el resto de cuestiones. Ello implica que una parte sustancial de los entrevistados daría una mayor relevancia a estos aspectos, mientras que otro grupo significativo otorgaría una relevancia sustancialmente menor a estos aspectos. Ello quiere decir que la baja relevancia que se otorga a estas cuestiones no está completamente generaliza entre los encuestados. Junto a estas características, otros dos ítems muestran una desviación típica mayor que el resto: la capacidad para entender y expresarse en inglés (desviación típica=2,5), y la capacidad para delegar tareas (1,8), precisamente los dos ítems que muestran una media de 7,3 que son los más bajos del conjunto de ítems si se exceptúa la trayectoria formativa y profesional. Al igual que antes, en estos dos aspectos la relevancia promedio es algo más baja que el resto por la existencia de un grupo que le concede puntuaciones claramente menores que el resto, si bien otra parte de los encuestados le otorga una gran relevancia. Por el contrario, en el resto de aspectos, las opiniones de los encuestados se agrupan de forma mucho más cercana al promedio, lo que quiere decir que hay un mayor grado de consistencia respecto a la alta valoración de dichas competencias y características.

Otro punto de interés consistiría en analizar si existen **diferencias** significativas en el grado de relevancia que los encuestados otorgan a estas características **en función de algunas características de las empresas o de los encuestados**. Por razones de brevedad en la encuesta y con el objetivo de incrementar el tamaño de la muestra, sólo se contemplaron cuatro variables relevantes: el cargo, nivel formativo y antigüedad en el puesto de las personas que respondieron la encuesta, así como la frecuencia de contratación en la empresa en los dos últimos años. En el cuadro A.2 del anexo se encuentran los valores medios y desviaciones típicas referidos a estas variables de clasificación.

Así, el nivel de estudios apenas muestra diferencias significativas. Dada la escasa proporción de la muestra que no posee estudios universitarios, se comparó el grado de relevancia otorgado a las competencias entre los encuestados universitarios y el resto de la muestra. Las diferencias entre ambos grupos no alcanzan la significación estadística en ningún caso, si bien para tres de los ítems la significación estadística se acerca a los niveles de p=0,05 considerados habitualmente para considerar diferencias relevantes: la creatividad e innovación (8,04 frente a 7,39), la eficacia en la planificación y la gestión del tiempo y los recursos (8,03 frente a 7,43) y la orientación a la calidad (8,75 frente a 8,26) obtuvieron una relevancia medio punto mayor entre los encuestados con estudios universitarios respecto a los encuestados con nivel formativo menor. En cualquier caso, las diferencias entre los grupos no son destacables.

Las diferencias en función del tipo de cargo desempeñado por los encuestados introducen alguna diferencia reseñable, aunque en pocas de las competencias consideradas. Así, los encuestados que desempeñan cargos relacionadas con la dirección de personas y de recursos humanos otorgan una relevancia ligeramente mayor que los empresarios (propietario, presidente, gerente, director) en tres dimensiones: la experiencia laboral previa (8,09 frente a 7,17), las habilidades sociales para relacionarse con otras personas (8,69 frente a 8,23), así como la posesión de un título de máster (7,80 frente a 7,17), y se acercan a la significación estadística respecto a la relevancia de poseer un grado universitario (6,67 frente a 5,81). Por el contrario, son los empresarios quienes dan una relevancia algo mayor que los responsables de recursos humanos a otras dos características, el liderazgo (8,16 frente a 7,50) y la capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones (8,34 frente a 8,17). Las seis características que mayor relevancia dan ambos grupos, por encima de 8,5 puntos sobre diez, sólo presentan una diferencia: los directores y gerentes consideran como características más relevantes la cultura del esfuerzo (8,8), el compromiso ético y la orienta-

ción a la calidad (ambas con 8,7), así como las habilidades sociales para trabajar en equipo, la iniciativa y proactividad, y el interés por aprender (todas con 8,6), mientras que para los responsables de recursos humanos los seis aspectos más relevantes son el compromiso ético (8,9), las habilidades para el trabajo en equipo (8,8), la cultura del esfuerzo, la orientación a la calidad y las habilidades sociales para relacionarse con otras personas (8,7), y la iniciativa (8,6).

Por lo que respecta a la antigüedad en el cargo de los encuestados, se han calculado los coeficientes de correlación de Pearson para comprobar si llevar más o menos años en los puestos directivos en las empresas se relaciona con una mayor o menor importancia concedida a algunas de las competencias consideradas. Los resultados muestran relaciones significativas en ocho características, dos de ellas relativas a la trayectoria formativa, otras dos respecto a las competencias instrumentales, otras dos respecto a las competencias cognitivas, así como una de las competencias sistémicas y de la planificación del trabajo y orientación a resultados. Así, se observa que cuanto mayor es la antigüedad en el cargo de los encuestados, éstos le otorgan una mayor relevancia al expediente académico y menor a la experiencia laboral previa. A mayor antigüedad, también se considera más relevante la capacidad de entender y expresarse en inglés, así como la capacidad de comunicación escrita. Igualmente, los encuestados más veteranos en su puesto dan mayor importancia a la capacidad de resolución de problemas y a la capacidad de negociación y resolución de conflictos, así como al liderazgo y a la capacidad para delegar tareas.

Finalmente, considerando la frecuencia con la que se han realizado incorporaciones de personal en los dos últimos años en las empresas de los encuestados, apenas aparecen diferencias estadísticamente significativas. Sólo en dos de los ítems (capacidad para asumir responsabilidades y tomar de decisiones, y orientación a la calidad), la relevancia concedida es mayor entre quienes realizaron contrataciones esporádicamente respecto a quienes las realizaron algunas veces, mientras que los grupos que contrataron con más frecuencia no muestran diferencias. Igualmente, las diferencias son casi estadísticamente significativas para otros dos ítems: la eficacia en la planificación y gestión del tiempo y los recursos, donde las empresas cuya contratación fue muy frecuente otorgan mayor relevancia que las empresas que contrataron algunas veces, y la autocrítica, valorada con mayor relevancia desde las empresas con contratación esporádica respecto a las que contrataron algunas veces.

En síntesis**, la mayor parte de las competencias y características incluidas en este estudio son consideradas muy relevantes** en el proceso de incorporación de los trabajadores, por parte de los responsables empresariales y de recursos humanos encuestados. De los siete grupos de características consideradas, **los valores y aspectos motivacionales son considerados los más relevantes** (con puntuaciones cercanas a 9), seguidos por las **habilidades sociales e interpersonale**s, las competencias sistémicas y de gestión personal, y la planificación del trabajo y orientación a resultados, con puntuaciones por lo general por encima de 8. También se consideran bastante relevantes las competencias cognitivas, así como las competencias instrumentales, con puntuaciones por encima de 7 y por lo general cerca del 8. Sólo la trayectoria formativa y profesional muestra puntuaciones más bajas, con cuatro de los siete ítems entre 5,1 y 6,1 puntos, si bien las respuestas de los encuestados a este grupo de características presentan una dispersión sensiblemente mayor que la del resto de categorías. De todos los aspectos considerados, destacan por encima de 8,5 puntos y cercanos a la valoración de «sobresaliente», las siguientes: compromiso ético, cultura del esfuerzo y tenacidad, orientación por la calidad, habilidades para el trabajo en grupo, la iniciativa y el interés por aprender y el afán de superación. En consecuencia, se confirma la importancia que desde el ámbito empresarial se concede, de cara a la incorporación del personal en las empresas, a los aspectos relacionados con los valores y la motivación, seguidos de las habilidades sociales, algunas caracterís-

ticas sistémicas y las de orientación a resultados. En buena medida, estos resultados confirman que más allá de la cualificación técnica, la formación laboral y los conocimientos específicos, los aspectos más valorados para incorporar personal a las empresas por parte de sus directivos y responsables de recursos humanos tienen que ver con aspectos relacionados con sus valores, su motivación, ciertas características de orientación a la acción, a la resolución de problemas y a los estilos de afrontar las demandas laborales.

3.4. Valoración del nivel de competencias de los candidatos a la incorporación en las empresas

Para valorar el mayor grado de ajuste o desajuste formativo y de competencias entre las características más relevantes y demandadas por las empresas a la hora de incorporar trabajadores y el perfil competencial que presentan los candidatos, es necesario valorar en qué medida las características demandadas están más o menos presentes en las personas que han figurado como candidatas o que efectivamente se han incorporado a las empresas. Para valorar este segundo aspecto (Bloque B en la encuesta), que permita comparar entre las características demandadas por las empresas y las mostradas por los candidatos, el cuestionario distribuido a los miembros de las asociaciones de empresa familiar de distintas comunidades autónomas incluyó el mismo listado de competencias y características comentado en el apartado anterior, al que se requirió responder también con una escala de 0 a 10. En ella, los encuestados debían valorar en qué medida dichas características estaban más o menos presentes en los candidatos con los que habían tenido contacto en la empresa, tanto si fueron finalmente incorporados a la empresa como si no. Aunque el uso de esta escala de respuesta de 0 a 10, de referencia en el sistema educativo, permite comparar con facilidad los aspectos de demanda y de oferta respecto a las características personales relacionadas con el ajuste formativo en el ámbito laboral, esta comparación debe tomarse con prudencia. En efecto, la primera de las cuestiones, relativa a la demanda, hace referencia al grado en que dichas características son relevantes o no, pero no se refiere exactamente al grado o nivel en que dichas características deben estar presentes en los candidatos. Si bien ambos temas (relevancia y nivel exigido) pueden tener relación, ambas ideas no son equivalentes. Por tanto, la diferencia entre ambas cuestiones de la encuesta (A y B), no debe ser tomada directamente como el déficit formativo (o el superávit) que los candidatos presentan en cada una de las competencias, si bien puede resultar una aproximación indicativa de ese desajuste. Sin embargo, de modo más directo, la comparación entre los resultados de las cuestiones A y B nos indica si el mayor o menor nivel que los candidatos presentan en distintas competencias y características tiene lugar en las competencias consideradas más relevantes por las empresas o no. Por ello, más que valorar directamente el desajuste entre el nivel de competencias requeridas por las empresas y el nivel presentado por los candidatos, la comparación nos indica si las competencias más relevantes son las que se encuentran en mayor o menor medida entre los candidatos habituales.

Los resultados mostrados en el cuadro 3.2 y en el gráfico 3.2 indican que la mayor parte de las competencias y características están presentes en los candidatos en un nivel medio-alto. Sólo seis de las competencias presentan puntuaciones que podemos calificar de «notable» (7 puntos o más), con un valor máximo de 7,4 (compromiso ético y posesión de un título universitario). Otras doce competencias muestran puntuaciones entre 6,5 y 7, junto a otras doce con puntuaciones entre 6 y 6,5. Otras dos (la capacidad para delegar tareas y la capacidad para entender y expresarse en inglés, apenas superan el «aprobado» (5,9 y 5,7 respectivamente), y un último aspecto presenta una puntuación inferior a 5, la realización de estudios o trabajo en el extranjero.

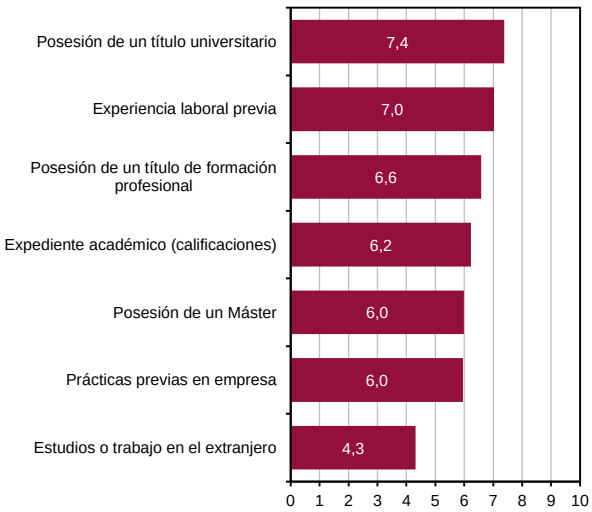
▪ **Cuadro 3.2.** Características, actitudes y competencias relevantes presentes en los empleados

	Media	Desviación típica
1. Trayectoria formativa y profesional		
Posesión de un título universitario	7,4	2,0
Experiencia laboral previa	7,0	1,8
Posesión de un título de formación profesional	6,6	2,2
Expediente académico (calificaciones)	6,2	2,1
Posesión de un máster	6,0	2,7
Prácticas previas en empresa	6,0	2,4
Estudios o trabajo en el extranjero	4,3	2,6
2. Competencias instrumentales		
Conocimientos de informática	6,9	1,6
Capacidad de comunicación oral	6,5	1,4
Capacidad de comunicación escrita	6,5	1,6
Capacidad para entender y expresarse en inglés	5,7	2,3
3. Habilidades sociales e interpersonales		
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	7,1	1,4
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	7,1	1,3
Empatía, capacidad de escucha	6,8	1,4
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	6,3	1,3
4. Competencias cognitivas		
Capacidad para la resolución de problemas	6,6	1,4
Capacidad de análisis	6,3	1,6
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	6,2	1,7
Razonamiento crítico	6,2	1,5
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	6,2	1,6
5. Planificación laboral y orientación a los resultados		
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	7,1	1,3
Centrarse en la consecución de objetivos	6,7	1,6
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	6,3	1,4
Capacidad para delegar tareas	5,9	1,7
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación		
Iniciativa, proactividad	6,7	1,6
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	6,6	1,4
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	6,6	1,4
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	6,3	1,5
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	6,1	1,5
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	6,0	1,5
7. Valores y aspectos motivacionales		
Compromiso ético	7,4	1,7
Interés por aprender, afán de superación	6,9	1,5
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	6,8	1,7

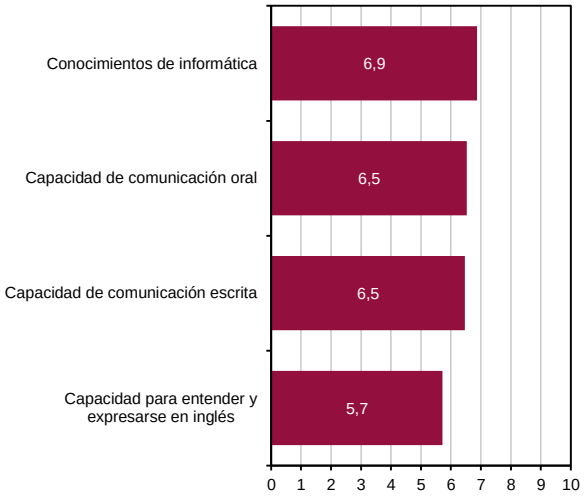
Fuente: Elaboración propia.

▪ **Gráfico 3.2.** Características, actitudes y competencias presentes en los empleados

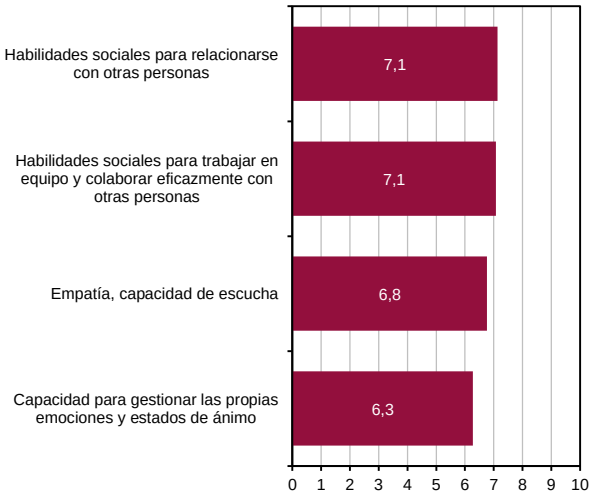
a) Trayectoria formativa y profesional



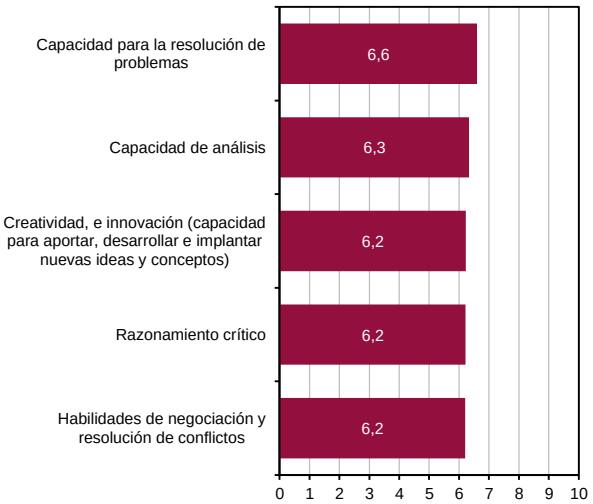
b) Competencias instrumentales



c) Habilidades sociales e interpersonales

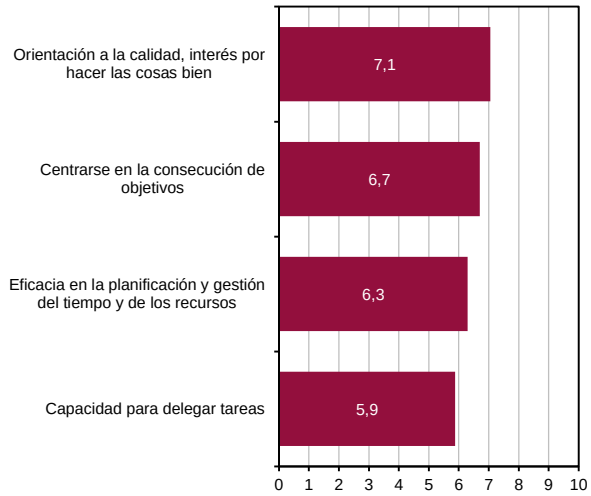


d) Competencias cognitivas

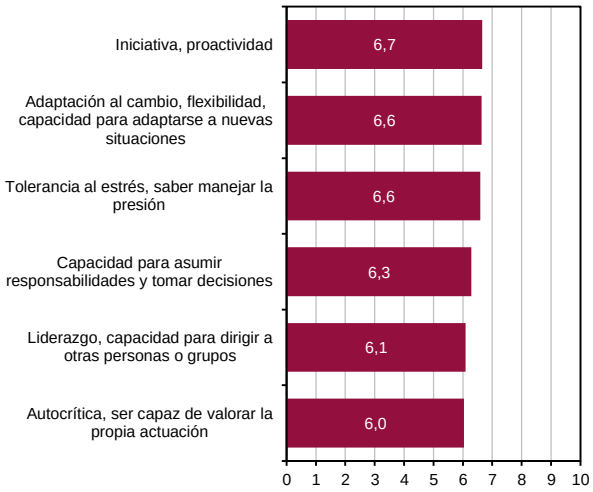


▪ **Gráfico 3.2.** Características, actitudes y competencias presentes en los empleados *(cont.)*

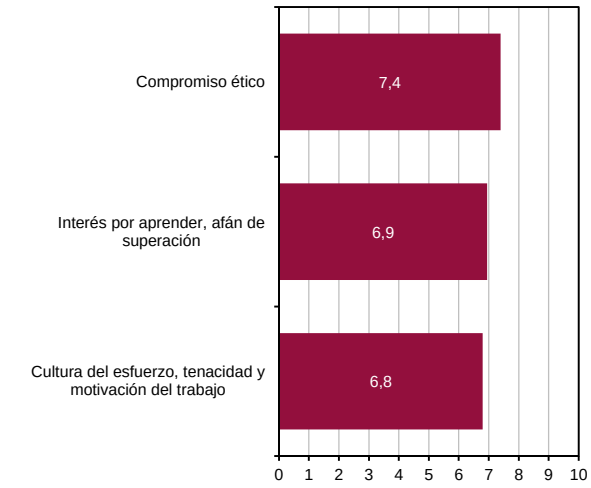
e) Planificación laboral y orientación a los resultados



f) Competencias sistémicas y de gestión personal



g) Valores y aspectos motivacionales



Fuente: Elaboración propia.

Por grupos de competencias, la **trayectoria formativa y profesional** presenta algunos de sus ítems con las puntuaciones más bajas de toda la escala, junto con otros entre los más altos. No obstante, esta categoría en su conjunto presenta niveles de los más bajos. Así, junto a los estudios o trabajo en el extranjero, ya mencionados como la puntuación más baja de la escala, coexisten otros aspectos con puntuaciones poco elevadas, como las prácticas previas en empresa o la posesión de un máster (6,0), o el expediente académico (6,2), pero también aspectos con puntuaciones elevadas como la posesión de un título universitario (7,4), la experiencia laboral previa (7,0) o la posesión de un título de formación profesional (6,6). Asimismo, al igual que en el apartado anterior, estas características muestran la mayor dispersión entre los entrevistados, con desviaciones típicas alrededor de la media en torno a dos puntos o incluso mayores. Si bien este conjunto de

características no es considerado como de los más relevantes para la incorporación a las empresas, los datos sugieren que los responsables de las empresas desearían que algunas de ellas estuvieran presenten en mayor medida en los candidatos.

Otros dos grupos de características muestran puntuaciones ligeramente superiores al 6, con pocas diferencias entre los elementos que componen cada grupo. Así, las **competencias cognitivas** razonamiento crítico, creatividad y habilidades de negociación muestran puntuaciones de 6,2, la capacidad de análisis de 6,3 y sólo la capacidad de resolver problemas muestra una puntuación ligeramente más alta. Igualmente, las **competencias sistémicas y de gestión personal** muestran puntuaciones entre 6 y 6,7: las más elevadas corresponden a la iniciativa (6,7), la tolerancia al estrés y la adaptación al cambio y flexibilidad (6,6), mientras que son algo inferiores las correspondientes a la capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones (6,3), el liderazgo (6,1) y la autocrítica (6). En la misma línea, las competencias instrumentales presentan puntuaciones moderadas excepto en uno de los ítems: mientras la capacidad de entender y expresarse en inglés es la segunda más baja de las 33 características y competencias consideradas, las capacidades de comunicación tanto oral como escrita (6,5), y los conocimientos de informática (6,9) se sitúan en los niveles intermedios del conjunto de la escala.

Por el contrario, los elementos que componen la **planificación del trabajo y la orientación a resultados** presentan puntuaciones dispares entre ellos. Así, la capacidad para delegar tareas (5,9) presenta la tercera puntuación más baja del conjunto de la escala. La eficacia en la planificación del tiempo y los recursos (6,3) así como centrarse en la consecución de objetivos (6,7) se sitúan en promedios intermedios, mientras que la orientación a la calidad (7,1) se sitúa como el tercer valor más alto entre los candidatos, a juicio de los encuestados.

Finalmente, los dos grupos de competencias y características considerados más relevantes son los que se encuentran en mayor medida presentes en el conjunto de candidatos a incorporarse a las empresas. Así, las **habilidades sociales** muestran puntuaciones entre las más altas de la escala, con excepción del ítem «capacidad para gestionar las propias emociones» (6,3). Las habilidades para trabajar en grupo y para relacionarse con otras personas (ambas 7,1) suponen la tercera puntuación más elevada, mientras que la empatía y capacidad de escucha muestra puntuaciones entre ambas (6,8). Por lo que respecta a los **valores y aspectos motivacionales**, el compromiso ético (7,4) muestra la puntuación más alta de todas las características consideradas, seguido a poca distancia del interés por aprender y afán de superación (6,9) y la cultura del esfuerzo y tenacidad (6,8).

En síntesis, estos resultados indican que la mayor parte de las competencias consideradas se encuentran presentes en forma moderada entre el conjunto de candidatos a la incorporación a las empresas, que salvo excepciones podrían considerarse como niveles de «aprobado alto». Son muy escasas las competencias que los encuestados consideran presentes en un nivel de «notable» entre las personas que tratan de incorporarse a las empresas, tan sólo seis, si bien algunas de las puntuaciones más elevadas se producen precisamente en las competencias más relevantes. Ello no significa, sin embargo, que los encuestados consideren que el nivel competencial presentado por el conjunto de los candidatos sea suficiente. Por el contrario, en las mesas redondas se evidenció la necesidad de incrementar el nivel de numerosos aspectos de competencias entre el conjunto de los jóvenes que desean incorporarse al trabajo.

Al analizar las puntuaciones en relación con las variables de los encuestados y sus empresas, se observan algunos resultados interesantes. En el cuadro A.3 del anexo se encuentran los valores medios y desviaciones típicas referidos a estas variables de clasificación. Así, en

términos globales **los responsables de recursos humanos valoran a los candidatos con puntuaciones más altas que los empresarios**, directivos y gerentes: la media de los primeros en el conjunto de las 33 características es de 6,7 frente al 6,4 de los segundos. Además, esta diferencia de puntuaciones, alcanza valores estadísticamente significativos en seis características, y muy próximos a la significación estadística en otras tres. Las competencias instrumentales de comunicación oral y escrita y los conocimientos de informática, los aspectos de la trayectoria formativa experiencia laboral previa y posesión de títulos de formación profesional, universitario y máster, así como dos aspectos de la orientación a resultados como son la orientación a la calidad y centrarse en la consecución de objetivos, son puntuados con mayor nivel por parte de los responsables de recursos humanos que por los directores, gerentes y propietarios. Como consecuencia, si consideramos los diferentes grupos de características y competencias, aparecen diferencias entre ambos grupos en el conjunto de competencias instrumentales, así como en los aspectos de la trayectoria formativa y profesional.

Por el contrario, **la formación de los encuestados apenas introduce diferencias en los niveles que perciben en las diferentes competencias y características**. Los encuestados con formación universitaria valoran con mayor puntuación que los que no poseen estudios universitarios la presencia entre los candidatos de la eficacia en la planificación y gestión del tiempo y los recursos. Además, los encuestados universitarios otorgan mayor puntuación que los encuestados con formación profesional y bachillerato la posesión de los candidatos de un título de máster.

La antigüedad en el cargo de los encuestados apenas se relaciona con la puntuación que otorgan al nivel de competencias presentado en conjunto por los candidatos a incorporarse en sus empresas. A mayor antigüedad en el cargo de los encuestados, los candidatos de sus empresas reciben peor valoración en cuanto a su experiencia laboral previa. Ello parece indicar que la experiencia laboral se considera más necesaria cuanto mayor experiencia tienen los responsables de las empresas, y por ello valorarían menos positivamente a los candidatos con los que han tratado.

En cambio, la mayor o menor frecuencia con la que las empresas de los encuestados han realizado incorporaciones de personal en los últimos años, sí ofrece algunas diferencias reseñables. Si consideramos los valores promedio de todas las competencias, quienes han incorporado personal recientemente con bastante o mucha frecuencia valoran a los candidatos con promedios de 6,4 puntos sobre 10. Sin embargo, esa valoración sube hasta 6,6 entre quienes incorporaron personal algunas veces, y hasta 7,2 entre quienes lo hicieron esporádicamente. Las diferencias son estadísticamente significativas en seis ítems, y cercanas al nivel de significación estadística en otros tres casos: en las cuatro competencias sociales (trabajo en grupo, relacionarse con otras personas, empatía y gestión de las propias emociones), en tres de las cinco competencias cognitivas (habilidades de negociación, razonamiento crítico y capacidad de análisis), y en dos de las competencias de orientación a resultados (capacidad para delegar tareas y centrarse en la consecución de objetivos). Como resultado, las diferencias son estadísticamente significativas para el conjunto de las **competencias cognitivas**, las **habilidades sociales** y la **planificación del trabajo y orientación a resultados.** En todas ellas, **cuanto mayor ha sido la frecuencia con la que se ha tratado de incorporar candidatos, menor valoración se realiza acerca de la posesión de las competencias entre los candidatos**.

Aunque ya hemos dicho que la comparación entre las puntuaciones sobre la relevancia de las competencias para las empresas (Bloque A) y la valoración de los candidatos según el nivel que presentan de dichas competencias (Bloque B) debe ser tomada con precaución, los resultados del muestreo permiten realizar una aproximación de cierto interés. Como ya hemos señalado, la relevancia de las competencias varía entre 6 y 8,8 (con una única excepción de puntuación inferior), mientras que su presencia entre los candidatos se sitúa entre

6 y 7,4 (con dos competencias por debajo de 6 y otra por debajo de 5). Sólo el expediente académico muestra una puntuación superior en cuanto a su presencia entre los candidatos (6,2) que en cuanto a su relevancia para las empresas (6,1). En las restantes 32 características y competencias, la relevancia presenta puntuaciones superiores a las de su presencia entre los candidatos. Las diferencias entre ambas son muy reducidas en cuanto a la trayectoria formativa y profesional (entre 0,1 y 0,8 puntos de diferencia), y algo mayores respecto a las competencias instrumentales (entre 0,9 y 1,6 puntos), las habilidades sociales (entre 1,3 y 1,6 puntos), y entre las competencias de planificación y orientación a resultados (entre 1,4 y 1,6 puntos). En cambio, esas diferencias aún son mayores en el caso de las competencias cognitivas (entre 1,5 y 1,8 puntos) y las competencias sistémicas y de gestión personal (entre 1,7 y 1,9 puntos). Finalmente, en el caso de los valores y los aspectos motivacionales, encontramos diferencias de 1,4 puntos respecto al compromiso ético, de 1,6 puntos respecto al interés por aprender, y un máximo de dos puntos de diferencia respecto a la cultura del esfuerzo (el aspecto más relevante para las empresas, con 8,8 puntos, pero en el que los encuestados puntúan con 6,8 al conjunto de los candidatos que han tratado de incorporarse a su empresa). Es decir, el patrón que se observa indica que, **a mayor relevancia otorgada a las competencias, los encuestados valoran de forma menos satisfactoria a los candidatos a incorporarse a sus empresas**. Ello podría estar indicando que, implícitamente, los encuestados son más exigentes a la hora de evaluar a los candidatos precisamente en aquellas competencias que consideran más necesarias. No obstante, esta tendencia también apunta a las áreas competenciales en las cuales parece haber un mayor desajuste entre las demandas de las empresas y el perfil ofrecido por los candidatos a la incorporación considerados conjuntamente.

Las competencias consideradas más relevantes eran, en orden decreciente, los valores y motivación, las habilidades sociales, las competencias sistémicas, seguidas por la orientación a resultados y las competencias cognitivas, considerando las competencias instrumentales y la trayectoria formativa y profesional como menos relevantes.

Por su parte, la valoración de los candidatos en estos grupos de competencias presenta una ordenación muy similar: se valoran más positivamente los valores y motivación, seguidos de las habilidades sociales, así como las competencias de planificación y orientación a resultados, las competencias sistémicas, las competencias instrumentales (esta es la principal diferencia) y las competencias cognitivas, todas ellas con puntuaciones muy similares, y presentando los valores más bajos la trayectoria formativa y profesional.

Pero tomando ambos elementos conjuntamente, las mayores diferencias entre la relevancia y la valoración de los candidatos se producen por lo general en aquellos grupos de competencias considerados más relevantes, con excepción de las habilidades sociales: en las competencias sistémicas (diferencias cercanas a los dos puntos), los valores y la motivación y las competencias cognitivas (ambas con diferencias superiores a punto y medio). Son algo menores en el caso de la orientación a resultados, las habilidades sociales y las competencias instrumentales, y apenas visibles en cuanto a la trayectoria formativa y profesional.

En síntesis, en opinión de los empresarios y directivos de recursos humanos encuestados, podemos señalar que la trayectoria formativa y profesional de los candidatos tiene una importancia media para su incorporación a las empresas (6,45 sobre 10), mientras que las competencias instrumentales (7,7) y las competencias cognitivas (7,94) tienen una relevancia moderadamente alta o notable. Asimismo**, la planificación del trabajo y orientación a resultados** (8,02**), las competencias sistémicas y de gestión personal** (8,18) y las **habilidades sociales** (8,25) **tienen una relevancia alta**, mientras que los **valores y aspectos motivacionales presentan una relevancia que podría calificarse de muy alta** (8,7 sobre 10). Por su parte, los encuestados consi-

deran que el grado en que están presentes esas características o competencias entre el conjunto de candidatos a la incorporación por parte de sus empresas se puede considerar medio en diversas categorías: trayectoria formativa y profesional (6,2), competencias cognitivas (6,3), competencias instrumentales (6,4), competencias sistémicas y de gestión personal (6,4) y planificación del trabajo y orientación a metas (6,5). Sólo las habilidades sociales (6,8) y los valores y aspectos motivacionales se encuentran valorados de forma moderadamente alta o notable, aunque como se aprecia, en todos los casos, **las competencias presentan una mayor puntuación en cuanto a su relevancia, que en cuanto a su nivel de presencia entre los candidatos.** Ello supone una indicación de **desajuste formativo y competencial entre la preparación de los candaditos y los requerimientos de las empresas**. Ese desajuste, además, se aprecia **más elevado en** varios casos, como **las competencias sistémicas y de gestión personal, los valores y aspectos motivacionales y las competencias cognitivas** (con diferencias en ambas escalas entre 1,5 y 2 puntos), siendo algo menor en la planificación del trabajo y orientación a resultados, las habilidades sociales y las competencias instrumentales (con diferencias entre 1,3 y 1,5 puntos), y son claramente más reducidas para la trayectoria formativa y profesional.

3.5. Valoración de las contribuciones del sistema educativo y de formación al desarrollo de competencias profesionales y a las demandas laborales de las empresas

Como resultado de las aportaciones recogidas en las mesas redondas realizadas, se comprobó la necesidad de obtener información más detallada y específica sobre distintos aspectos que permiten realizar una valoración del sistema educativo, en cuanto a las contribuciones que realiza para el desarrollo de competencias profesionales que son requeridas por las empresas. Para ello, el Bloque C de cuestiones de la encuesta incluyó 44 preguntas que trataban de profundizar sobre las dificultades que las empresas tienen para cubrir distintos tipos de puestos, sobre el grado de desajuste directamente percibido sobre distintos tipos de características y competencias de los candidatos a la incorporación, sobre los principales retos y demandas que recaen sobre el sistema educativo, o sobre el funcionamiento actual de diversas iniciativas y componentes del sistema educativo en relación con el entorno laboral (prácticas universitarias, formación dual) o de las propias empresas (disposición a participar en distinto tipo de iniciativas). Dada la diversidad de aspectos considerados, y la existencia de diferentes tipos de escalas de respuesta, describiremos los resultados relativos a esta parte de la encuesta en apartados diferenciados.

3.5.1. Competencias profesionales y contribución del sistema educativo

Para analizar esta cuestión, se incluyeron diversos tipos de cuestiones en la encuesta, que aparecen reflejadas en el cuadro A.4 del anexo, con sus valores medios y desviaciones típicas. En primer lugar, se trató de valorar si las empresas tienen **dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas** para distintos tipos de puestos de trabajo, a través de tres ítems, referidos respectivamente a puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad, puestos de trabajo de carácter profesional y puestos de trabajo de carácter básicos. Se evaluaron a través de una escala de 7 alternativas de respuesta (1-muy en desacuerdo; 7-muy de acuerdo, con una alternativa adicional 0-No aplicable/no sabe/ no contesta). Sin embargo, para facilitar la comparación entre las puntuaciones de este bloque y las de los bloques anteriores, se realizó una transformación proporcional de las puntuaciones a una escala de 0 a 10.

Los encuestados muestran (cuadro 3.3) una media de 7,8 puntos (sobre 10) de acuerdo acerca de que les resulta difícil encontrar candidatos con los conocimientos y competencias adecuadas para cubrir puestos de

alta responsabilidad. Sólo el 14,1% de los encuestados muestran desacuerdo o indiferencia a la primera afirmación, lo que indicaría que no les resulta difícil encontrar candidatos preparados para puestos de responsabilidad. Por el contrario, el 41,4% muestran bastante acuerdo y el 26,8% mucho acuerdo, lo que indicaría bastante o mucha dificultad para encontrar candidatos adecuados. Respecto a los puestos de carácter profesional, los encuestados muestran una puntuación ligeramente más baja (7,3). El 14,6% muestran desacuerdo y el 7% indiferencia, señalando que sólo la quinta parte de los encuestados no tienen problemas para encontrar candidatos bien preparados. En cambio, el 34,4% y el 22,3% encontraría bastantes o muchas dificultades para cubrir puestos profesionales con candidatos adecuados. Por el contrario, la situación es más favorable en el caso de los puestos de carácter básico. Así, el 29,9% de los encuestados muestran diferente grado de desacuerdo respecto a que los candidatos a puestos básicos cuentan con las competencias necesarias, frente a un 12,1% de indiferentes, y una mayoría que está algo de acuerdo (21,7%), bastante (28,7%) o muy de acuerdo (7,6%). Globalmente, la muestra está ligeramente de acuerdo acerca de la adecuada cualificación de los candidatos a los puestos de carácter básico (5,9, muy poco por encima de la puntuación 5 «Ni de acuerdo ni en desacuerdo»).

Por otro lado, se incluyeron 13 ítems para valorar la **contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes** para la incorporación al ámbito laboral, utilizando también una escala de 0 a 10 de acuerdo-desacuerdo con las afirmaciones presentadas (ver cuadro 3.3).

▪ **Cuadro 3.3.** Competencias profesionales y contribución del sistema educativo

	Media	Desviación típica
1. Dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas		
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	7,8	2,2
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	7,3	2,5
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	5,9	2,7
2. Contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes		
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	8,2	2,1
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	7,9	2,1
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	7,7	2,0
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	4,4	2,9
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	4,1	2,8
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	3,7	2,5
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	3,6	2,4
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	3,5	2,5
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	3,4	2,4
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	3,2	2,4
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	3,1	2,4
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	3,1	2,4
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	3,0	2,4

Así, los encuestados muestran bastante grado de acuerdo acerca de las **carencias de los candidatos en competencias interpersonales** (7,9): sólo el 13,4% de los encuestados muestran desacuerdo o indiferencia con ello, frente al 34,4% que muestran mucho acuerdo, el 28% bastante y el 24,2% que muestra algo de acuerdo. La situación es muy similar respecto a la **falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de las empresas** por parte de los candidatos. Con un grado de acuerdo promedio de 8,2, el 14% muestra desacuerdo o indiferencia respecto a estas carencias, por casi un 30% de la muestra en cada una de las alternativas de acuerdo.

Los encuestados también consideran que el sistema educativo no proporciona una educación adecuada en distintos aspectos. Los que se valoran de forma más crítica son una **cultura adecuada del esfuerzo** (media=3; sólo el 15,3% está más o menos de acuerdo en que lo hace adecuadamente, por un 74% en diferente grado de desacuerdo), la **formación en valores** y actitudes hacia el trabajo (media=3,1; con un 14% que consideran que esa formación es más o menos adecuada, frente a un 70,5% que consideran que es más o menos insuficiente), la **iniciativa, proactividad y la innovación** (media=3,2; con sólo el 14,3% considerando esa formación adecuada, frente al 66,3% que la consideran más o menos inadecuada), o la **formación en ética** (media=3,4; con un 16,5% que la consideran adecuada y un 63,1% que la consideran insuficiente en distinto grado). A poca distancia, la valoración también es insuficiente respecto al grado en que el sistema educativo presta la suficiente importancia a las **competencias transversales** (media=3,5; el 16,6% considera que sí, por un 63,1% que la considera insuficiente), ofrece **una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro** (media=3,6; el 14% la considera adecuada, por un 61,9% que la considera insuficiente), o que fomenta el **sentido de la responsabilidad** (media 3,7; un 20,4% de los encuestados de acuerdo, frente a un 58% en distinto grado de desacuerdo). En cuanto a la contribución del sistema formativo respecto a la **formación integral de los estudiantes como personas**, la valoración se acerca más al punto medio de la escala: el 33,7% muestran distinto grado de acuerdo acerca de que sí contribuye de forma satisfactoria, mientras que el 48,4% considera que lo hace de forma insatisfactoria en distinta medida (media=4,4).

Junto a ello, también se valoró de forma específica si la **educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética**, aspecto en el que los encuestados realizan una valoración insatisfactoria, aunque cercana al punto medio de la escala (media=4,1): un 30,6% considera que contribuye más o menos adecuadamente, frente al 49,7% que consideran que lo hace más o menos inadecuadamente. También se considera si el sistema educativo **evalúa la formación en competencias transversales e instrumentales de forma efectiva**. En este caso, la valoración es claramente insuficiente (3,1), con un 14% que considera que lo hace de forma más o menos efectiva frente a un 68,8% que considera que no se evalúan adecuadamente. Ello está en consonancia con la inadecuada preparación resultante en este tipo de competencias. Paralelamente, los encuestados conceden una gran importancia al desarrollo del emprendimiento en la educación temprana para generar más empleo (8,2 sobre 10), en consonancia con la elevada relevancia concedida en el bloque A por los encuestados a la iniciativa y la proactividad.

Conviene señalar que, en ocho de los ítems mencionados, aparecen diferencias significativas en función del nivel educativo de los entrevistados. Así, los entrevistados con formación universitaria realizan una valoración más negativa del sistema educativo que el resto de entrevistados a la hora de capacitar en las competencias y características siguientes: la formación integral de los estudiantes como personas, la cultura del esfuerzo, los valores y actitudes hacia el trabajo, la ética, la iniciativa, proactividad e innovación, la preparación para los retos del futuro o la preparación por parte de la educación primaria en valores actitudes hacia el trabajo y la ética. También son quienes consideran que las compe-

tencias transversales reciben menor importancia en el sistema educativo. Igualmente, aparecen diferencias estadísticamente significativas (o cercanas al nivel de significación estadística) según la figura ocupada por los encuestados en cinco de los elementos considerados: los responsables de personal presentan puntuaciones más favorables que los empresarios, altos directivos o gerentes respecto de los aspectos y dimensiones de la cultura del esfuerzo, formación en ética, formación por parte de la educación primaria en valores, actitudes hacia el trabajo y ética, así como en el sentido de la responsabilidad. En cambio, son los directivos quienes presentan puntuaciones más altas que los responsables de personal en la relevancia del emprendimiento para generar empleo.

En síntesis, los encuestados opinan que los candidatos a cubrir puestos básicos disponen de un nivel educativo más o menos adecuado, pero encuentran **dificultades para encontrar candidatos adecuados a puestos profesionales y sobre todo a puestos de responsabilidad**. Además, consideran que **el sistema educativo presenta carencias relevantes en el desarrollo de competencias interpersonales y en el conocimiento del mundo laboral** y las necesidades de las empresas. De igual manera, consideran **poco satisfactorio el grado en que el sistema educativo desarrolla la cultura del esfuerzo, los valores y actitudes hacia el trabajo, la iniciativa y proactividad o la ética**. Tampoco están satisfechos, aunque en menor grado, con la contribución del sistema educativo al **desarrollo de las competencias transversales, la preparación frente a los retos del futuro y el sentido de la responsabilidad**. Y sólo se acercan a una valoración neutra en el caso de la formación integral como personas y a la contribución de la educación primaria en particular sobre la formación en valores, actitudes laborales y ética. Todo ello es compatible con una consideración negativa de la forma en que se evalúan las competencias transversales e instrumentales en el sistema educativo.

3.5.2. Valoraciones respecto a las prácticas formativas, la formación profesional dual, los másteres universitarios y la formación continua

El bloque C de la encuesta también analiza las opiniones de los encuestados sobre cuestiones concretas de las prácticas formativas, la formación profesional, los másteres y la formación continua, a través de diferentes preguntas, empleando la misma escala de respuesta que en las cuestiones anteriormente mencionadas (grado de desacuerdo-acuerdo, de 0 a 10 puntos).

En primer lugar, cuatro preguntas se ocupan de las **prácticas universitarias en empresas**, en particular sobre su grado de rigidez, su duración, el comienzo y distribución de las mismas, y el nivel de competencias de los estudiantes que las realizan, asuntos todos ellos destacados como relevantes en las mesas redondas realizadas. Sin embargo, los resultados respecto a estas cuestiones presentan algunos matices destacados respecto a las opiniones recogidas en las mesas redondas. Así, el grado de acuerdo acerca de la insuficiente duración de las prácticas universitarias es bastante alto (7,6 sobre 10), seguido a cierta distancia del acuerdo en la conveniencia de iniciar las prácticas universitarias desde el inicio de los estudios (7 sobre 10). La supuesta rigidez de las prácticas formativas universitarias presenta un acuerdo bastante más moderado (6,4). Por último, la valoración de si los candidatos cuentan con las competencias necesarias para realizar las prácticas en empresas se sitúa casi en el punto medio de la escala (4,9), indicando tan sólo una moderada o ligera insatisfacción al respecto.

Otras cinco cuestiones inquieren sobre la **formación profesional** en general, y sobre la **formación profesional dual** en particular. Así, los encuestados muestran un elevado grado de acuerdo sobre la necesidad de más horas de formación práctica en la formación profesional (8,6 sobre 10), en consonancia con su preferencia por la formación dual respecto a la formación profesional normal: su grado de acuerdo acerca de la mejor

cualificación por parte de la formación dual es de 7,6. También se muestran bastante de acuerdo en que la formación profesional debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones (7,4 sobre 10), a pesar de que la oferta actual ya es muy diversa, tanto en los ciclos formativos medios como en los superiores, si bien algunas titulaciones se ofertan en un reducido número de centros y/o localidades. Por otra parte, los encuestados señalan cierto grado de acuerdo acerca de la rigidez de la formación dual (6,7 sobre 10), en cuanto a duración, horarios y otros requisitos. Aunque se considera que la formación dual es rígida, la valoración en este aspecto es menos negativa que respecto a su duración y su diversificación. Además, los encuestados señalan cierto grado de acuerdo acerca del equilibrio entre los costes y las ventajas y beneficios de participar en la formación dual, con una puntuación de 5,8 sobre 10. Esto significa que, en general, consideran que las ventajas compensan los costes, a pesar de que haya un alto potencial de mejora en dicho balance costes-beneficios. Probablemente una mayor duración de las prácticas, y una mayor flexibilidad para incorporar a los estudiantes a las prácticas de las empresas incrementaría esas ventajas. No obstante, dicha flexibilidad suele ser difícil de compatibilizar con los requerimientos organizativos del sistema educativo.

Paralelamente, tres cuestiones requieren **el grado de implicación de las empresas de los encuestados en la formación de los jóvenes**. Así, la mayoría de las empresas de los encuestados ofrecen o están dispuestas a ofrecer prácticas formativas universitarias (9 sobre 10), y prácticas para estudiantes de formación profesional (8,7). Por el contrario, el grado en que las empresas colaboran con centros educativos para el desarrollo de proyectos de I+D+i, es mucho menor, con una puntuación de 6,4 sobre 10. Ello indica un alto compromiso de las empresas con las prácticas formativas, pero mucho menor en la colaboración en investigación, desarrollo e innovación con el sistema educativo.

Respecto a las **características de los másteres universitarios**, dos cuestiones permiten matizar algunas aportaciones realizadas en las Mesas redondas. Por una parte, como era de esperar, las personas que han cursado un máster universitario presentan mayores competencias que las que no lo han cursado, pero el grado de acuerdo con esta afirmación no es lo elevado que cabría suponer, sólo un 6,9 sobre 10. Por el contrario, los encuestados manifiestan cierto grado de acuerdo con que los másteres están muy alejados de la práctica profesional cotidiana de las empresas, 5,9 sobre 10. Es decir, si bien se considera que hace falta una mayor cercanía a la práctica de las empresas, el grado de discrepancia es mucho más moderado de lo que los comentarios de las mesas redondas hacían esperar. Obviamente, la gran diversidad de títulos de máster y de centros que los proporcionan pueden influir en esa ponderación más matizada acerca de la orientación poco práctica de este nivel formativo.

Finalmente, dos preguntas inquieren sobre la **formación continua en las empresas**. Las dos muestran una valoración moderada, con puntuaciones cercanas al punto medio de la escala. Por una parte, los encuestados valoran de forma moderadamente satisfactoria la formación continua, señalando un acuerdo de 6 sobre 10 acerca de su suficiencia y adecuación para las necesidades formativas más recientes. Cabe por tanto mucho potencial de mejora, aunque se considere aceptable. En cambio, los encuestados señalan un cierto desacuerdo (pero muy cerca del punto medio de la escala) acerca de si encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal. Por lo que parece, el sistema educativo no proporciona suficientes alternativas, pero las empresas consideran la formación continua que proporcionan como moderadamente satisfactoria, probablemente a partir de iniciativas desarrolladas en las propias empresas o el sistema productivo. La media y desviación típica de estas 16 preguntas se muestran en el cuadro 3.4.

▪ **Cuadro 3.4.** Valoraciones respecto a las prácticas formativas, la formación profesional dual, los másteres universitarios y la formación continua

	Media	Desviación típica
1. Prácticas universitarias en empresas		
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	7,6	2,2
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	7,0	2,9
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	6,4	2,9
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	4,9	2,5
2. Formación profesional		
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	8,6	1,7
La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	7,6	2,2
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	7,4	2,6
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	6,7	2,5
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	5,8	2,6
3. Implicación de las empresas en la formación de los jóvenes		
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	9,0	1,6
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	8,7	2,1
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	6,4	3,5
4. Características de los másteres universitarios		
Las personas que han cursado un máster universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	6,9	2,4
Los másteres universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	5,9	2,6
5. Formación continua en las empresas		
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	6,0	2,4
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	4,0	2,6

En estas variables, el nivel de estudios de los encuestados establece algunas diferencias relevantes. Así, quienes han realizado estudios universitarios están mucho menos de acuerdo que el resto de encuestados respecto a que las prácticas universitarias deberían realizarse desde el inicio de los estudios y respecto a que las competencias de los estudiantes en prácticas universitarias son suficientes para realizarlas. También son los encuestados con estudios universitarios quienes menos acuerdo muestran con dos afirmaciones: que la formación profesional dual aporta mejores competencias que la convencional y que la formación profesional dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido. Igualmente, son quienes consideran en menor grado que los másteres están alejados de la práctica profesional de las empresas, y quienes menos de acuerdo se muestran en que las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua. Así pues, si bien parece que quienes han cursado estudios universitarios tienen una valoración más positiva de la formación profesional dual y de las prácticas universitarias y su actual modo de funcionar, también consideran que los estudiantes tienen insuficiente cualificación cuando llegan a las prácticas y que el sistema educativo no satisface las necesidades de formación continua de las empresas. Por lo que respecta al tipo de

puesto, sólo aparecen diferencias en tres de los indicadores contemplados en este apartado, que son precisamente los que valoran la implicación de las empresas en la colaboración con el sistema educativo. Así, los responsables de personal reflejan un grado más elevado de implicación de sus empresas en las prácticas universitarias, las prácticas de formación profesional y en los proyectos de I+D+i con centros educativos, que los empresarios, altos directivos y gerentes.

En síntesis, los encuestados señalan que **las prácticas formativas deberían tener más duración y desarrollarse desde el inicio de los estudios**. En menor medida, opinan que **deberían presentar más flexibilidad** y que los estudiantes que las realizan deberían estar más preparados. Consideran **preferible la formación profesional dual** que la ordinaria, y destacan que debería haber más formación práctica en la FP y una **mayor diversidad de titulaciones** a pesar de la amplia oferta actual. También señalan una cierta rigidez (con menor énfasis), aunque consideran que las ventajas de la formación dual más o menos compensan los costes de las empresas para implicarse en ellas. Como consecuencia**, las empresas están muy implicadas en las prácticas formativas** (universitarias y en formación profesional), pero bastante menos en la colaboración en I+D+i con el sistema educativo. Finalmente, consideran que **quienes han estudiado un máster presentan mayor cualificación que quienes no, pero con poca diferencia**, y desearían una **mayor proximidad de los másteres a la práctica profesional de las empresas**.

3.5.3. Valoraciones globales sobre el sistema educativo, retos de futuro y propuestas de actuación

Finalmente, el bloque C de la encuesta incluyó diversos ítems para conocer la valoración global de los encuestados respecto al sistema educativo. Junto a ellos, también se solicitó de los encuestados que priorizasen una serie de seis retos a los que se enfrenta el sistema educativo, que ordenasen según su prioridad ocho propuestas de cambio en el sistema educativo y finalmente se les solicitó que indicasen, mediante preguntas abiertas, aspectos mejorables del sistema educativo, así como sugerencias o cambios para mejorar la formación de los jóvenes.

Así, cuatro cuestiones se centraron en analizar por separado los distintos niveles de formación, preguntando a los encuestados si **se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo**, utilizando la misma escala de desacuerdo-acuerdo (0 a 10) de las cuestiones anteriores. La formación profesional constituye el nivel formativo que mejor responde a lo que los empresarios esperan de él, seguido por la formación universitaria. Ambos presentan puntuaciones por encima del punto medio de la escala: la **formación profesional** un 5,8 sobre 10, con un 52,9% de encuestados que muestra un mayor o menor grado de acuerdo, frente a un 26,8% que considera que el nivel no es el esperable; el **nivel universitario** un 5,3, con un 47,1% de encuestados que consideran que el nivel es más o menos el esperable, y un 36,3% que consideran que no es el que se espera. En cambio, tanto el Bachillerato (4,4), como sobre todo la ESO (3,9) obtienen valoraciones menos positivas. Así, el 30,6% considera que el nivel del **Bachillerato** es el esperable, frente a un 44,6% que considera que no lo es, mientras que sólo un 22,3% considera que el nivel de la **ESO** es el esperable, frente a un 51,6% que considera que no lo es. Estos datos están en consonancia con la impresión generalizada, así como diferentes estudios y estadísticas, que señalan a la Educación Secundaria Obligatoria como el epicentro de las dificultades de nuestro sistema educativo. Además, se valoró la opinión de los encuestados acerca de la **evolución de los resultados del sistema educativo**. La opinión al respecto es poco clara. Mientras que el 28,6% muestra diverso grado de acuerdo con el hecho de que la formación de los egresados del sistema educativo sea mejor ahora que en el pasado, el 38,8% está en desacuerdo con ello, junto con un 26,8% que no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo. En conjunto, la puntuación media en este

ítem es de 4,7 sobre 10, rozando el punto medio de la escala. De cualquier manera, estos datos indican un estancamiento de los resultados educativos de nuestro sistema, en el mejor de los casos.

Otras dos cuestiones valoraron las **responsabilidades en la educación de los jóvenes**, ya que en las mesas redondas se recogieron opiniones acerca de la insuficiente implicación de las familias en la formación de los jóvenes y, en consecuencia, de la responsabilidad atribuida al sistema educativo de más funciones de las que debería llevar a cabo. Las opiniones de los encuestados en ambas cuestiones no permiten una conclusión definitiva. De hecho, los encuestados consideran que las familias no alcanzan a cubrir satisfactoriamente (aunque a escaso margen, 4,2) sus responsabilidades en la formación de los jóvenes. En concreto, el 26,7% de los encuestados muestran mayor o menor acuerdo con una responsabilidad familiar adecuada, frente a un 48,3% que muestran algún grado de desacuerdo y un 22,3% que no muestran ni acuerdo ni desacuerdo. Es decir, una mayor proporción de encuestados valora que esa responsabilidad de las familias es insuficiente, respecto a la proporción que la considera adecuada. Además, los encuestados se sitúan en el punto medio acerca de las funciones que se reclaman del sistema educativo (5,1 sobre 10), indicando una posición muy indecisa al respecto, con una elevada dispersión de las opiniones. Así, un 45,9% de los encuestados señalan su acuerdo acerca de que se reclama un exceso de funciones por parte del sistema educativo, frente a un 35,7% de los mismos que indican algún grado de desacuerdo respecto a ese exceso de funciones a realizar, por un 14% que no se decantan en ninguno de los dos sentidos. La media y desviación típica de estas 7 preguntas se muestran en el cuadro 3.5.

▪ **Cuadro 3.5.** Valoraciones globales sobre el sistema educativo, retos de futuro y propuestas de actuación

	Media	Desviación típica
1. Se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo		
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,8	2,6
La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,3	2,6
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	4,4	2,6
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,9	2,6
2. Evolución de los resultados del sistema educativo		
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	4,7	2,7
3. Responsabilidades en la educación de los jóvenes		
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	5,1	3,0
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	4,2	2,5

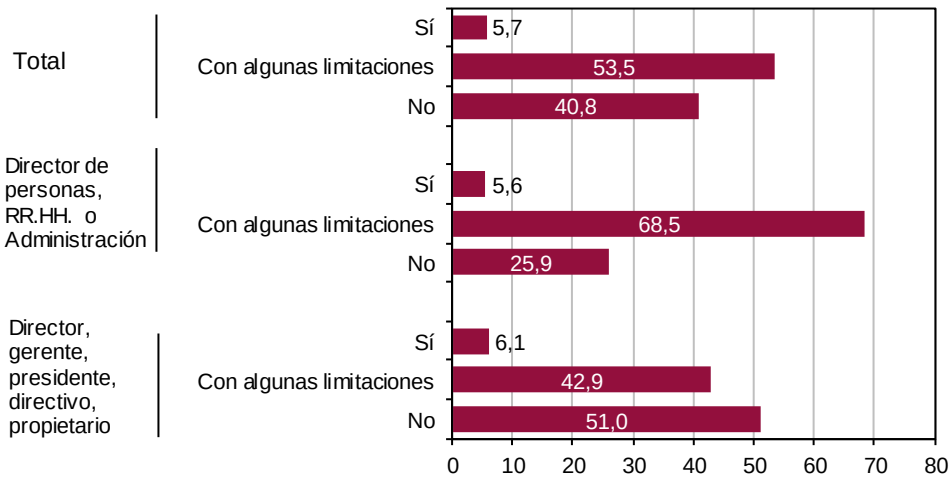
Por otro lado, se preguntó a los encuestados directamente si consideran que el sistema educativo responde a las necesidades de su empresa y a las del conjunto de la sociedad. Las alternativas de respuesta en este caso fueron tres: «sí», «no» y «con algunas limitaciones». En ambos aspectos la valoración no puede calificarse como satisfactoria. Así, sólo el 5,7% de los encuestados afirma claramente que el sistema educativo responde adecuadamente a las necesidades de las empresas **(gráfico 3.3)**, mientras que la mayoría señala que lo hace con algunas limitaciones (53,5%). En cambio, para el 40,8% **el sistema educativo no responde a las necesidades de la empresa**. Respecto a las necesidades de la sociedad en su conjunto, la valoración es ligeramente más insatisfactoria: sólo el 2,5% considera que el sistema educativo responde adecuadamente, el 47,8% que responde con algunas limitaciones, y un rotundo 49,7% considera que **no responde a las necesidades de la sociedad**. En estas dos cuestiones, las respuestas varían sustancialmente según el puesto del encuestado. Así, mientras el 51% de los empresarios, altos directivos o gerentes encuestados señalan que el modelo educativo no responde a las necesidades de su empresa, y el 42,9% señala que responde sólo con algunas limitaciones, entre los responsables de recursos humanos son mayoría quienes consideran que responde con limitaciones (68,5) y sólo una cuarta parte (25,9%) señala rotundamente que el sistema educativo no responde a esas necesidades. En la misma línea, el 63,3% de los altos directivos y empresarios considera que el sistema educativo no responde a las necesidades de la sociedad (por sólo un 29,6% de los responsables de personal que indican lo mismo), mientras un 36,7% de los empresarios y altos directivos, frente a un 64,8 de los responsables de personal indican que el sistema educativo responde con algunas limitaciones a las necesidades de la sociedad. Vemos, por tanto, una valoración mucho más negativa respecto a las contribuciones del sistema educativo por parte de los empresarios que por parte de los responsables de personal.

Además de estas cuestiones, la encuesta incluyó seis retos potenciales a los que se enfrenta el sistema educativo, formulados a partir de las mesas redondas realizadas con empresarios y directivos de recursos humanos. Así, se consideraron como **retos destacados del modelo educativo en un horizonte de diez años** la consideración de nuevos puestos de trabajo, la movilidad geográfica, la creciente globalización de las empresas, la digitalización, la formación continua de los docentes o la dicotomía entre fomentar la cultura general versus la especialización. Se solicitó a los encuestados que escogiesen hasta tres de esos retos. Todos ellos fueron señalados como retos relevantes por una proporción destacada de encuestados, si bien con diferencias sensibles. Así, más de dos terceras partes de los encuestados señalaron como reto prioritario los **nuevos puestos de trabajo** (n=113) y la **digitalización** (n=109). Cerca de uno de cada dos encuestados señalaron como reto prioritario las «empresas más globalizadas» (n=77) y algo menos la formación continua de los docentes (n=68). Finalmente, en torno a uno de cada tres encuestados señaló como retos prioritarios la movilidad geográfica (n=54) y la «cultura general vs. especialización» (n=50).

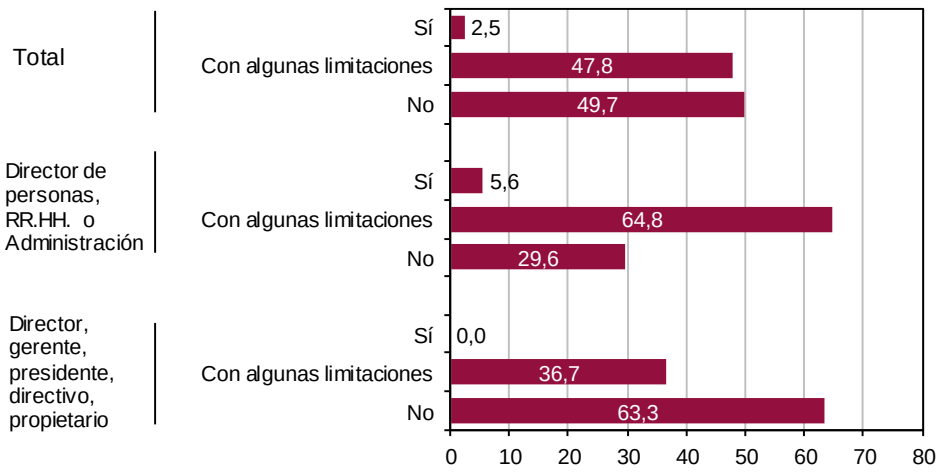
El cuadro 3.6 muestra los porcentajes de encuestados que han escogido cada una de las seis opciones respecto del total de la encuesta, así como los porcentajes de cada grupo de encuestados según su formación (universitaria o no), su tipo de cargo (empresarios y altos directivos frente a responsables de personal) y la frecuencia con que han realizado contrataciones en los últimos dos años (esporádicamente o algunas veces, frente a bastantes veces o muy frecuentemente). Como se aprecia, mientras que el 75,4% de los encuestados universitarios escogen como uno de los tres retos principales los nuevos puestos de trabajo, los no universitarios sólo lo hacen en un 52,2%. Los responsables de personal mencionan más frecuentemente que los empresarios los nuevos puestos de trabajo (81,5% frente al 67,3), pero escogen mucho menos la movilidad geográfica (sólo el 24,1% frente al 40,8% de los empresarios y

Gráfico 3.3. Modelo educativo y necesidades de formación

a) ¿El modelo educativo en España responde a las necesidades de su empresa?



b) ¿El modelo educativo en España responde a las necesidades de la sociedad?



Fuente: Elaboración propia.

▪ **Cuadro 3.6.** Retos más importantes del modelo educativo español en los próximos diez años. Frecuencias globales y por tipología de encuestados (porcentaje)

Principales retos	Frecuencia Global	Frec. Univ.	Frec. No univ.	Frec. Empres.	Frec. Dirs RRHH	Frec. Contr. escasa	Frec. Contrat. repetida
Nuevos puestos de trabajo	72,0	52,2	75,4	67,3	81,5	71,9	72,0
Digitalización	69,4	56,5	71,6	66,3	72,2	68,8	69,6
Empresas más «globalizadas»	49,4	56,5	47,8	46,9	48,1	31,3	53,6
Formación continua de los docentes	43,3	47,8	42,5	45,9	42,6	50,0	41,6
Movilidad geográfica	34,4	47,8	32,1	40,8	24,1	31,3	35,2
Cultura general vs especialización	31,9	39,1	30,6	32,7	31,5	46,9	28,0

altos directivos). Además, en las empresas que más recientemente han realizado incorporaciones, se escoge con mayor relevancia la globalización de las empresas (53,6%), por sólo un 31,3% entre las empresas con contratación menos frecuente, quienes señalan en mayor medida la cuestión de la cultura general vs. la especialización (46,9%) respecto a las empresas que contrataron con más frecuencia (sólo el 28% eligen este reto como uno de los más importantes).

En la misma línea, se consideraron 8 **cambios potenciales a introducir en el sistema educativo**, para que los encuestados señalasen los tres que por orden de relevancia considerase más importantes. Los cambios considerados, a partir de los comentarios recogidos en las mesas redondas y el tipo de características y competencias más destacadas, consistieron en: capacitar a los estudiantes para la iniciativa y el emprendimiento, fomentar una cultura basada en el esfuerzo y el compromiso, conseguir un nivel adecuado de conocimiento y uso de otros idiomas, potenciar las competencias de liderazgo de los estudiantes, ampliar y fortalecer los conocimientos técnicos impartidos, formar en valores, incrementar la cultura general de los estudiantes y desarrollar la creatividad de los estudiantes. Como se puede apreciar, se trata de establecer las prioridades que los encuestados conceden al desarrollo, en el sistema educativo de una serie de competencias, valores y características personales que se consideran importantes para la incorporación al ámbito laboral. Los resultados (ver cuadro 3.7), se ofrecen respecto al porcentaje de encuestados que señalan cada uno de estos aspectos, así como el valor ponderado de esas elecciones (otorgando 3 puntos a los cambios señalados en primer lugar, dos puntos a los señalados en segundo lugar y un punto a los escogidos en tercera posición).

Los resultados muestran una clara preferencia de los encuestados por dos de los aspectos considerados. El 74,5% de los encuestados escoge **fomentar la cultura del esfuerzo y el compromiso** como uno de los tres aspectos más relevantes a fortalecer (con una puntuación de 270 puntos), seguida por un 64,3% que escoge **capacitar en iniciativa y emprendimiento** (208 puntos). Otros dos aspectos son elegidos por la mitad aproximada de los encuestados, un nivel adecuado de conocimiento y uso de idiomas (54,1% de la muestra, 157 puntos) y formar en valores (42,7%, 129 puntos). Otros tres aspectos son elegidos por aproximadamente uno de cada cinco encuestados, si bien con mayor preponderancia para alguno de ellos respecto a los otros. Así, un 22,9% de los encuestados escogen desarrollar la creatividad (62 puntos), un 17,8% fortalecer los conocimientos técnicos (46 puntos), y un 17,2% potenciar las competencias de liderazgo, que sin embargo supera en puntuación ponderada (57 puntos) a los conocimientos técnicos, y se acerca mucho a la obtenida por la creatividad. Finalmente, sólo el incremento de

▪ **Cuadro 3.7.** Preferencias acerca de los principales cambios a introducir para mejorar el sistema educativo actual

Cambios en el sistema educativo	Elección 1.er lugar	Elección 2.º lugar	Elección 3.er lugar	Total Elección (%)	Puntuación ponderada
Fomentar una cultura basada en el esfuerzo y el compromiso	58	37	22	117 (74,52%)	270 (1,72)
Capacitar a los/as estudiantes para la iniciativa y el emprendimiento	37	33	31	101 (64,33%)	208 (1,32)
Conseguir un nivel adecuado del conocimiento y uso de otros idiomas	21	30	34	85 (54,14%)	157 (1,00)
Formar en valores	21	20	26	67 (42,68%)	129 (0,82)
Potenciar las competencias de liderazgo de los estudiantes	9	12	6	27 (19,20%)	57 (0,36)
Desarrollar la creatividad de los estudiantes	9	8	19	36 (22,93%)	62 (0,39)
Ampliar y fortalecer los conocimientos técnicos impartidos	2	14	12	28 (17,83%)	46 (0,29)
Incrementar la cultura general de los/as estudiantes	0	3	7	10 (6,37%)	13 (0,08)

la cultura general es señalado por una proporción muy baja de encuestados (un 6,4%, con sólo 13 puntos), indicando que este aspecto se encuentra adecuadamente desarrollado en la actualidad por parte del sistema educativo, o bien se considera una mejora menos relevante que otras respecto a la inserción y la cualificación profesional.

La pregunta abierta sobre **cambios o sugerencias a incorporar al sistema educativo** permitió recoger 29 aportaciones de los encuestados, si bien algunas de ellas ofrecen más de una propuesta y otras no tienen una formulación clara respecto al sistema educativo. Agrupando por temáticas las propuestas aportadas, el aspecto más mencionado tiene que ver con el enfoque de la formación, en el que se apuntan ideas como una formación con más contenidos prácticos, más innovadora y con más formación práctica que teórica, y en relación con ello, una formación con mayor contacto con la realidad de las empresas, ya sea en la propia formación, ya sea acercando a los estudiantes y a los propios docentes a la actividad real de las empresas. También se menciona en esa línea, la necesidad de ofrecer más información sobre las salidas profesionales reales o la conveniencia de ofrecer prácticas con alguna remuneración que ofrezcan oportunidades de contratación posterior. Otro aspecto repetido tiene que ver con fomentar la cultura del esfuerzo y la responsabilidad, el valor del trabajo, el interés por el trabajo que toca realizar (y no sólo por aquello que gusta), la entrega y la superación, así como fomentar un mayor grado de realismo en los jóvenes a través de la educación. Varios encuestados también hicieron referencia a fomentar el emprendimiento, la cultura de la empresa y el valor de las mismas, así como el desarrollo en valores. Un par de aportaciones incidieron en la importancia de la enseñanza bilingüe en inglés y la importancia del conocimiento de idiomas, mientras que otras dos mencionaron el desarrollo de habilidades *soft* o la importancia de actividades complementarias que fomenten el desarrollo de habilidades, al tiempo que otra destacó la importancia del pensamiento crítico, la autonomía y la inteligencia emocional. Dos sugerencias se centraron en la retribución de los trabajadores en función del nivel de estudios y la tasa de paro de las distintas ocupaciones y en la necesidad de vincular los precios de las matrículas

universitarias a las calificaciones, en especial, incrementando sensiblemente el coste de las segundas matrículas y posteriores. Por otro lado, dos encuestados coincidieron en señalar una mayor independencia del sistema educativo de las familias, de manera que los centros «se dediquen a formar y las familias a educar». Por último, una de las aportaciones reclamaba mayor dedicación a materias concretas, relacionadas con la informática, la robótica, el medioambiente, las matemáticas y los idiomas, al tiempo que cuestionaba la relevancia de conocimientos de gramática.

Otra cuestión abierta requería que los encuestados señalasen **aspectos mejorables del sistema educativo**. Se realizaron 38 aportaciones, si bien alguna de ellas, introdujo aspectos diferentes. Las aportaciones realizadas integran tanto comentarios desfavorables respecto al funcionamiento actual, junto con ideas a mejorar o introducir, así como cambios más profundos de enfoque o planteamiento. Algunas de las respuestas recogidas aquí resultan intercambiables con las realizadas en la pregunta anterior. En primer lugar, destacan cerca de una decena de aportaciones reclamando un mayor énfasis en el **desarrollo de habilidades** (en general), de competencias transversales, o de competencias personales y profesionales. Otro grupo numeroso de aportaciones concretaban algunas de estas habilidades y competencias a desarrollar, entre las que destacan el emprendimiento, la iniciativa, la proactividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones o la empatía, y alguna de ellas también mencionó los idiomas y la informática. Por otra parte, varias de las aportaciones también incidieron en la **formación en valores**, y de forma particular en la **cultura del esfuerzo**, el compromiso y la responsabilidad. Alguna de ellas aportó además ideas sobre cómo desarrollar estos principios: con meritocracia, disciplina asociada a valoraciones adecuadas, eliminar cuotas mínimas de aprobados, o fomentar el esfuerzo con muchas más becas para estudiantes con notas elevadas (más de 8). También se mencionó la necesidad de enseñar que no se puede esperar sólo lo bueno del trabajo (buena paga y horario), sino que se debe ofrecer una visión más realista del mismo. Otro grupo de aportaciones enfatizaron la necesidad de un enfoque mucho más práctico en la enseñanza, en detrimento del enfoque teórico. Ello se concreta en la demanda de un mayor número de prácticas, y sobre todo de una mayor duración de las prácticas en contextos laborales reales, así como en introducir en el sistema educativo las necesidades y la visión de las empresas. Se reclama que la formación sea más acorde a las necesidades de la empresa y la tecnología, y que sea más flexible a las necesidades de las empresas. En la misma línea, se mencionó que el profesorado debía compatibilizar la enseñanza con el trabajo en las empresas. Por otro lado, un par de aportaciones mencionaron la necesidad de fomentar el talento de los estudiantes y su interés por aprender, y sobre todo cambiar el enfoque para ayudar a los estudiantes a descubrir cuáles son sus intereses y en qué áreas pueden realizar más aportaciones. También se destacó la necesidad de cambiar la forma de transmitir la enseñanza y los medios para hacerlo, una mayor flexibilidad en los planes de estudios y en las materias que se imparten, así como la conveniencia de mejorar la formación del profesorado. Finalmente, otros encuestados mencionaron la necesidad de «formar personas para el futuro» y reducir el impacto político en los planes formativos.

3.6. Síntesis de los resultados de la encuesta sobre competencias profesionales y sistema educativo

A partir de la información recogida en las dos mesas redondas realizadas y la aportada por las respuestas obtenidas en el cuestionario difundido a empresarios y responsables de personal, podemos destacar una serie de conclusiones relevantes.

Respecto a la **valoración global del sistema educativo**, los encuestados consideran que el sistema educativo no responde de forma completamente satisfactoria a las demandas de las empresas y que encuentran más

dificultades para incorporar técnicos especializados del sector industrial respecto a épocas pasadas. Se observa asimismo una elevada sobrecualificación de los jóvenes, consecuencia al menos en parte a una excesiva importancia concedida al logro de títulos, así como a un excesivo énfasis en las calificaciones y notas de examen, por encima del desarrollo de competencias y habilidades, a las que se presta poco interés en el sistema educativo y apenas son desarrolladas y evaluadas. Por el contrario, la carencia de competencias personales y profesionales de carácter transversal es lo que hace en numerosas ocasiones que las empresas soliciten candidatos por encima del nivel de cualificación requerido. Además, se destaca la necesidad de potenciar la valoración social que se hace de la educación.

Los participantes destacaron que el sistema educativo otorga demasiado énfasis en la formación de enfoque teórico basada en conocimientos, presta **insuficiente atención al desarrollo de competencias y de otras características** más allá de los conocimientos, que no siempre forma en aquello que necesitan las empresas, y que el alejamiento con las necesidades de la empresa lleva a que los candidatos no cuenten con las competencias que las empresas demandan. Ello redunda en una sobrecualificación de contenidos, que no de competencias, y en plazos de socialización y ajuste laboral excesivamente largos.

Respecto a las **competencias y habilidades profesionales concretas que se deberían desarrollar** en mucha mayor medida por parte del sistema educativo, los encuestados destacaron las competencias interpersonales y de comunicación, liderazgo y capacidad de resolución de problemas, adaptación al cambio, flexibilidad y tolerancia a la incertidumbre, así como la innovación y la proactividad. La polivalencia y la capacidad de aprendizaje (*learning agility*) son otras características personales muy valoradas. Junto a ellas, se echa de menos en buena parte de los candidatos que llegan a las empresas el compromiso con la empresa, así como una cultura del esfuerzo y de responsabilidad, deseos de aprender, y de implicación con la empresa. Esta falta de actitudes adecuadas se relaciona con cierto conformismo y acomodación de los candidatos, y escaso interés por afrontar retos. Los encuestados destacaron que muchos jóvenes cuando llegan al mundo de la empresa no se han planteado ni han tenido que enfrentarse a reto alguno. En muchas ocasiones, los jóvenes sufren un choque de expectativas al llegar a las empresas, en buena medida porque desconocen las expectativas y pautas de comportamiento que se esperan de los futuros trabajadores, y porque carecen de la necesaria orientación a resultados que se les va a demandar. Este contraste de valores, actitudes y expectativas es el reflejo de la propia sociedad, que en la actualidad no refuerza esa cultura del esfuerzo, ni del compromiso o la responsabilidad. Además, cabe señalar que existen diferencias generacionales en los valores, y que los valores y actitudes que presentan los jóvenes difieren de los de generaciones anteriores. En consecuencia, los encuestados perciben una falta de madurez en buena parte de los candidatos que llegan a las empresas. Se menciona igualmente que las materias humanísticas son importantes precisamente para desarrollar una formación en valores. De manera complementaria, los encuestados demandan una mayor cualificación en idiomas por parte del sistema educativo.

Respecto a la **formación práctica en empresas**, los encuestados señalan la conveniencia de que los estudiantes accedan a dichas prácticas profesionales en momentos mucho más tempranos de su formación, y con una duración más prolongada, ya que se hace necesario tener un conocimiento detallado del ámbito laboral antes de poder comenzar a desarrollar ciertas tareas laborales. Además, se señaló que la organización de dichas prácticas implica numerosas dificultades e inconvenientes para las propias empresas, relacionados con los numerosos requerimientos organizativos de las propias prácticas, las interferencias que generan en el funcionamiento habitual de las empresas, lo ajustado de las plantillas, y la ocasional falta de formación y experiencia por parte del personal para tutorizar estudiantes en prácticas. Asimismo, se detecta que los nue-

vos planes de estudios basados en el Espacio Europeo de Educación Superior no han supuesto una mejora efectiva de las prácticas, y se reclama una mayor participación de las empresas en la asignación de estudiantes en prácticas para lograr un mejor ajuste entre los estudiantes y las empresas donde las realizan. Por otra parte, si bien los encuestados se declaran partidarios de la formación dual, destacaron la **excesiva rigidez del sistema** y la escasa tradición por parte de las empresas, como sus principales obstáculos.

Con respecto al **compromiso y la implicación de las empresas**, se destacó que resulta muy difícil anticipar las necesidades y demandas futuras de las empresas, en un entorno cada vez más dinámico y cambiante. Por ello, cada vez va a ser más importante el aprendizaje a lo largo de la vida, así como la capacidad de adaptación y aprendizaje. Las empresas se muestran muy comprometidas con la formación de carácter práctico, a pesar de las dificultadas para organizar unas prácticas más extensas y con mayor potencial formativo práctico para los estudiantes, que se ajusten a la dinámica cotidiana de las empresas. Por otra parte, la formación continua resulta cada vez más relevante, y por sus características se hace necesario el protagonismo de las empresas para diseñar y desarrollar este tipo de formación, que debe estar completamente contextualizado a la práctica profesional diaria.

Finalmente, se destacó que la formación del profesorado de los distintos niveles educativos debe mejorarse para incluir un conocimiento y experiencia directa más detallado respecto a las necesidades y funcionamiento de las empresas, para el desarrollo y evaluación de las competencias profesionales más relevantes, y para incorporar las tecnologías en la educación, tanto para su uso como medios y metodologías didácticas relevantes, como para preparar a los estudiantes en el uso de las tecnologías en todos los niveles de su futuro trabajo.

Por otra parte, los resultados de la encuesta realizada ofrecen alguna indicación muy interesante sobre el tipo de **competencias profesionales y características personales que las empresas consideran más relevantes**. Los valores, la ética y la cultura del esfuerzo son los aspectos considerados más relevantes, seguidos por las competencias interpersonales y sociales. A continuación, se sitúan las competencias sistémicas y de gestión personal (liderazgo, proactividad, tolerancia al estrés), así como las de planificación y orientación a resultados (delegar tareas, orientación a la calidad), todas ellas con una relevancia superior a 8 puntos sobre 10. Las competencias cognitivas (razonamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, negociación), junto con las competencias instrumentales (comunicación oral y escrita, inglés, informática) también tienen una notable relevancia, con puntuaciones superiores a 7, y sólo las cuestiones relativas a la trayectoria formativa y profesional (experiencia laboral, expediente, prácticas en empresas o en el extranjero, posesión de títulos concretos) se sitúan por debajo de 7.

Por el contrario, a juicio de los encuestados, el nivel de competencias que presentan los candidatos a incorporarse a sus empresas, presentan puntuaciones más bajas, en términos generales entre 1 y 2 puntos menores a la relevancia que se concede a dichas competencias. Las competencias mejor valoradas en los candidatos son los valores y la motivación, las únicas que alcanzan la puntuación de 7 sobre 10. A continuación, siguen las competencias interpersonales y sociales, así como la planificación y orientación a resultados, por encima de 6,5. Por detrás se sitúan las competencias sistémicas y de gestión personal, las competencias instrumentales y las competencias cognitivas, con puntuaciones entre 6,3 y 6,4. Por último, la valoración de la trayectoria formativa y profesional de los candidatos a las empresas encuestadas se sitúa en 6,2. La comparación entre la relevancia otorgada a las competencias y la valoración que se hace de los candidatos muestra que, en diversas competencias muy relevantes, los candidatos presentan niveles poco por encima del nivel de aprobado. Esas diferencias son especialmente amplias en las compe-

tencias sistémicas y de gestión personal, en los valores y la motivación y en las competencias cognitivas.

Además de estas cuestiones, la encuesta ofrece resultados interesantes respecto a la valoración de diversos aspectos del sistema educativo, los retos de futuro y el interés por introducir algunas modificaciones. Así, los encuestados señalan que es difícil encontrar candidatos adecuados para puestos profesionales y de responsabilidad (aunque no para puestos básicos) y que las personas que entran al mercado laboral presentan carencias en habilidades interpersonales y en conocimiento de la empresa. Igualmente señalan que el sistema educativo no educa en cultura del esfuerzo, valores para el trabajo, ética, sentido de la responsabilidad ni en proactividad e iniciativa, que no prepara para los retos del futuro, y que no valora adecuadamente la formación en competencias transversales ni las evalúa adecuadamente.

Respecto a la formación para la práctica profesional, los encuestados muestran gran consenso acerca la importancia que tienen las prácticas en las empresas. Por ello, se reclama una mayor duración de las prácticas en empresas, así como un acceso más temprano y más repetido a lo largo de diferentes cursos por parte de los estudiantes a esta formación práctica en empresas y otras experiencias en el sistema productivo. También se reclama una mayor flexibilidad en la organización de las prácticas para mejorar su eficiencia tanto para los estudiantes como para reducir los inconvenientes que tienen para las empresas. Respecto a la Formación Profesional, los encuestados son partidarios de potenciar la formación dual, y de diversificar el número de titulaciones. Además, se destaca la alta implicación de las empresas para colaborar con esta formación de carácter práctico, y la falta de alternativas para la formación continua por parte del sistema educativo.

Respecto a los diferentes niveles del sistema educativo, los encuestados señalan que el Bachillerato y la ESO no proporcionan las competencias esperadas, mientras que FP y la formación universitaria proporcionan las competencias esperadas en mayor medida. Junto a ello, se destaca que la formación de los egresados no ha progresado con respecto al pasado, pero también que no toda la responsabilidad es del sistema educativo, ya que se considera que las familias no forman adecuadamente a los jóvenes.

Los encuestados señalan que los principales retos del sistema educativo consisten en preparar para los nuevos puestos de trabajo y en afrontar la digitalización, opciones señaladas por más de dos tercios de los encuestados, por encima de la globalización de las empresas, y a mucha distancia de la formación continua de los docentes, la movilidad geográfica y la disyuntiva entre cultura general vs. especialización.

Por último, a partir de ocho alternativas de transformación del sistema educativo, una mayoría de encuestados manifestó su preferencia por "fomentar la cultura del esfuerzo y el compromiso" (el 74,5% de los encuestados lo elige entre los tres cambios preferidos) y por "capacitar a los estudiantes en iniciativa y emprendimiento" (64,3%), seguidos a mucha distancia por "conseguir un nivel adecuado de comprensión y uso de idiomas" (54,1%) y "formar en valores" (42,7%). Mucho menos prioritarios se ven otros cambios como "desarrollar la creatividad de los estudiantes" (22,9%), "potenciar las competencias de liderazgo" (19,2%), "ampliar y fortalecer los conocimientos técnicos" (17,8%) o "incrementar la cultura general de los estudiantes" (6,4%).

Como se puede apreciar, de la información recogida tanto a través de las mesas redondas como de los cuestionarios, se observa un amplio grado de acuerdo sobre diversas conclusiones relevantes a la hora de valorar la contribución del sistema educativo al desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades de la juventud, para favorecer su integración en el sistema productivo. A pesar de su carácter general y no centrado en exclusiva en la mejora de la empleabilidad, estas conclusiones pueden orientar el diseño de prácticas e iniciativas destinadas a mejorar la formación que ofrece nuestro sistema educativo.

4. Propuestas de actuación

El examen de la situación del sistema educativo español, así como los resultados de los grupos focalizados realizados y de la encuesta a empresas ofrecen un sustancial grado de concordancia, coincidiendo en una serie de ámbitos relevantes en los que se aprecian márgenes de mejora en los que habría que realizar esfuerzos o, quizás de modo más preciso, continuar realizando esfuerzos, pero de modo más efectivo que hasta la fecha. En algunos casos se trata de aspectos sobre los que desde hace tiempo se están tomando medidas y en los que las políticas educativas y las acciones del sistema educativo han tratado de incidir, pero a menudo con un grado de éxito limitado por el momento.

En ese sentido, en esta sección se avanzan una serie de propuestas de actuación enfocadas a abordar esos aspectos y dirigidas de modo particular a las empresas, pero también a las administraciones públicas y el propio sistema educativo y, en último lugar, pero no menos importante, las familias y los estudiantes. Las cuestiones relativas a la educación y la formación afectan a toda la sociedad, condicionando su presente y su futuro. Pero, al mismo tiempo, la formación depende también del conjunto de la sociedad: de los recursos que dedica y la forma en que los organiza, pero también de las actitudes y valores que transmite.

Es, por tanto, lógico que todos los agentes sociales se sientan concernidos por los problemas de la educación y, además, resulta indispensable que todos ellos se impliquen en su buen funcionamiento y contribuyan a ese objetivo, cada uno desde su responsabilidad y posibilidades.

Grandes ejes de actuación

Los grupos de discusión y la encuesta a empresarios permiten definir cinco grandes ejes de actuación relevantes desde el punto de vista de la empresa para una mejora de la formación en España. Por otra parte, hay que resaltar que se trata de aspectos que, como se ha mostrado en la sección panorámica de contexto de la educación en España, son confirmados por la evidencia y los datos disponibles. Esos cinco ejes son los siguientes:

1. El sistema educativo ha de reforzar el estímulo a actitudes como el esfuerzo, el espíritu de superación y el trabajo, aunque en este ámbito de los valores y actitudes las familias juegan un papel central.
2. Continuar reforzando el protagonismo en la formación de otro tipo competencias relevantes, además de los conocimientos particulares de cada titulación, planteando métodos eficaces de evaluarlas. En el ámbito de la capacidad de entender y expresarse en inglés los esfuerzos deberían plantearse desde los primeros niveles de enseñanza.
3. La formación debe responder de modo ágil y flexible a las necesidades que plantea la digitalización, principal reto de futuro, algo solo posible con una íntima comunicación entre empresa y sistema educativo.
4. Las prácticas como puente entre sistema educativo y empresa son un mecanismo insustituible y deben ser reforzadas.

5. Es necesario un impulso más decidido en el desarrollo de la Formación Profesional, en especial la FP Dual. Se requiere la puesta en valor de la FP como alternativa formativa reconocida, valiosa y facilitadora de la inserción laboral del estudiante.

¿Qué pueden hacer los empresarios?

En esas cuestiones el papel a jugar por el mundo empresarial es importante y, en muchos casos, insustituible. Las empresas se ven directamente afectadas por las carencias formativas, pero pueden y deben contribuir a superar esos problemas. Para ello se requiere que ejerzan su responsabilidad con la sociedad, comprometiéndose en mayor medida que la actual con la formación en varios aspectos.

- Compromiso de las empresas para transmitir a los estudiantes las necesidades, valores y competencias que se les van requerir. Los empresarios han de estar dispuestos a ir a las aulas.
- Compromiso para estrechar la relación con las instituciones educativas, colaborando con ellas y transmitiéndoles sus necesidades.
- Compromiso para comunicar rápidamente los cambios necesarios en las competencias ligados a la digitalización, ya que son las primeras en percibirlos.
- Compromiso en el impulso de las prácticas, aumentando su disposición a recibir alumnos en prácticas y a realizar una supervisión efectiva de las mismas.
- Compromiso de las empresas con el desarrollo de la FP, y en especial con la FP Dual, con una mayor implicación, ofreciendo más plazas y colaborando en la financiación.
- Compromiso de las empresas en la creación de puestos de trabajo ligados a ocupaciones basadas en el conocimiento que permitan aprovechar el capital humano de los titulados.
- Compromiso de las empresas en el desarrollo de procesos formativos para sus trabajadores en aquellos aspectos que el sistema no pueda cubrir.

¿Qué actuaciones deben desarrollar los agentes públicos y el sistema educativo?

El compromiso de las empresas es fundamental, pero lograr avances sustanciales en los grandes ejes señalados se antoja complicado sin una transformación del propio sistema educativo. Esto requiere asimismo de medidas por parte de las diferentes administraciones públicas con competencias en la materia. La acción de los centros educativos se ve a menudo frenada por sus propias rigideces, pero sus posibilidades de actuación están fuertemente condicionadas también por la normativa legal. Además, la educación pública tiene, con matices territoriales y de nivel de enseñanza, un peso mayoritario en el sistema educativo. Por ese motivo a continuación se presentan de modo conjunto una serie de propuestas que afectan a las administraciones públicas y al sistema educativo.

- El sistema educativo ha de orientar en lo posible el proceso formativo y los métodos de selección de alumnos y de evaluación para fomentar valores como el esfuerzo, complementando el papel fundamental de las familias.
- Revisión de los procesos de selección y formación del profesorado, muy centrados hasta el momento en los conocimientos académicos. Capacitación del profesorado para poder formar y evaluar en competencias transversales.

- Adaptación de la propia formación a las posibilidades de la digitalización, con procesos de formación del profesorado en el uso de TIC y el aprovechamiento de ese entorno. Superación de las rigideces institucionales, explorando aún más la vía de la colaboración con las empresas.
- Plantear mecanismos de prácticas y estancias en empresas a lo largo del proceso educativo y no solo al final, también para profesores y no solo para estudiantes, con mayor grado de flexibilidad en duración y contando con las empresas en los procesos de selección de candidatos. Los estudiantes y los profesores han de estar dispuestos a ir a las empresas.
- Impulso de la FP, especialmente de la FP Dual, como alternativa formativa reconocida, valiosa y facilitadora de la inserción laboral del estudiante.
- El sistema educativo debe incentivar desde la infancia el interés por la ciencia, la tecnología y las matemáticas para conseguir mayores tasas de matriculación en disciplinas STEM.
- El sistema educativo debe plantear formas flexibles de atender a las necesidades de la población en un contexto en el que el proceso de aprendizaje no finaliza con la educación reglada, sino que se mantiene a lo largo de la vida.
- Fomento del emprendimiento, especialmente en la enseñanza universitaria, y potenciación de la creación de empresas desde la Universidad (*spin-offs*).
- Suministro de información a las familias y estudiantes para orientar sus decisiones formativas.
- Las actuaciones en materia educativa requieren un horizonte temporal dilatado y continuidad, por lo que es conveniente un amplio consenso político-social sobre las grandes líneas de una política de estado tan relevante como la educativa.
- Continuar desarrollando y ampliando los sistemas de evaluación del funcionamiento del sistema educativo y sus resultados, incorporando de modo obligatorio en el diseño de los nuevos programas de política educativa elementos que permitan su apropiada evaluación.

¿Cuál es la responsabilidad de las familias y los estudiantes?

La educación es un proceso social, en el que profesores, escuelas, planes de estudios y recursos, métodos y materiales didácticos son fundamentales. Sin embargo, a diferencia de otros sectores, en la educación el propio estudiante, su capacidad, su motivación y su actitud resultan incluso más importantes. Además, la educación integral no se produce solo en el aula, sino también fuera de ella, en el hogar, en la calle y en el trabajo. En definitiva, se trata de un proceso individual de cada estudiante, pero también social. En particular, el papel de las familias, simplemente, no puede ser suplido por el sistema de enseñanza en algunos aspectos fundamentales. En ese sentido, la mejora de la formación requiere de actuaciones por parte de las familias y los propios estudiantes.

- Responsabilidad de las familias en el estímulo de actitudes y valores como el esfuerzo, el espíritu de superación y el trabajo.
- Toma informada de decisiones en materia educativa, valorando adecuadamente todas las alternativas formativas, incluida la FP.
- Propiciar y asegurar, motivando y en su caso financiando, la adquisición de competencias

adecuadas en ámbitos clave como los idiomas y las competencias digitales.

- Impulso favorecedor de las experiencias de movilidad geográfica de sus hijos, tanto en la vertiente educativa como en la laboral, así como las experiencias de contacto con el mundo de la empresa.
- Transmisión de una actitud positiva hacia las iniciativas emprendedoras como opción socialmente deseable.
- Valoración de la educación como elemento fundamental del progreso social, fomentando el respeto hacia las instituciones educativas y las personas que las constituyen, así como ahondar en el interés de las familias en el proceso formativo de los hijos, prestando atención a sus resultados.

Anexo 1. Tabulaciones por tipología empresarial

Cuadro A.1. Asociaciones de empresa familiar colaboradoras

Asociación Andaluza de la Empresa Familiar	Asociación Asturiana de Empresa Familiar	Asociación Balear de Empresa Familiar
Asociación Cántabra de la Empresa Familiar	Asociación Catalana de la Empresa Familiar	Asociación de la Empresa Familiar de Alicante
Asociación de la Empresa Familiar de Aragón	Asociación de la Empresa Familiar de Canarias	Asociación de la Empresa Familiar de Castilla-La Mancha
Asociación de la Empresa Familiar de Castilla y León	Asociación de la Empresa Familiar de Madrid	Asociación de Empresa Familiar de Euskadi
Asociación Extremeña de la Empresa Familiar	Asociación Gallega de la Empresa Familiar	Asociación Murciana de la Empresa Familiar
Asociación para el desarrollo de la Empresa Familiar Navarra	Asociación Riojana de la Empresa Familiar	Asociación Valenciana de Empresarios

▪ **Cuadro A.2.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad según tipología empresarial

	Total			Tamaño de la empresa											
				De 1 a 49 empleados			De 50 a 249 empleados			De 250 a 999 empleados			1.000 empleados o más		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional															
Expediente académico (calificaciones)	6,1	2,4	157	6,3	2,3	27	6,9	1,9	52	5,2	2,5	52	5,8	2,5	26
Estudios o trabajo en el extranjero	5,1	2,9	156	3,7	3,3	26	5,3	2,7	52	5,5	2,6	52	5,4	3,1	26
Prácticas previas en empresa	6,0	2,5	157	5,8	2,9	27	6,4	2,0	52	5,9	2,6	52	5,8	2,9	26
Experiencia laboral previa	7,5	1,7	157	7,2	1,3	27	7,8	1,3	52	7,5	2,0	52	7,0	2,2	26
Posesión de un título de formación profesional	7,0	2,1	156	7,2	1,6	26	7,4	2,0	52	6,8	2,0	52	6,3	2,6	26
Posesión de un título universitario	7,4	2,1	157	6,9	2,5	27	7,7	2,0	52	7,3	1,8	52	7,4	2,3	26
Posesión de un Máster	6,1	2,6	157	5,6	3,1	27	6,4	2,4	52	6,1	2,3	52	6,4	2,7	26
2. Competencias instrumentales															
Capacidad para entender y expresarse en inglés	7,3	2,5	157	6,4	2,9	27	7,6	2,6	52	7,5	2,3	52	7,3	2,5	26
Conocimientos de informática	7,8	1,5	157	7,8	1,2	27	7,9	1,3	52	8,0	1,7	52	7,2	1,6	26
Capacidad de comunicación oral	8,1	1,2	157	7,9	1,1	27	8,0	1,2	52	8,2	1,1	52	8,4	1,2	26
Capacidad de comunicación escrita	7,6	1,5	157	7,9	1,3	27	7,6	1,5	52	7,6	1,4	52	7,6	1,8	26
3. Habilidades sociales e interpersonales															
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	8,7	1,0	157	8,4	1,2	27	8,7	0,8	52	8,8	1,1	52	8,8	1,1	26
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	8,4	1,3	157	8,2	1,4	27	8,4	1,0	52	8,5	1,2	52	8,3	2,0	26
Empatía, capacidad de escucha	8,2	1,3	157	8,3	1,4	27	8,3	1,2	52	8,3	1,2	52	7,8	1,9	26
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,7	1,5	156	7,5	1,3	26	7,8	1,5	52	7,8	1,4	52	7,5	1,9	26
4. Competencias cognitivas															
Capacidad para la resolución de problemas	8,4	1,0	157	8,5	1,0	27	8,4	1,0	52	8,4	1,0	52	8,3	1,1	26
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	7,7	1,6	157	7,8	2,1	27	7,9	1,4	52	7,8	1,0	52	7,3	2,3	26
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	7,9	1,6	157	7,1	2,3	27	8,1	1,5	52	8,3	1,2	52	7,7	1,6	26
Razonamiento crítico	7,8	1,5	156	7,9	1,2	26	8,0	1,5	52	7,6	1,4	52	7,5	1,9	26
Capacidad de análisis	7,9	1,4	157	7,8	0,9	27	8,3	1,3	52	7,9	1,3	52	7,5	2,0	26
5. Planificación laboral y orientación a los resultados															
Capacidad para delegar tareas	7,3	1,8	157	7,5	1,2	27	7,5	1,9	52	7,3	1,5	52	6,7	2,4	26
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	7,9	1,4	157	8,0	1,5	27	8,2	1,2	52	7,9	1,3	52	7,5	1,8	26
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	8,7	1,2	157	8,6	1,1	27	8,9	0,9	52	8,6	1,3	52	8,5	1,4	26
Centrarse en la consecución de objetivos	8,2	1,4	157	8,1	1,4	27	8,4	1,0	52	8,2	1,4	52	7,9	2,0	26
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación															
Iniciativa, proactividad	8,6	1,3	157	8,6	1,2	27	8,7	1,0	52	8,6	1,1	52	8,3	2,0	26
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	7,9	1,5	157	7,8	1,5	27	8,1	1,4	52	7,8	1,4	52	7,9	1,7	26
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	8,2	1,3	157	7,9	1,2	27	8,3	1,4	52	8,3	1,2	52	8,0	1,5	26
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,4	1,2	157	8,4	1,1	27	8,4	1,1	52	8,5	1,3	52	8,2	1,4	26
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	8,1	1,2	156	8,0	1,0	26	8,1	1,2	52	8,1	1,2	52	8,0	1,5	26
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	7,9	1,4	157	8,0	1,5	27	8,0	1,2	52	7,7	1,4	52	7,8	1,5	26
7.Valores y aspectos motivacionales															
Compromiso ético	8,8	1,3	157	9,0	1,0	27	8,8	1,1	52	8,8	1,2	52	8,6	2,1	26
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	8,8	1,1	157	8,9	0,9	27	9,0	0,8	52	8,6	1,3	52	8,8	1,4	26
Interés por aprender, afán de superación	8,5	1,3	157	8,6	1,1	27	8,8	0,9	52	8,4	1,3	52	8,2	2,0	26

▪ **Cuadro A.2.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad según tipología empresarial (cont.)

	Cargo en la empresa								
	Director, gerente, presidente, directivo, propietario			Director de personas, RR.HH. o Administración			Otros (especificar)		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional									
Expediente académico (calificaciones)	6,2	2,4	98	5,9	2,3	54	4,4	2,2	5
Estudios o trabajo en el extranjero	4,9	3,1	97	5,5	2,4	54	4,8	3,8	5
Prácticas previas en empresa	6,0	2,5	98	6,2	2,6	54	4,4	2,7	5
Experiencia laboral previa	7,2	1,6	98	8,1	1,8	54	7,0	2,0	5
Posesión de un título de formación profesional	7,0	2,0	97	6,9	2,2	54	8,2	1,9	5
Posesión de un título universitario	7,2	2,3	98	7,8	1,6	54	7,4	2,6	5
Posesión de un Máster	5,8	2,7	98	6,7	2,2	54	7,0	2,6	5
2. Competencias instrumentales									
Capacidad para entender y expresarse en inglés	7,3	2,6	98	7,4	2,4	54	7,0	2,3	5
Conocimientos de informática	7,7	1,6	98	8,0	1,4	54	7,8	1,1	5
Capacidad de comunicación oral	8,0	1,3	98	8,3	1,0	54	8,2	0,4	5
Capacidad de comunicación escrita	7,7	1,5	98	7,6	1,4	54	7,2	1,6	5
3. Habilidades sociales e interpersonales									
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	8,6	1,1	98	8,8	1,1	54	9,0	0,7	5
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	8,2	1,4	98	8,7	1,1	54	8,4	0,9	5
Empatía, capacidad de escucha	8,2	1,5	98	8,2	1,0	54	8,4	0,9	5
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,6	1,6	97	7,8	1,2	54	8,2	1,3	5
4. Competencias cognitivas									
Capacidad para la resolución de problemas	8,4	1,0	98	8,4	1,1	54	8,2	0,8	5
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	7,9	1,7	98	7,5	1,4	54	7,4	0,9	5
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	7,9	1,7	98	8,0	1,6	54	8,0	2,0	5
Razonamiento crítico	7,8	1,6	97	7,7	1,3	54	7,0	1,4	5
Capacidad de análisis	7,9	1,5	98	8,1	1,2	54	7,6	1,7	5
5. Planificación laboral y orientación a los resultados									
Capacidad para delegar tareas	7,5	1,7	98	7,1	1,9	54	6,6	2,3	5
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	7,9	1,4	98	7,9	1,4	54	8,6	1,9	5
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	8,7	1,3	98	8,7	1,0	54	9,0	1,0	5
Centrarse en la consecución de objetivos	8,0	1,5	98	8,4	1,1	54	8,6	1,5	5
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación									
Iniciativa, proactividad	8,6	1,4	98	8,6	1,1	54	8,2	0,8	5
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	8,2	1,5	98	7,5	1,4	54	7,0	1,6	5
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	8,3	1,2	98	7,9	1,5	54	8,4	1,7	5
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,4	1,1	98	8,4	1,4	54	8,4	1,1	5
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	8,0	1,2	97	8,1	1,2	54	8,4	1,7	5
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	7,9	1,4	98	7,9	1,4	54	7,6	0,9	5
7.Valores y aspectos motivacionales									
Compromiso ético	8,7	1,5	98	8,9	1,0	54	8,8	1,1	5
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	8,8	1,1	98	8,7	1,0	54	9,0	0,7	5
Interés por aprender, afán de superación	8,6	1,4	98	8,4	1,2	54	7,8	1,6	5

▪ **Cuadro A.2.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad según tipología empresarial (cont.)

	Nivel formativo														
	Estudios primarios			Secundaria Obligatoria			Formación Profesional			Bachillerato			Universitario		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional															
Expediente académico (calificaciones)	5,7	2,1	3	6,7	1,5	3	6,0	3,4	5	6,7	2,5	12	6,0	2,4	134
Estudios o trabajo en el extranjero	5,3	3,1	3	5,0	4,4	3	4,2	3,8	5	4,5	3,0	12	5,2	2,9	133
Prácticas previas en empresa	6,0	3,5	3	6,0	1,7	3	7,4	0,5	5	5,7	3,6	12	6,0	2,5	134
Experiencia laboral previa	7,3	0,6	3	7,0	1,0	3	7,0	2,2	5	7,4	2,0	12	7,5	1,7	134
Posesión de un título de formación profesional	7,0	2,0	3	7,3	1,2	3	8,4	1,5	5	7,0	1,8	12	6,9	2,1	133
Posesión de un título universitario	7,7	2,3	3	7,0	1,0	3	6,4	3,8	5	6,7	2,4	12	7,5	2,0	134
Posesión de un Máster	6,0	2,6	3	6,0	1,7	3	5,2	3,0	5	5,8	2,6	12	6,2	2,6	134
2. Competencias instrumentales															
Capacidad para entender y expresarse en inglés	6,3	1,2	3	6,0	5,2	3	6,0	3,7	5	7,3	2,2	12	7,4	2,5	134
Conocimientos de informática	8,0	1,0	3	7,3	0,6	3	7,2	1,5	5	7,5	1,8	12	7,9	1,5	134
Capacidad de comunicación oral	7,7	0,6	3	8,3	0,6	3	8,0	2,1	5	7,9	1,5	12	8,1	1,1	134
Capacidad de comunicación escrita	7,7	1,5	3	7,7	1,5	3	7,8	2,2	5	7,8	1,6	12	7,6	1,5	134
3. Habilidades sociales e interpersonales															
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	9,3	0,6	3	8,3	0,6	3	8,6	1,3	5	8,4	1,2	12	8,7	1,0	134
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	9,0	1,0	3	8,3	0,6	3	8,0	1,2	5	8,4	1,3	12	8,4	1,3	134
Empatía, capacidad de escucha	8,7	1,5	3	8,3	1,5	3	8,0	1,2	5	8,2	1,3	12	8,2	1,4	134
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,0	2,0	3	8,0	2,0	3	6,6	0,9	5	7,5	1,3	12	7,8	1,5	133
4. Competencias cognitivas															
Capacidad para la resolución de problemas	9,0	0,0	3	8,0	2,0	3	8,6	1,7	5	8,3	1,1	12	8,4	1,0	134
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	8,3	1,2	3	8,0	1,0	3	7,6	0,9	5	7,9	2,6	12	7,7	1,6	134
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	7,3	0,6	3	8,3	0,6	3	7,2	3,1	5	7,3	2,6	12	8,0	1,5	134
Razonamiento crítico	7,0	1,0	3	8,3	1,5	3	8,4	1,1	5	7,7	1,7	12	7,8	1,5	133
Capacidad de análisis	7,3	1,2	3	7,3	1,5	3	8,6	1,3	5	7,8	1,6	12	8,0	1,4	134
5. Planificación laboral y orientación a los resultados															
Capacidad para delegar tareas	7,7	0,6	3	8,3	0,6	3	7,4	1,5	5	7,7	1,5	12	7,2	1,8	134
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	7,7	0,6	3	7,7	1,5	3	6,8	2,8	5	7,6	1,3	12	8,0	1,3	134
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	7,7	1,5	3	8,7	1,2	3	9,0	1,4	5	8,0	1,7	12	8,8	1,1	134
Centrarse en la consecución de objetivos	7,3	1,5	3	8,3	1,5	3	7,6	1,8	5	8,1	1,4	12	8,2	1,4	134
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación															
Iniciativa, proactividad	8,3	2,1	3	8,7	1,5	3	8,8	1,3	5	8,2	1,0	12	8,6	1,3	134
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	8,7	0,6	3	8,3	0,6	3	7,2	3,0	5	8,3	0,9	12	7,9	1,5	134
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	8,7	1,2	3	8,3	0,6	3	8,0	1,9	5	7,9	1,0	12	8,2	1,3	134
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,3	1,5	3	8,3	1,5	3	8,8	1,3	5	8,3	1,1	12	8,4	1,2	134
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	7,3	0,6	3	8,0	1,0	3	8,6	0,9	5	7,9	1,4	12	8,1	1,2	133
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	6,3	1,5	3	8,0	1,0	3	9,0	1,4	5	7,9	1,6	12	7,9	1,3	134
7.Valores y aspectos motivacionales															
Compromiso ético	7,3	0,6	3	8,7	1,2	3	9,6	0,9	5	8,4	1,6	12	8,8	1,3	134
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	8,3	0,6	3	8,3	0,6	3	9,2	1,1	5	8,3	1,6	12	8,9	1,0	134
Interés por aprender, afán de superación	8,3	1,5	3	9,0	1,0	3	9,2	1,1	5	8,4	1,2	12	8,5	1,3	134

▪ **Cuadro A.2.** Características, actitudes y competencias relevantes para la empleabilidad según tipología empresarial (cont.)

	En los dos últimos años, ¿con qué frecuencia se han incorporado nuevos trabajadores (temporales, indefinidos o con cualquier otro tipo de contrato) a su empresa?											
	Esporádicamente			Algunas veces			Bastantes veces			Muy Frecuentemente		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional												
Expediente académico (calificaciones)	6,6	1,8	8	6,0	2,4	24	6,5	2,1	43	5,8	2,6	82
Estudios o trabajo en el extranjero	4,8	3,2	8	4,9	3,1	24	5,4	2,8	43	5,1	2,9	81
Prácticas previas en empresa	6,4	2,1	8	5,6	2,6	24	6,5	2,1	43	5,9	2,8	82
Experiencia laboral previa	7,1	2,0	8	7,4	1,7	24	7,4	1,7	43	7,6	1,8	82
Posesión de un título de formación profesional	7,0	1,7	8	6,8	1,9	24	7,1	1,6	43	7,0	2,4	81
Posesión de un título universitario	7,1	1,8	8	7,2	2,2	24	7,3	1,9	43	7,5	2,2	82
Posesión de un Máster	6,8	2,7	8	5,8	2,9	24	6,2	2,5	43	6,2	2,5	82
2. Competencias instrumentales												
Capacidad para entender y expresarse en inglés	7,6	3,0	8	7,3	2,5	24	7,3	2,6	43	7,3	2,5	82
Conocimientos de informática	8,4	1,1	8	7,7	1,4	24	7,6	1,5	43	7,9	1,5	82
Capacidad de comunicación oral	8,5	1,1	8	7,6	1,3	24	8,1	1,2	43	8,2	1,1	82
Capacidad de comunicación escrita	7,9	1,5	8	7,2	1,4	24	7,5	1,7	43	7,8	1,4	82
3. Habilidades sociales e interpersonales												
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	9,1	1,0	8	8,5	1,0	24	8,4	0,9	43	8,8	1,1	82
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	9,0	1,1	8	8,2	1,3	24	8,2	1,0	43	8,5	1,5	82
Empatía, capacidad de escucha	9,0	1,2	8	8,1	1,1	24	8,0	1,2	43	8,3	1,5	82
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,6	1,4	8	7,4	1,1	24	7,7	1,2	43	7,8	1,7	81
4. Competencias cognitivas												
Capacidad para la resolución de problemas	8,6	1,3	8	8,3	0,9	24	8,4	1,0	43	8,4	1,1	82
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	8,8	1,0	8	7,8	1,2	24	7,9	1,3	43	7,6	1,9	82
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	8,9	1,0	8	7,4	1,6	24	8,1	1,5	43	7,9	1,8	82
Razonamiento crítico	8,4	1,4	8	7,4	1,2	24	8,0	1,6	43	7,7	1,5	81
Capacidad de análisis	8,5	1,3	8	7,8	1,0	24	8,0	1,3	43	7,9	1,5	82
5. Planificación laboral y orientación a los resultados												
Capacidad para delegar tareas	8,3	1,0	8	7,1	1,2	24	7,5	1,6	43	7,2	2,0	82
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	8,1	1,2	8	7,3	1,5	24	8,0	1,4	43	8,1	1,3	82
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	9,3	1,0	8	8,1	1,3	24	8,8	1,3	43	8,7	1,1	82
Centrarse en la consecución de objetivos	9,3	1,0	8	7,9	1,3	24	8,2	1,2	43	8,1	1,5	82
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación												
Iniciativa, proactividad	9,1	1,4	8	8,7	1,0	24	8,7	1,0	43	8,5	1,4	82
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	8,4	1,3	8	7,6	1,7	24	8,2	1,1	43	7,8	1,5	82
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	9,0	0,9	8	7,5	1,1	24	8,3	1,1	43	8,2	1,4	82
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,6	1,2	8	8,1	1,3	24	8,5	1,2	43	8,4	1,2	82
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	8,4	1,2	8	7,6	1,1	24	8,2	0,9	43	8,1	1,3	81
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	8,9	1,4	8	7,5	1,2	24	8,0	1,2	43	7,8	1,4	82
7.Valores y aspectos motivacionales												
Compromiso ético	9,1	1,1	8	8,5	1,1	24	8,9	1,1	43	8,8	1,5	82
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	9,1	1,0	8	8,6	1,0	24	8,8	1,1	43	8,8	1,1	82
Interés por aprender, afán de superación	9,4	0,9	8	8,4	1,1	24	8,7	1,2	43	8,4	1,4	82

▪ **Cuadro A.3.** Características, actitudes y competencias relevantes presentes en los empleados según tipología empresarial

	Total			Tamaño de la empresa											
				De 1 a 49 empleados			De 50 a 249 empleados			De 250 a 999 empleados			1.000 empleados o más		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional															
Expediente académico (calificaciones)	6,2	2,1	155	6,6	2,1	26	6,5	1,4	52	5,8	2,3	52	6,1	2,5	25
Estudios o trabajo en el extranjero	4,3	2,6	154	3,2	2,6	25	4,4	2,7	52	4,7	2,3	52	4,5	2,8	25
Prácticas previas en empresa	6,0	2,4	155	5,0	2,7	26	6,5	2,0	52	6,0	2,2	52	5,7	2,8	25
Experiencia laboral previa	7,0	1,8	155	7,0	1,8	26	7,1	1,5	52	7,1	1,8	52	6,8	2,2	25
Posesión de un título de formación profesional	6,6	2,2	154	7,1	1,8	25	6,5	2,5	52	6,9	1,8	52	5,7	2,5	25
Posesión de un título universitario	7,4	2,0	155	7,7	1,6	26	7,1	2,2	52	7,5	1,6	52	7,5	2,5	25
Posesión de un Máster	6,0	2,7	155	5,8	3,1	26	5,7	2,6	52	6,2	2,5	52	6,4	2,8	25
2. Competencias instrumentales															
Capacidad para entender y expresarse en inglés	5,7	2,3	155	5,4	2,3	26	6,2	2,3	52	5,7	2,2	52	5,2	2,4	25
Conocimientos de informática	6,9	1,6	155	6,6	1,7	26	7,0	1,4	52	7,0	1,6	52	6,6	1,8	25
Capacidad de comunicación oral	6,5	1,4	155	6,7	1,5	26	6,5	1,6	52	6,3	1,2	52	7,0	1,2	25
Capacidad de comunicación escrita	6,5	1,6	155	6,7	1,8	26	6,5	1,5	52	6,2	1,6	52	6,8	1,5	25
3. Habilidades sociales e interpersonales															
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	7,1	1,3	155	6,9	1,3	26	7,3	1,1	52	7,0	1,5	52	7,0	1,6	25
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	7,1	1,4	155	7,0	1,2	26	7,3	0,9	52	7,1	1,4	52	6,9	2,1	25
Empatía, capacidad de escucha	6,8	1,4	155	7,0	1,7	26	7,1	1,2	52	6,5	1,3	52	6,4	1,8	25
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	6,3	1,3	154	6,4	1,2	25	6,4	1,2	52	6,1	1,3	52	6,2	1,6	25
4. Competencias cognitivas															
Capacidad para la resolución de problemas	6,6	1,4	155	6,5	1,3	26	6,8	1,1	52	6,6	1,4	52	6,3	1,7	25
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	6,2	1,6	155	5,9	1,9	26	6,5	1,3	52	6,3	1,6	52	5,8	1,8	25
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	6,2	1,7	155	5,8	1,9	26	6,5	1,8	52	6,3	1,6	52	5,9	1,1	25
Razonamiento crítico	6,2	1,5	154	6,2	1,7	25	6,4	1,5	52	6,1	1,4	52	6,2	1,7	25
Capacidad de análisis	6,3	1,6	155	6,3	1,5	26	6,5	1,4	52	6,2	1,6	52	6,3	1,8	25
5. Planificación laboral y orientación a los resultados															
Capacidad para delegar tareas	5,9	1,7	155	6,2	1,4	26	6,0	2,1	52	5,8	1,6	52	5,6	1,5	25
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	6,3	1,4	155	5,9	2,0	26	6,5	1,1	52	6,3	1,3	52	6,4	1,5	25
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	7,1	1,3	155	7,1	1,1	26	7,1	1,3	52	7,0	1,5	52	7,2	1,1	25
Centrarse en la consecución de objetivos	6,7	1,6	155	6,7	1,6	26	6,7	1,4	52	6,7	1,7	52	6,8	1,8	25
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación															
Iniciativa, proactividad	6,7	1,6	155	6,8	1,5	26	6,9	1,3	52	6,5	1,7	52	6,3	1,7	25
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	6,1	1,5	155	6,0	1,7	26	6,4	1,4	52	5,8	1,6	52	6,2	1,5	25
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	6,3	1,5	155	6,4	1,6	26	6,4	1,5	52	6,3	1,6	52	5,8	1,4	25
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	6,6	1,4	155	6,4	1,4	26	7,0	1,3	52	6,6	1,5	52	6,4	1,6	25
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	6,6	1,4	154	6,4	1,4	25	6,7	1,4	52	6,5	1,5	52	6,7	1,4	25
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	6,0	1,5	155	6,2	1,7	26	6,2	1,4	52	5,8	1,5	52	6,1	1,5	25
7.Valores y aspectos motivacionales															
Compromiso ético	7,4	1,7	155	7,5	2,0	26	7,7	1,3	52	7,1	1,7	52	7,3	2,2	25
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	6,8	1,7	155	6,7	2,0	26	7,1	1,4	52	6,7	1,7	52	6,6	1,9	25
Interés por aprender, afán de superación	6,9	1,5	155	7,2	1,5	26	7,1	1,5	52	6,9	1,4	52	6,5	1,8	25

▪ **Cuadro A.3.** Características, actitudes y competencias relevantes presentes en los empleados según tipología empresarial (cont.)

	Cargo en la empresa								
	Director, gerente, presidente, directivo, propietario			Director de personas, RR.HH. o Administración			Otros (especificar)		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional									
Expediente académico (calificaciones)	6,2	2,0	96	6,5	2,1	54	4,4	1,9	5
Estudios o trabajo en el extranjero	3,9	2,6	95	5,0	2,3	54	3,8	3,4	5
Prácticas previas en empresa	5,9	2,4	96	6,2	2,3	54	4,4	2,3	5
Experiencia laboral previa	6,7	1,7	96	7,6	1,8	54	6,8	1,3	5
Posesión de un título de formación profesional	6,3	2,2	95	7,0	2,1	54	7,4	1,9	5
Posesión de un título universitario	7,2	2,0	96	7,8	1,8	54	7,2	2,6	5
Posesión de un Máster	5,5	2,7	96	6,9	2,3	54	6,2	3,2	5
2. Competencias instrumentales									
Capacidad para entender y expresarse en inglés	5,7	2,3	96	5,8	2,3	54	5,6	1,9	5
Conocimientos de informática	6,6	1,7	96	7,3	1,4	54	7,4	0,5	5
Capacidad de comunicación oral	6,3	1,4	96	7,0	1,2	54	6,6	0,5	5
Capacidad de comunicación escrita	6,3	1,7	96	6,8	1,5	54	6,8	0,8	5
3. Habilidades sociales e interpersonales									
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	7,0	1,4	96	7,2	1,2	54	6,8	1,3	5
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	6,9	1,4	96	7,5	1,3	54	7,0	1,0	5
Empatía, capacidad de escucha	6,7	1,6	96	6,8	1,2	54	6,8	1,3	5
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	6,2	1,4	95	6,4	1,1	54	6,6	0,9	5
4. Competencias cognitivas									
Capacidad para la resolución de problemas	6,6	1,5	96	6,7	1,2	54	6,2	0,8	5
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	6,2	1,8	96	6,3	1,3	54	5,4	1,1	5
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	6,2	1,9	96	6,4	1,2	54	5,8	2,3	5
Razonamiento crítico	6,1	1,6	95	6,5	1,4	54	5,6	1,1	5
Capacidad de análisis	6,3	1,7	96	6,5	1,3	54	5,2	1,6	5
5. Planificación laboral y orientación a los resultados									
Capacidad para delegar tareas	5,9	1,8	96	5,8	1,6	54	5,6	1,3	5
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	6,3	1,6	96	6,3	1,2	54	6,6	1,5	5
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	6,9	1,4	96	7,3	1,2	54	7,0	0,7	5
Centrarse en la consecución de objetivos	6,5	1,8	96	7,2	1,1	54	6,2	1,1	5
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación									
Iniciativa, proactividad	6,6	1,7	96	6,7	1,2	54	6,6	0,9	5
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	6,2	1,7	96	6,0	1,2	54	5,0	1,6	5
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	6,3	1,6	96	6,2	1,4	54	6,4	1,5	5
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	6,6	1,5	96	6,8	1,2	54	5,6	1,7	5
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	6,6	1,5	95	6,7	1,3	54	6,2	1,5	5
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	6,1	1,5	96	6,1	1,4	54	4,8	1,1	5
7.Valores y aspectos motivacionales									
Compromiso ético	7,2	1,9	96	7,7	1,5	54	7,6	1,1	5
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	6,9	1,8	96	6,7	1,6	54	6,6	1,1	5
Interés por aprender, afán de superación	6,9	1,7	96	7,0	1,2	54	6,6	1,5	5

▪ **Cuadro A.3.** Características, actitudes y competencias relevantes presentes en los empleados según tipología empresarial (cont.)

	Nivel formativo														
	Estudios primarios			Secundaria Obligatoria			Formación Profesional			Bachillerato			Universitario		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional															
Expediente académico (calificaciones)	7,0	2,0	3	7,0	2,8	2	6,0	1,2	4	6,3	2,6	12	6,2	2,0	134
Estudios o trabajo en el extranjero	4,0	1,7	3	8,0	2,8	2	3,8	2,5	4	4,3	2,6	12	4,3	2,6	133
Prácticas previas en empresa	5,3	3,1	3	6,5	2,1	2	6,0	1,2	4	5,1	2,0	12	6,0	2,4	134
Experiencia laboral previa	7,3	0,6	3	8,0	0,0	2	7,0	2,2	4	6,8	1,9	12	7,0	1,8	134
Posesión de un título de formación profesional	7,0	2,0	3	8,0	1,4	2	7,8	2,2	4	6,1	1,6	12	6,6	2,3	133
Posesión de un título universitario	7,0	2,0	3	8,5	0,7	2	7,3	2,1	4	6,9	1,3	12	7,4	2,0	134
Posesión de un Máster	6,0	1,0	3	6,5	0,7	2	4,3	3,0	4	4,5	2,2	12	6,2	2,7	134
2. Competencias instrumentales															
Capacidad para entender y expresarse en inglés	7,0	1,0	3	8,5	2,1	2	5,0	1,6	4	5,7	2,0	12	5,7	2,3	134
Conocimientos de informática	7,3	1,5	3	6,5	0,7	2	5,5	1,0	4	6,9	1,6	12	6,9	1,6	134
Capacidad de comunicación oral	6,3	0,6	3	8,0	0,0	2	6,3	1,5	4	6,9	1,3	12	6,5	1,4	134
Capacidad de comunicación escrita	7,0	1,7	3	7,0	1,4	2	5,8	1,0	4	7,1	1,3	12	6,4	1,6	134
3. Habilidades sociales e interpersonales															
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	7,3	0,6	3	8,0	0,0	2	6,8	2,2	4	6,8	1,7	12	7,1	1,3	134
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	7,3	0,6	3	8,0	1,4	2	7,0	2,2	4	7,1	1,6	12	7,1	1,4	134
Empatía, capacidad de escucha	6,7	0,6	3	7,5	0,7	2	6,5	2,4	4	7,1	1,6	12	6,7	1,4	134
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,0	2,0	3	7,5	0,7	2	5,5	0,6	4	6,8	1,0	12	6,2	1,3	133
4. Competencias cognitivas															
Capacidad para la resolución de problemas	7,0	1,7	3	7,0	0,0	2	6,5	1,3	4	6,5	0,8	12	6,6	1,4	134
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	6,7	1,2	3	7,0	0,0	2	5,5	0,6	4	5,8	2,2	12	6,2	1,6	134
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	6,0	1,0	3	7,5	0,7	2	5,8	1,7	4	5,3	1,9	12	6,3	1,6	134
Razonamiento crítico	6,3	0,6	3	7,0	0,0	2	5,8	1,0	4	6,3	1,7	12	6,2	1,5	133
Capacidad de análisis	6,3	0,6	3	6,5	0,7	2	5,5	1,0	4	6,5	1,4	12	6,3	1,6	134
5. Planificación laboral y orientación a los resultados															
Capacidad para delegar tareas	6,7	0,6	3	7,0	0,0	2	5,3	0,5	4	5,4	1,9	12	5,9	1,7	134
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	6,3	0,6	3	6,0	0,0	2	5,5	0,6	4	5,8	1,2	12	6,4	1,5	134
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	7,3	1,5	3	7,5	0,7	2	6,5	1,3	4	6,5	1,4	12	7,1	1,3	134
Centrarse en la consecución de objetivos	6,7	0,6	3	7,0	1,4	2	5,8	1,7	4	6,3	1,2	12	6,8	1,6	134
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación															
Iniciativa, proactividad	7,3	1,2	3	7,0	0,0	2	6,5	1,3	4	6,5	1,1	12	6,7	1,6	134
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	7,0	1,0	3	6,5	0,7	2	5,3	1,0	4	5,8	1,4	12	6,1	1,6	134
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	7,3	1,5	3	7,5	0,7	2	5,5	0,6	4	6,0	1,0	12	6,3	1,6	134
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8,0	1,7	3	7,0	1,4	2	6,3	1,3	4	6,0	1,0	12	6,7	1,5	134
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	7,3	0,6	3	8,0	1,4	2	6,0	0,8	4	6,3	0,8	12	6,6	1,5	133
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	6,0	0,0	3	7,0	0,0	2	6,0	1,4	4	6,2	2,0	12	6,0	1,5	134
7.Valores y aspectos motivacionales															
Compromiso ético	7,0	1,0	3	7,0	1,4	2	7,3	2,1	4	6,8	1,5	12	7,5	1,8	134
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	7,7	1,5	3	7,5	0,7	2	6,5	1,3	4	6,5	1,7	12	6,8	1,7	134
Interés por aprender, afán de superación	7,7	1,2	3	8,5	0,7	2	6,0	1,2	4	7,1	1,1	12	6,9	1,5	134

▪ **Cuadro A.3.** Características, actitudes y competencias relevantes presentes en los empleados según tipología empresarial (cont.)

	En los dos últimos años, ¿con qué frecuencia se han incorporado nuevos trabajadores (temporales, indefinidos o con cualquier otro tipo de contrato) a su empresa?											
	Esporádicamente			Algunas veces			Bastantes veces			Muy Frecuentemente		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Trayectoria formativa y profesional												
Expediente académico (calificaciones)	6,7	1,7	7	6,2	1,9	24	6,4	2,0	42	6,1	2,2	82
Estudios o trabajo en el extranjero	4,6	2,8	7	4,2	2,5	24	4,0	2,5	42	4,5	2,6	81
Prácticas previas en empresa	5,4	1,4	7	5,6	2,5	24	6,1	2,2	42	6,0	2,5	82
Experiencia laboral previa	7,4	1,5	7	7,0	1,8	24	6,6	1,7	42	7,2	1,8	82
Posesión de un título de formación profesional	7,9	1,8	7	6,6	1,7	24	6,6	1,8	42	6,5	2,5	81
Posesión de un título universitario	8,3	1,3	7	7,4	1,4	24	7,1	2,0	42	7,4	2,1	82
Posesión de un Máster	5,4	3,5	7	6,0	2,8	24	5,8	2,7	42	6,1	2,6	82
2. Competencias instrumentales												
Capacidad para entender y expresarse en inglés	6,4	2,6	7	6,1	1,7	24	5,3	2,5	42	5,7	2,3	82
Conocimientos de informática	7,0	1,7	7	6,8	1,4	24	6,4	1,8	42	7,1	1,5	82
Capacidad de comunicación oral	7,3	1,7	7	6,5	1,3	24	6,5	1,2	42	6,5	1,5	82
Capacidad de comunicación escrita	6,7	2,2	7	6,5	1,4	24	6,5	1,5	42	6,4	1,7	82
3. Habilidades sociales e interpersonales												
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas	8,0	1,2	7	7,3	1,5	24	6,8	1,2	42	7,1	1,4	82
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas	8,0	1,3	7	7,4	1,5	24	6,9	1,2	42	7,1	1,4	82
Empatía, capacidad de escucha	7,7	1,3	7	7,3	1,4	24	6,5	1,4	42	6,7	1,5	82
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo	7,4	0,8	7	6,4	1,0	24	6,2	1,1	42	6,2	1,4	81
4. Competencias cognitivas												
Capacidad para la resolución de problemas	7,1	1,1	7	6,6	1,2	24	6,6	1,1	42	6,5	1,6	82
Habilidades de negociación y resolución de conflictos	7,6	1,4	7	6,5	1,6	24	6,2	1,3	42	6,0	1,7	82
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)	7,4	1,1	7	6,3	1,2	24	6,3	1,4	42	6,1	1,9	82
Razonamiento crítico	7,9	1,9	7	6,4	1,2	24	6,5	1,4	42	5,9	1,5	81
Capacidad de análisis	7,3	1,1	7	6,8	1,1	24	6,4	1,3	42	6,1	1,7	82
5. Planificación laboral y orientación a los resultados												
Capacidad para delegar tareas	7,0	1,0	7	6,3	1,2	24	6,1	1,6	42	5,5	1,9	82
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos	7,0	1,2	7	6,4	1,5	24	6,4	1,1	42	6,2	1,6	82
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien	8,1	1,3	7	7,1	1,1	24	7,0	1,2	42	7,0	1,4	82
Centrarse en la consecución de objetivos	7,7	1,5	7	7,0	1,7	24	6,8	1,1	42	6,5	1,7	82
6. Competencias sistémicas y de auto-determinación												
Iniciativa, proactividad	7,7	1,6	7	6,7	1,4	24	6,7	1,3	42	6,5	1,7	82
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos	6,4	1,4	7	6,4	1,5	24	6,2	1,3	42	5,9	1,7	82
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	7,4	1,3	7	6,5	1,3	24	6,3	1,3	42	6,1	1,7	82
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	7,6	1,0	7	6,8	1,4	24	6,5	1,4	42	6,6	1,5	82
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión	7,4	1,1	7	6,8	1,4	24	6,5	1,0	42	6,5	1,6	81
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación	7,0	1,8	7	6,2	1,2	24	6,0	1,4	42	5,9	1,5	82
7.Valores y aspectos motivacionales												
Compromiso ético	7,9	1,1	7	7,5	1,8	24	7,3	1,4	42	7,4	1,9	82
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo	8,1	1,6	7	6,7	2,0	24	6,8	1,5	42	6,7	1,7	82
Interés por aprender, afán de superación	8,1	1,7	7	7,2	1,2	24	6,9	1,3	42	6,8	1,6	82

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial

	Total			Tamaño de la empresa											
				De 1 a 49 empleados			De 50 a 249 empleados			De 250 a 999 empleados			1.000 empleados o más		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas															
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	7,8	2,2	157	8,1	2,1	27	8,0	2,1	52	7,5	2,0	52	7,6	2,6	26
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	7,3	2,5	157	7,5	2,6	27	7,5	2,4	52	7,1	2,4	52	6,7	2,6	26
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	5,9	2,7	157	6,4	2,4	27	5,7	2,5	52	5,7	3,0	52	6,2	2,6	26
2. Contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes															
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	7,9	2,1	157	8,3	2,1	27	7,5	2,3	52	8,1	2,0	52	8,0	1,8	26
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	7,7	2,0	157	8,0	2,2	27	7,9	1,9	52	7,8	2,0	52	7,2	1,9	26
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	4,4	2,9	155	3,8	3,0	27	4,6	3,2	52	4,4	2,7	51	4,5	2,8	25
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	3,0	2,4	153	2,8	2,6	26	3,2	2,3	52	3,1	2,5	49	2,6	2,2	26
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	3,1	2,4	154	3,0	2,5	27	3,3	2,3	52	3,2	2,6	49	2,8	2,1	26
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	3,4	2,4	153	3,2	2,3	27	3,4	2,1	52	3,3	2,5	49	3,6	2,7	25
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	4,1	2,8	148	3,6	2,8	25	4,3	2,4	50	3,9	2,8	48	4,8	3,4	25
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	8,2	2,1	152	8,6	2,3	27	8,2	2,1	52	7,9	2,2	49	8,4	1,8	24
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	3,2	2,4	153	3,1	3,0	27	3,1	2,0	52	3,3	2,5	50	3,2	2,4	24
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	3,7	2,5	153	3,6	3,0	27	3,5	2,3	52	4,1	2,4	49	3,6	2,5	25
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	3,6	2,4	154	3,8	2,9	27	3,4	2,1	52	3,6	2,4	50	3,5	2,4	25
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	3,5	2,5	149	3,7	2,6	26	3,7	2,5	51	3,4	2,4	48	3,1	2,4	24
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	3,1	2,4	149	3,3	2,8	26	3,2	2,3	51	3,0	2,3	48	3,1	2,4	24
3. Prácticas universitarias en empresas															
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	6,4	2,9	151	5,4	3,1	26	7,3	2,5	51	5,9	2,7	49	6,3	3,2	25
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	7,6	2,2	152	7,4	2,1	26	8,1	2,1	51	7,2	2,5	51	7,7	1,7	24
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	7,0	2,9	153	7,4	2,1	26	6,9	3,3	51	7,0	3,1	51	7,1	2,7	25
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	4,9	2,5	153	5,2	2,5	26	4,7	2,8	51	5,2	2,5	51	4,4	2,3	25

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	Cargo en la empresa								
	Director, gerente, presidente, directivo, propietario			Director de personas, RR.HH. o Administración			Otros (especificar)		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas									
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	8,0	2,1	98	7,3	2,3	54	8,0	1,8	5
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	7,3	2,6	98	7,3	2,3	54	7,0	2,5	5
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	5,9	2,7	98	6,0	2,7	54	6,0	3,5	5
2. Contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes									
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	7,9	2,1	98	8,1	2,0	54	8,0	1,8	5
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	7,9	1,9	98	7,4	2,1	54	8,3	1,7	5
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	4,2	3,0	97	4,6	2,8	53	6,3	1,4	5
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	2,7	2,3	95	3,4	2,5	53	5,0	1,7	5
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	2,9	2,4	95	3,3	2,3	54	5,7	1,5	5
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	3,1	2,5	95	3,8	2,0	53	4,7	2,7	5
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	3,8	2,8	91	4,5	2,6	53	5,8	2,9	4
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	8,5	2,3	98	7,7	1,7	49	7,3	2,2	5
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	2,9	2,4	97	3,7	2,2	51	5,3	2,2	5
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	3,3	2,5	96	4,5	2,4	52	5,7	1,5	5
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	3,3	2,3	96	3,9	2,5	53	5,7	1,9	5
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	3,4	2,4	95	3,7	2,4	50	5,0	3,6	4
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	3,1	2,4	95	3,2	2,3	50	4,6	3,2	4
3. Prácticas universitarias en empresas									
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	6,7	2,8	93	6,0	2,9	54	5,4	3,4	4
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	7,7	2,2	94	7,3	2,2	54	7,9	2,5	4
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	7,4	2,9	95	6,5	3,0	54	6,3	3,7	4
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	5,0	2,6	96	4,7	2,4	53	6,3	1,6	4

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	Nivel formativo														
	Estudios primarios			Secundaria Obligatoria			Formación Profesional			Bachillerato			Universitario		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas															
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	9,4	1,0	3	8,3	0,0	3	9,0	1,5	5	7,8	2,1	12	7,7	2,2	134
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	7,8	3,9	3	7,8	1,0	3	7,3	1,9	5	7,9	1,3	12	7,2	2,6	134
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	4,4	3,5	3	7,8	2,5	3	5,3	2,2	5	6,2	2,3	12	5,9	2,7	134
2. Contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes															
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	5,0	4,4	3	7,2	1,0	3	8,3	1,2	5	8,9	1,6	12	7,9	2,0	134
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	8,9	1,0	3	7,8	1,9	3	7,3	0,9	5	8,5	1,8	12	7,7	2,0	134
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	4,4	3,9	3	3,9	2,5	3	6,7	2,0	5	5,6	3,2	12	4,2	2,9	132
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	3,9	2,5	3	3,3	4,4	3	3,7	1,8	5	4,7	3,4	11	2,8	2,2	131
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	3,9	2,5	3	3,3	4,4	3	4,0	1,9	5	5,2	3,5	11	2,9	2,2	132
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	4,4	2,5	3	3,9	3,5	3	4,7	1,8	5	4,8	3,0	11	3,2	2,3	131
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	5,6	1,9	3	5,0	2,9	3	5,3	3,2	5	5,2	3,5	11	4,0	2,7	126
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	8,9	1,9	3	7,8	2,5	3	8,7	1,4	5	8,5	2,0	11	8,2	2,2	130
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	3,9	3,5	3	3,9	4,2	3	4,7	1,8	5	4,9	3,2	12	3,0	2,2	130
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	3,9	3,5	3	3,3	4,4	3	4,3	1,9	5	5,3	3,3	11	3,6	2,4	131
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	3,9	3,5	3	4,4	3,5	3	5,7	0,9	5	5,6	3,3	11	3,3	2,2	132
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	5,0	1,7	3	4,4	3,5	3	4,7	2,2	5	5,3	3,1	11	3,2	2,3	127
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	4,4	2,5	3	3,9	3,8	3	4,7	2,2	5	5,2	3,1	11	2,9	2,2	127
3. Prácticas universitarias en empresas															
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	5,6	4,8	3	7,8	2,5	3	4,7	1,4	5	6,3	2,9	12	6,4	2,9	128
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	8,3	2,9	3	8,3	1,7	3	7,0	2,2	5	8,3	1,7	12	7,5	2,2	129
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	10,0	0,0	3	8,9	1,0	3	7,0	1,4	5	8,3	1,9	12	6,8	3,0	130
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	5,6	2,5	3	6,1	2,5	3	5,3	1,8	5	6,9	2,2	12	4,7	2,5	130

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	En los dos últimos años, ¿con qué frecuencia se han incorporado nuevos trabajadores (temporales, indefinidos o con cualquier otro tipo de contrato) a su empresa?											
	Esporádicamente			Algunas veces			Bastantes veces			Muy Frecuentemente		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
1. Dificultades para encontrar candidatos con las competencias requeridas												
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	8,5	1,1	8	7,9	2,2	24	7,4	2,4	43	7,9	2,1	82
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	7,7	0,9	8	7,7	2,5	24	6,5	2,5	43	7,5	2,5	82
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	6,0	2,0	8	5,6	2,5	24	6,3	2,7	43	5,8	2,8	82
2. Contribución específica del sistema educativo en el desarrollo de competencias, habilidades y características consideradas relevantes												
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	8,7	1,2	8	7,8	1,9	24	7,9	1,8	43	7,9	2,3	82
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	8,3	1,3	8	7,9	2,0	24	7,5	1,8	43	7,8	2,1	82
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	4,8	2,6	8	4,2	2,6	24	4,3	3,0	43	4,4	3,1	80
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	2,9	1,9	8	3,3	2,6	23	3,1	2,6	42	2,8	2,3	80
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	2,7	2,0	8	3,2	2,4	24	3,3	2,7	42	3,0	2,3	80
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	3,3	1,8	8	3,3	2,3	24	3,5	2,4	42	3,4	2,5	79
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	5,0	3,1	8	4,0	2,9	23	4,3	2,7	40	4,0	2,7	77
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	8,3	2,2	8	8,3	1,8	23	8,5	1,7	42	8,0	2,4	79
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	4,2	2,0	8	2,6	2,5	23	3,5	2,5	43	3,1	2,3	79
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	3,7	2,1	8	3,4	2,3	24	3,7	2,3	42	3,9	2,7	79
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	4,2	2,2	8	3,5	2,2	24	3,4	2,3	43	3,6	2,5	79
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	4,4	2,5	8	3,6	2,7	23	3,3	2,4	41	3,5	2,4	77
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	4,0	2,5	8	3,0	2,9	23	2,9	2,4	41	3,2	2,2	77
3. Prácticas universitarias en empresas												
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	5,4	2,1	8	6,3	2,6	22	6,6	2,7	42	6,4	3,1	79
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	7,1	2,1	8	7,2	2,3	23	7,6	2,0	41	7,8	2,3	80
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	7,3	2,7	8	7,3	3,0	23	7,2	2,8	41	6,9	3,0	81
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	5,4	3,1	8	4,3	2,3	23	5,5	2,7	42	4,7	2,5	80

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	Total			Tamaño de la empresa											
				De 1 a 49 empleados			De 50 a 249 empleados			De 250 a 999 empleados			1.000 empleados o más		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
4. Formación profesional															
La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	7,6	2,2	136	7,8	2,3	26	7,7	2,4	45	7,3	2,1	45	7,8	2,2	20
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	6,7	2,5	134	5,8	2,5	26	6,9	2,3	44	7,1	2,5	45	6,8	2,6	19
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	5,8	2,6	130	5,8	2,6	26	5,7	2,8	43	5,8	2,4	42	6,3	2,4	19
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	7,4	2,6	145	8,1	1,9	27	7,6	2,5	49	6,8	2,8	47	7,0	2,8	22
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	8,6	1,7	151	8,5	1,5	27	8,8	1,5	51	8,5	2,0	50	8,7	1,7	23
5. Implicación de las empresas en la formación de los jóvenes															
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	8,7	2,1	152	8,7	1,8	27	8,9	1,8	49	8,9	2,0	51	8,1	2,8	25
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	9,0	1,6	156	8,7	1,8	27	9,1	1,8	51	9,3	1,3	52	8,9	1,6	26
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	6,4	3,5	138	5,1	3,6	25	7,1	3,2	44	6,9	3,2	45	5,6	4,0	24
6. Características de los másteres universitarios															
Los másteres universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	5,9	2,6	152	6,1	3,0	25	5,9	2,4	52	6,1	2,7	50	5,4	2,6	25
Las personas que han cursado un master universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	6,9	2,4	152	6,7	2,7	25	7,1	2,2	52	6,6	2,5	51	7,5	2,6	24
7. Formación continua en las empresas															
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	6,0	2,4	155	5,5	2,6	26	6,1	2,2	52	5,8	2,7	51	6,7	2,0	26
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	4,0	2,6	154	4,4	2,6	27	4,1	2,7	51	3,6	2,4	50	4,5	3,1	26
8. Se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo															
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,9	2,6	143	3,5	2,6	26	3,8	2,6	48	4,3	2,7	45	4,1	2,8	24
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	4,4	2,6	146	4,2	2,6	26	4,2	2,7	48	4,8	2,6	47	4,3	2,5	25
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,8	2,6	151	5,6	2,8	27	5,5	2,5	50	6,0	2,5	50	6,5	2,5	24
La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,3	2,6	154	5,3	3,0	27	4,7	2,6	52	5,6	2,5	50	5,9	2,3	25
9. Evolución de los resultados del sistema educativo															
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	4,7	2,7	146	5,2	2,9	26	4,4	2,7	50	4,5	2,6	47	5,5	2,4	23
10. Responsabilidades en la educación de los jóvenes															
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	5,1	3,0	150	5,3	3,1	26	5,5	2,9	50	5,2	3,1	49	4,0	3,0	25
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	4,2	2,5	153	4,0	2,3	27	4,5	2,6	51	4,3	2,5	51	3,7	2,7	24

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	Cargo en la empresa								
	Director, gerente, presidente, directivo, propietario			Director de personas, RR.HH. o Administración			Otros (especificar)		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
4. Formación profesional									
La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	7,8	2,3	86	7,1	2,1	46	8,8	1,6	4
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	6,6	2,5	85	6,9	2,2	46	6,7	5,8	3
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	5,7	2,7	83	5,8	2,3	44	8,3	1,7	3
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	7,7	2,3	89	6,8	2,9	51	7,0	2,2	5
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	8,8	1,5	93	8,4	2,0	53	8,0	1,4	5
5. Implicación de las empresas en la formación de los jóvenes									
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	8,6	2,2	94	9,2	1,7	53	7,3	3,0	5
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	8,7	1,8	97	9,6	0,9	54	8,3	2,0	5
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	6,1	3,4	84	7,2	3,4	49	3,3	3,5	5
6. Características de los másteres universitarios									
Los másteres universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	6,2	2,7	95	5,5	2,3	52	5,3	3,8	5
Las personas que han cursado un master universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	7,1	2,3	94	6,5	2,6	53	8,0	1,4	5
7. Formación continua en las empresas									
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	5,9	2,4	97	5,9	2,5	53	7,7	0,9	5
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	4,1	2,7	96	3,9	2,7	53	4,0	2,2	5
8. Se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo									
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,7	2,7	89	4,2	2,5	50	5,0	3,0	4
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,9	2,6	91	5,1	2,3	51	7,1	2,1	4
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,5	2,7	94	6,2	2,3	52	7,7	1,9	5
La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,0	2,7	96	5,8	2,3	53	7,0	1,8	5
9. Evolución de los resultados del sistema educativo									
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	4,5	2,6	92	4,9	2,7	50	7,1	2,5	4
10. Responsabilidades en la educación de los jóvenes									
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	5,0	3,2	94	5,3	2,8	52	5,8	1,7	4
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	4,3	2,5	97	3,9	2,4	51	5,7	2,5	5

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	Nivel formativo														
	Estudios primarios			Secundaria Obligatoria			Formación Profesional			Bachillerato			Universitario		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
4. Formación profesional															
La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	6,1	1,0	3	8,9	1,0	3	8,3	1,7	5	7,9	2,4	12	7,5	2,3	113
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	3,9	3,5	3	8,9	1,0	3	7,3	2,2	5	7,1	1,6	12	6,7	2,5	111
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	3,9	3,5	3	5,6	2,5	3	5,3	2,2	5	6,2	2,1	11	5,8	2,6	108
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	7,8	2,5	3	8,3	1,7	3	7,0	2,2	5	7,9	1,5	11	7,3	2,7	123
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	9,4	1,0	3	8,9	1,0	3	8,7	1,4	5	8,8	1,8	12	8,6	1,8	128
5. Implicación de las empresas en la formación de los jóvenes															
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	6,7	4,4	3	8,3	0,0	3	9,7	0,7	5	8,7	1,4	12	8,8	2,1	129
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	9,4	1,0	3	8,3	0,0	3	9,7	0,7	5	8,7	1,4	12	9,0	1,7	133
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	7,5	3,5	2	1,1	1,9	3	5,7	3,7	5	6,7	3,0	11	6,5	3,5	117
6. Características de los másteres universitarios															
Los másteres universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	6,7	3,3	3	7,8	1,9	3	6,3	0,7	5	6,9	2,7	12	5,8	2,7	129
Las personas que han cursado un master universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	6,1	1,9	3	5,6	1,9	3	6,0	2,2	5	7,6	1,7	12	6,9	2,5	129
7. Formación continua en las empresas															
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	6,7	1,7	3	5,0	2,9	3	6,7	1,2	5	6,7	1,9	12	5,9	2,5	132
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	5,0	1,7	3	5,6	1,9	3	6,3	2,2	5	5,4	3,1	12	3,8	2,6	131
8. Se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo															
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,9	3,5	3	4,4	1,0	3	5,0	1,7	5	5,0	3,3	11	3,8	2,6	121
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	5,6	1,0	3	5,6	1,0	3	5,0	1,7	5	4,7	2,7	12	4,3	2,7	123
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,9	3,5	3	5,0	2,9	3	6,3	2,5	5	6,9	2,1	12	5,8	2,6	128
La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	7,2	1,0	3	5,0	2,9	3	7,0	1,4	5	6,7	2,4	12	5,1	2,6	131
9. Evolución de los resultados del sistema educativo															
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	5,6	1,0	3	5,6	2,5	3	4,7	3,2	5	6,1	2,2	12	4,6	2,7	123
10. Responsabilidades en la educación de los jóvenes															
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	2,8	2,5	3	7,2	1,0	3	6,0	1,9	5	4,7	3,2	12	5,1	3,0	127
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	5,6	2,5	3	4,4	3,5	3	3,7	2,2	5	5,4	2,9	12	4,1	2,4	130

▪ **Cuadro A.4.** Cuestiones relacionadas con el sistema educativo y la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral según tipología empresarial (cont.)

	En los dos últimos años, ¿con qué frecuencia se han incorporado nuevos trabajadores (temporales, indefinidos o con cualquier otro tipo de contrato) a su empresa?											
	Esporádicamente			Algunas veces			Bastantes veces			Muy Frecuentemente		
	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica	N
4. Formación profesional												
La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	8,3	2,4	8	7,6	1,8	22	7,8	2,0	38	7,4	2,5	68
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	4,8	3,0	8	7,1	1,6	22	6,8	2,6	37	6,8	2,5	67
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	5,7	2,1	7	5,8	2,4	21	6,4	2,4	37	5,5	2,8	65
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	7,1	2,1	8	8,1	2,3	23	7,7	2,1	41	7,0	2,9	73
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	8,5	1,1	8	8,6	1,6	24	8,6	1,5	41	8,6	1,9	78
5. Implicación de las empresas en la formación de los jóvenes												
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	8,3	2,4	7	8,2	2,5	24	8,5	2,1	42	9,1	1,8	79
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	8,3	2,2	8	8,2	2,4	24	8,8	1,5	43	9,5	1,1	81
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	4,3	3,6	7	7,1	3,3	19	5,7	3,2	37	6,8	3,6	75
6. Características de los másteres universitarios												
Los másteres universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	5,4	1,5	8	4,9	2,4	21	6,0	2,4	43	6,2	2,8	80
Las personas que han cursado un master universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	7,5	1,5	8	7,4	1,9	23	6,5	2,6	42	6,9	2,6	79
7. Formación continua en las empresas												
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	4,8	3,3	8	6,0	2,5	24	6,0	2,4	41	6,1	2,4	82
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	5,6	2,5	8	4,3	2,5	24	4,2	2,4	42	3,7	2,8	80
8. Se ofrece la formación y el nivel de competencias esperable para cada nivel educativo												
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	3,3	3,0	8	4,8	2,1	21	3,8	2,7	40	3,8	2,7	74
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	4,2	2,8	8	4,9	2,2	22	4,6	2,6	40	4,2	2,7	76
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	6,5	2,4	8	5,3	2,5	23	6,1	2,3	41	5,8	2,7	79
La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	6,3	2,5	8	5,4	3,0	23	5,3	2,6	43	5,2	2,5	80
9. Evolución de los resultados del sistema educativo												
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	5,4	3,8	8	4,3	2,5	20	5,7	2,3	41	4,3	2,7	77
10. Responsabilidades en la educación de los jóvenes												
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	6,2	1,6	7	5,2	3,1	22	5,4	3,2	43	4,8	3,0	78
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	4,4	2,8	8	4,7	2,5	24	4,3	2,4	40	4,1	2,5	81

Anexo 2. Cuestionario para conocer la opinión de los empresarios sobre educación, formación y empleabilidad

Para la realización de la encuesta se diseñó un cuestionario estructurado en 4 bloques. Los bloques A y B constan de 33 preguntas. El bloque C tiene 46 preguntas todas ellas cerradas salvo tres abiertas que permitían al encuestado incluir información adicional. El bloque D consta de 5 preguntas en los que se obtienen datos de clasificación. El método de cumplimentación del cuestionario fue on-line.

En el mes de febrero de 2019 se envió un correo electrónico a 1.221 empresarios y responsables de recursos humanos en el que se les invitaba a participar en la encuesta incluyendo un vínculo a la misma.

La encuesta estuvo activa durante un mes y medio y se envió un recordatorio a las dos semanas del primer envío.

La participación en la encuesta ha sido elevada, obteniendo 157 respuestas válidas sobre un total de 1.221 empresas, lo que supone una tasa de respuesta del 12,9%. Estas cifras sitúan el error muestral en ±7,8% para un nivel de confianza del 95% y en la situación más desfavorable de varianza poblacional (p=q=50%).



Aspectos generales

Desde la **Asociación balear de empresa familiar (ABEF)** estamos colaborando con un estudio que está elaborando la **Asociación Valenciana de Empresarios (AVE)** y el **Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie)** sobre educación, formación y empleabilidad.

El objetivo del estudio es analizar la situación de la formación, el desarrollo alcanzado por la oferta educativa y los resultados que ofrece en términos de conocimientos y competencias y en la preservación de los valores educativos básicos, así como su impacto en términos de la empleabilidad de los estudiantes.

La formación absorbe una importante cantidad de recursos y de esfuerzo de la sociedad y su adecuado funcionamiento constituye una cuestión de máxima importancia, especialmente para las familias y los jóvenes, pero también para el país en su conjunto.

El estado de la cuestión se va a analizar combinando la información procedente de fuentes secundarias con la obtención de datos primarios del entorno empresarial. Para ello se ha diseñado este **cuestionario electrónico** que tiene por objeto recabar la opinión del mundo empresarial acerca de la situación educativa, las características de los candidatos que acceden a un puesto de trabajo y las necesidades y carencias.

Este cuestionario es completamente anónimo.

Por favor, responda a todas las preguntas tratando de reflejar fielmente lo que opine sobre las cuestiones planteadas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni unas más deseables que otras.

La encuesta consta de cuatro apartados. En los apartados A y B se valoran aspectos relevantes para la empleabilidad de los candidatos. El apartado C se refiere a la oferta del sistema educativo y el D recoge datos de clasificación de la persona que responde al cuestionario.

Las cuestiones A y B que se enuncian a continuación recibirán una valoración que oscilará entre 0 y 10, siendo 0 "nada relevante" y 10 "completamente relevante", en función del ítem que se considere. De la comparación entre los ítems de las cuestiones A y B se espera obtener la dificultad existente para cubrir determinados puestos de trabajo.

Cuestión A

Por favor, indique en qué medida las siguientes **características son relevantes** a la hora de tratar de incorporar nuevas personas a su empresa y valorar a los candidatos y para el adecuado progreso de los mismos en la organización.

Cuestión B

Por favor, indique en qué medida, en términos generales, las personas que se han incorporado a su empresa y las que han figurado como candidatas en los procesos de incorporación **mostraban las siguientes características** y habilidades en comparación con las necesidades y demandas de su organización.

	Cuestión A	Cuestión B
Expediente académico (calificaciones)		
Capacidad para entender y expresarse en inglés		
Conocimientos de informática		
Estudios o trabajo en el extranjero		
Prácticas previas en empresa		
Experiencia laboral previa		
Habilidades sociales para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas		
Habilidades sociales para relacionarse con otras personas		
Empatía, capacidad de escucha		
Capacidad para gestionar las propias emociones y estados de ánimo		
Capacidad de comunicación oral		
Capacidad de comunicación escrita		
Capacidad para la resolución de problemas		
Habilidades de negociación y resolución de conflictos		
Iniciativa, proactividad		
Liderazgo, capacidad para dirigir a otras personas o grupos		
Creatividad, e innovación (capacidad para aportar, desarrollar e implantar nuevas ideas y conceptos)		
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones		
Capacidad para delegar tareas		
Eficacia en la planificación y gestión del tiempo y de los recursos		
Adaptación al cambio, flexibilidad, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones		
Tolerancia al estrés, saber manejar la presión		
Compromiso ético		
Cultura del esfuerzo, tenacidad y motivación del trabajo		
Autocrítica, ser capaz de valorar la propia actuación		
Interés por aprender, afán de superación		
Orientación a la calidad, interés por hacer las cosas bien		
Razonamiento crítico		

Centrarse en la consecución de objetivos		
Capacidad de análisis		
Posesión de un título de formación profesional		
Posesión de un título universitario		
Posesión de un Máster		

Cuestión C

A continuación, le pedimos que indique su opinión sobre las siguientes cuestiones relacionadas con el sistema educativo, la cualificación de las personas en el proceso de inserción laboral, y sobre diversas actuaciones que podrían mejorar la formación y cualificación de las mismas.

Por favor utilice esta escala de respuesta:

0 - No aplicable/ No sabe/ No contesta
1 - Muy en desacuerdo
2 - Bastante en desacuerdo
3 - Algo en desacuerdo
4 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5 - Algo de acuerdo
6 - Bastante de acuerdo
7 - Muy de acuerdo

Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias y conocimientos necesarios para cubrir puestos de trabajo con altos niveles de responsabilidad	
Resulta difícil encontrar candidatos/as con las competencias necesarias para cubrir puestos de trabajo de carácter profesional	
Las personas candidatas para cubrir puestos de trabajo de carácter básico disponen de un nivel educativo y formativo adecuado	

Por favor, si es su caso, señale algún puesto de trabajo en los que resulte difícil encontrar candidatos cualificados:

La formación profesional dual aporta mejores competencias profesionales y más cualificación que la formación profesional normal.	
La formación dual tiene un funcionamiento excesivamente rígido en cuanto a duración, horarios y otros requisitos para las empresas.	
Las empresas obtienen de los programas de formación dual ventajas y beneficios que compensan los costes que le supone.	
La formación profesional reglada debería contemplar una mayor diversificación de titulaciones.	
La formación profesional reglada debería incluir un mayor número de horas de formación práctica en empresas.	
La ESO ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	
El Bachillerato ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	
La FP ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	

La Universidad ofrece la formación y nivel de competencias esperables de ese nivel de enseñanza.	
La formación de los egresados del sistema educativo es mejor que en el pasado.	
Las prácticas universitarias en empresas tienen un funcionamiento excesivamente rígido	
Las prácticas universitarias en empresas deberían tener una mayor duración en su conjunto	
Las prácticas universitarias en empresas deberían realizarse desde el inicio de los correspondientes estudios y no solo en su fase final	
Los estudiantes que realizan prácticas universitarias tienen competencias suficientes para desarrollar las tareas que les corresponden en la empresa	
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes FP.	
Su empresa ofrece ya o está dispuesta a ofrecer prácticas para estudiantes universitarios.	
Su empresa ya se ha dirigido o ha contemplado dirigirse a un centro educativo para el desarrollo de proyectos de I+D+i.	
Los masters universitarios están muy alejados de la práctica profesional cotidiana en las empresas	
Las personas que han cursado un master universitario presentan mayores competencias profesionales que las que no lo tienen.	
La formación continua que se realiza en el seno de las empresas es en general suficiente y adecuada para las necesidades formativas más frecuentes.	
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de competencias interpersonales (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo, etc.)	
La principal carencia de las personas que entran en el mercado laboral tiene que ver con la falta de conocimiento del mundo laboral en general y de las necesidades de la empresa	
Considera que, más allá de los conocimientos académicos, el sistema educativo contribuye de modo satisfactorio a la formación integral de los estudiantes como personas.	
Las empresas encuentran en el sistema educativo alternativas satisfactorias para la formación continua de su personal.	
El sistema educativo proporciona a los alumnos una cultura adecuada del esfuerzo.	
El sistema educativo proporciona una adecuada formación en valores y actitudes hacia el trabajo.	
El sistema educativo proporciona una formación adecuada en ética.	
La educación primaria contribuye a la formación en valores, actitudes hacia el trabajo y ética.	
Contemplar el emprendimiento en la formación temprana es relevante para generar más empleo.	
El sistema educativo fomenta la iniciativa, la proactividad y la innovación de sus estudiantes	
El sistema educativo fomenta el sentido de la responsabilidad de sus estudiantes	
El sistema educativo ofrece una formación satisfactoria de cara a los retos del futuro.	
El desarrollo de competencias transversales recibe la importancia necesaria en la formación reglada.	
El sistema educativo evalúa de forma efectiva las competencias transversales e instrumentales, y no solo el conocimiento.	
Con frecuencia, se responsabiliza al sistema educativo de más funciones de las que debería desarrollar.	
Las familias están cubriendo de modo satisfactorio con sus responsabilidades en la formación de los jóvenes.	

Si lo desea, señale aspectos del sistema educativo mejorables

Si lo desea, señale sugerencias o cambios que propondría para mejorar la formación de los jóvenes

¿El modelo educativo en España responde a las necesidades de su empresa?

Sí	○
No	○
Con algunas limitaciones	○

¿El modelo educativo en España responde a las necesidades de la sociedad?

Sí	○
No	○
Con algunas limitaciones	○

Señale los 3 retos más importantes a los que considera que se enfrentará el modelo educativo español en un horizonte de 10 años

Nuevos puestos de trabajo	☐
Movilidad geográfica	☐
Empresas más "globalizadas"	☐
Digitalización	☐
Formación continua de los docentes	☐
Cultura general vs especialización	☐

Señale, por orden de relevancia (siendo 1 el más importante y 3 el menos importante), los 3 cambios que introduciría para mejorar el actual modelo educativo:

Capacitar a los/as estudiantes para la iniciativa y el emprendimiento	▼
Fomentar una cultura basada en el esfuerzo y el compromiso	▼
Conseguir un nivel adecuado del conocimiento y uso de otros idiomas	▼
Potenciar las competencias de liderazgo de los/as estudiantes	▼
Formar en valores	▼
Ampliar y fortalecer los conocimientos técnicos impartidos	▼
Incrementar la cultura general de los/as estudiantes	▼
Desarrollar la creatividad de los/as estudiantes	▼

D Datos demográficos

Tamaño de la empresa:

De 1 a 49 empleados	○
De 50 a 249 empleados	○
De 250 a 999 empleados	○
1.000 empleados o más	○

Cargo en la empresa:

Director, gerente, presidente, directivo, propietario	○
Director de personas, RR.HH. o Administración	○
Otros (especificar)	○ ☐

Antigüedad en el cargo

Años	☐

Nivel formativo:

Estudios primarios	○
Secundaria Obligatoria	○
Formación Profesional	○
Bachillerato	○
Universitario (especificar Diplomatura, Licenciatura, Grado, Máster o Doctorado)	○ ☐

En los dos últimos años, ¿con qué frecuencia se han incorporado nuevos trabajadores (temporales, indefinidos o con cualquier otro tipo de contrato) a su empresa?

Prácticamente nunca	○
Esporádicamente	○
Algunas veces	○
Bastantes veces	○
Muy Frecuentemente	○

Enviar

Referencias bibliográficas

ASOCIACIÓN RED GEM ESPAÑA (2019). *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España 2018-2019*. Madrid: Instituto de Empresa, Cátedra Najeti; Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

BUGHIN, Jacques, Eric HAZAN, Susan LUND, Peter DAHLSTRÖM, Anna WIESINGER y Amresh SUBRAMANIAM (2018). «Skill shift, automation and the future of the workforce». Discussion Paper (mayo). Nueva York: McKinsey Global Institute, McKinsey & Company.

CABRALES, Antonio, Julio CARABAÑA, Juan J. DOLADO, Laura HERNÁNDEZ, Juan F. JIMENO, Aitor LACUESTA, José S. MARTÍNEZ, Ricardo MORA, Francisco PÉREZ, José A. ROBLES, Lorenzo SERRANO, Ernesto VILLANUEVA y Antonio VILLAR (2013). *PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CEDEFOP y EUROFOUND (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo) (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (Cedefop reference series n.º 108).

COMISIÓN EUROPEA (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2

DOMÉNECH, Rafael, Juan R. GARCÍA, Miriam MONTAÑEZ y Alejandro NEUT (2018). «Afectados por la revolución digital en España». *Papeles de Economía Española* n.º 156: 128-135.

DUCKWORTH, Angela L. y Martin E.P. SELIGMAN (2006). «Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores». *Journal of Educational Psychology* 98, n.º 1: 198-208.

DUCKWORTH, Angela L., Christopher PETERSON, Michael D. MATTHEWS y Dennis R. KELLY (2007). «Grit: Perseverance and passion for long-term goals». *Journal of Personality and Social Psychology* 92, n.º 6: 1087-1101.

DUCKWORTH, Angela L., Teri A. KIRBY, Eli TSUKAYAMA, Heather BERSTEIN y K. Anders ERICSSON (2011). «Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee». *Social Psychological and Personality Science* 2, n.º 2: 174-181.

EF EDUCATION FIRST (2018). *EF EPI: EF English Proficiency Index 2018*. Zurich. Disponible en internet: https://www.ef.com/wwpt/epi/

EUROFOUND (2016). *What do Europeans do at work? A task-based analysis: European Jobs Monitor 2016*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

EUROSTAT. Education and training. Luxemburgo, varios años. Disponible en internet: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database [consulta: mayo de 2019]

-- . European Union Labour Force Survey (EU LFS). Luxemburgo, varios años. Disponible en internet: https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey [consulta: mayo de 2019]

-- . Skills related statistics. Luxemburgo, varios años. Disponible en internet: https://ec.europa.eu/eurostat/web/skills/data/database [consulta: mayo de 2019]

FERNÁNDEZ DE GUEVARA, Juan, Lorenzo SERRANO y Ángel SOLER (2014). «Esfuerzo y competencia financiera en España: Un análisis con datos PISA». En *PISA 2012: Competencia financiera. Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 25-50.

FREY, Carl B. y Michael A. OSBORNE (2017). «The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?». *Technological Forecasting and Social Change* 114 (January): 254-280.

GAMBOA, Juan, Vicente GONZÁLEZ-ROMÁ, Begoña ESPEJO, Francisco GRACIA y Jesús YEVES (2011). *Segundo estudio de las demandas de los empleadores de titulados universitarios de la provincia de Valencia: Informe ejecutivo*. València: Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL),Universitat de València.

GARCÍA-MONTALVO, José y José Mª PEIRÓ (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral. Observatorio de la inserción laboral de los jóvenes 2008*. València: Fundación Bancaja.

HAWKSWORTH, John, Richard BERRIMAN y Saloni GOEL (2018). *Will robots really steal ourjobs?: An international analysis ofthe potential longterm impact of automation*. Nueva York: PriceWaterhouseCoopers.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios (EILTU-2014): Metodología*. Madrid. Disponible en internet: https://www.ine.es/daco/daco42/eilu/metodologia_2014.pdf

-- . Encuesta de Estructura Salarial 2014. Explotación de los microdatos anonimizados. Madrid. Disponible en internet: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177025&menu=ultiDatos&idp=1254735976596 [consulta: mayo de 2019]

-- . Encuesta de población activa. Explotación de los microdatos anonimizados. Madrid, varios años. Disponible en internet: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&secc=1254736030639&idp=1254735976595 [consulta: mayo de 2019]

-- . Proyecciones de población 2018-2033. Madrid. Disponible en internet: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176953&menu=resultados&idp=1254735572981 [consulta: mayo de 2019]

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2014). *TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

-- . *Sistema estatal de indicadores de la educación: Edición 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

INFOEMPLEO y ADECCO (2018). *Informe Infoempleo Adecco 2017*. Madrid. Disponible en internet: https://iestatic.net/infoempleo/documentacion/Informe-Infoempleo-Adecco-2017.pdf

LÓPEZ, Francisco, Isabel GARCÍA y Eva EXPÓSITO (2018). *Eficacia, eficiencia y equidad educativas en las Comunidades Autónomas. Financiación pública y políticas de mejora*. Madrid: Cátedra de Políticas Educativas, Universidad Camilo José Cela.

MANYIKA, James, Susan LUND, Michael CHUI, Jacques BUGHIN, Jonathan WOETZEL, Parul BATRA, Ryan KO y Saurabh SANGHVI (2017). *Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation*. Nueva York: McKinsey Global Institute, McKinsey & Company.

MATEOS, Lucía, Inés PIEDRAESCRITA y Mª del Mar SALINAS (2014). «Desajuste educativo y competencias cognitivas: efectos sobre los salarios». *Hacienda Pública Española* n.º 210: 85-108.

MICHAVILA, Francisco, Jorge M. MARTÍNEZ, Martín MARTÍN-GONZÁLEZ, Francisco J. GARCÍA-PEÑALVO y Juan CRUZ-BENITO (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015: Primer informe de resultados*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

MIGUEL, Ángel de, Yolanda ZÁRATE, Antonio S. FRÍAS, Alejandro ANDONAEGUI, Aníbal R. FRANCO, Mª Almudena COLLADO, Mª Soledad JIMÉNEZ y Miguel Á. BARRIO (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo: Curso 2016-2017*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *Datos y cifras: Curso escolar 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

-- (2019). *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores. Edición 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

-- . Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos curso 2016-2017. Madrid. Disponible en internet: https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2016-2017.html [consulta: mayo de 2019].

-- . Estadística del gasto público en educación. Madrid, varios años. Disponible en internet: http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/2017.html [consulta: mayo de 2019].

-- . Estadísticas de la educación. Madrid, varios años. Disponible en internet: http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html [consulta: mayo de 2019].

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2014). *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. París: OECD Publishing.

-- (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. París: OECD Publishing.

-- (2019). *Going Digital: Shaping Policies, Improving Lives*. París: OECD Publishing.

-- (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. París: OECD Publishing.

-- (2019). *Measuring the digital transformation: a roadmap for the future*. París: OECD Publishing.

PEIRÓ, José Mª (dir.), José M. ROIG, Vicente GONZÁLEZ-ROMÁ y Juan P. GAMBOA (2008). *Estudio de las demandas de los empleadores de titulados universitarios de la provincia de Valencia: Informe de resultados*. València: Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL),Universitat de València.

PÉREZ, Francisco (dir.), Joaquín ALDÁS-MANZANO, José Mª PEIRÓ, Lorenzo SERRANO, Belén MIRAVALLES, Ángel SOLER e Irene ZAERA (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: Formación universitaria versus entorno*. Bilbao: Fundación BBVA.

PÉREZ, Francisco y Joaquín ALDÁS-MANZANO (dirs.), Rodrigo ARAGÓN e Irene ZAERA (2019). *Informe U-Ranking 2019. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Bilbao: Fundación BBVA; València: Ivie.

PÉREZ, Francisco y Lorenzo SERRANO (dirs.), José M. PASTOR, Laura HERNÁNDEZ, Ángel SOLER e Irene ZAERA (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao: Fundación BBVA.

PÉREZ, Francisco, Lorenzo SERRANO y Ezequiel URIEL (dirs.), Laura HERNÁNDEZ, Silvia MOLLÁ, Juan PÉREZ y Ángel SOLER (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.

RAMOS, María (2014). «Desajustes en las medidas de desajuste educativo: ¿Importa la definición de infra- y sobrecualificación?». Documento de Trabajo n.º 4.3. Madrid: Fundación FOESSA (VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España 2014).

RUIZ, Mª Auxiliadora, Miguel Á. SANCHO y Mercedes DE ESTEBAN (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2017*. Madrid: Fundación Ramón Areces: Fundación Europea Sociedad y Educación.

SERRANO, Lorenzo (dir), Francisco PÉREZ y José Mª PEIRÓ (2016). *Diagnóstico de la evaluación de la FP Dual*. València: Bankia: Ivie.

SERRANO, Lorenzo y Ángel SOLER (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA.

SERRANO, Lorenzo y Ángel SOLER (2014). «Evaluación del programa de cooperación territorial para la reducción del abandono temprano de la educación». Evaluación de los Programas de Cooperación Territorial. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

SERRANO, Lorenzo, Ángel SOLER y Laura HERNÁNDEZ (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SICILIA, Gabriela y Rosa SIMANCAS (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

VILLAR, Antonio (2013). «Rendimiento, esfuerzo y productividad: Análisis de los resultados en matemáticas de los estudiantes españoles según Pisa 2012». En *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 118-139.

VILLAR, Antonio (coord.), Sara DE LA RICA, José I. GARCÍA, Ainara GONZÁLEZ, Marisa HIDALGO, José A. ROBLES, Lorenzo SERRANO y Ángel SOLER (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Bilbao: Fundación BBVA.

WEF (Foro Económico Mundial) (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Cologny (Suiza).

-- (2018). *The future of Jobs Report 2018*. Cologny (Suiza) (Insight Report).

WOLTER, Stefan C. y Samuel MÜHLEMANN (2015). *La FP Dual en España ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

ZIMMERMAN, Barry J. y Dale H. SCHUNK (eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nueva York: Routledge (Educational Psychology Handbook Series).

AVE
asociación valenciana de empresarios

En colaboración con:

Ivie

ADEFAM
ASOCIACIÓN DE LA EMPRESA FAMILIAR DE MADRID