

# LA FP DUAL Y LA TRANSICIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO DE TRABAJO: LA VISIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES

## *DUAL VET AND SCHOOL-TO WORK TRANSITION OF YOUNG PEOPLE: THE SOCIAL ACTORS PERSPECTIVE*

---

**Daniel Barrientos Sánchez**

**Antonio Martín-Artiles**

**Andreu Lope Peña**

**Pilar Carrasquer Oto**

*Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT), Institut d'Estudis del Treball (IET), Universitat Autònoma de Barcelona - Spain*

[daniel.barrientos@uab.cat](mailto:daniel.barrientos@uab.cat) | [antonio.martin@uab.cat](mailto:antonio.martin@uab.cat) | [andreu.lope@uab.cat](mailto:andreu.lope@uab.cat) | [pilar.carrasquer@uab.cat](mailto:pilar.carrasquer@uab.cat)

### Resumen

La modalidad de alternancia dual en formación profesional surge en España como parte de las políticas europeas para favorecer la formación y el empleo juvenil. Sin embargo, la ausencia de legislación detallada, los altos niveles de desempleo y la ausencia de recursos, frutos de la crisis económica, o el papel insuficiente de la administración pública, han desembocado en una serie de limitaciones de la implementación del modelo. Estas han sido solventadas de maneras diversas entre Comunidades Autónomas, sectores productivos, institutos y empresas, generando diferencias significativas entre los modelos actuales en España. Todo ello impide concluir que la FP dual, por sí sola, favorezca la transición escuela-trabajo, sino que existen una serie de condiciones que se han de cumplir en su implementación para conseguir los efectos positivos que se pretenden. Ante este proceso, el artículo estudia las perspectivas de los actores sociales que participan y ponen en práctica el modelo para analizar el desarrollo y posibilidades de la FP dual.

**Palabras clave:** Formación Profesional Dual; Agentes Sociales; Transición Escuela-Trabajo; Inserción Laboral Juvenil; Relación Empresa-Escuela

### Abstract

Dual Vocational Education and Training arises in Spain within the European policies about employment and training for young people. However, the lack of an in-depth legislation, the high level of unemployment and the poor resources, caused by the economic crisis, or the low role played by the Administration, has led to a limited model. Every Autonomous Community, productive sector, high school or company, has implemented their own solutions for each limitation, developing different models in Spain. This situation does not allow us to conclude that Dual VET improves the school-to-work transition only by itself, but rather there are some conditions that must be fulfilled in its implementation to achieve the positive effects aimed. This article studies the perspectives of social actors who design and implement the model to analyse the development and possibilities of the Dual VET.

**Keywords:** Dual VET; Social Actors; School-to-work transition; labour insertion; School-Company relationship

## Sumario

1. Introducción: Crisis económica, desempleo juvenil y formación	76
2. Marco Teórico	77
2.1. El valor de la formación para el trabajo	77
2.2. La transferencia de los modelos educativos	78
2.3. Transición Escuela-Trabajo y formación	78
3. Metodología	79
4. Resultados	80
4.1. Contexto: el caso de Cataluña	80
4.2. La FP dual: ruptura del consenso en FP y características propias	82
4.3. Alemania, sólo en el imaginario	83
4.4. Contrato o beca: la problemática relación empresa-aprendiz en la FP dual	84
4.5. Selección de personal: principal motor de participación de las empresas	84
4.6. La «compleja» participación de las empresas	86
4.7. Los tutores de centro y empresa: la clave de la FP dual	87
4.8. El ajuste de perfiles profesionales en la FP dual	88
4.9. Perspectiva de género en FP dual	88
5. Propuestas de mejora	90
6. Conclusiones	90
Anexo I: Listado detallado de entrevistas y códigos de referencia en el texto	91
Referencias	92

### Referencia normalizada

Barrientos Sánchez, Daniel; Martín-Artiles, Antonio; Lope, Andreu; Carrasquer, Pilar (2019): "La FP Dual y la transición de los jóvenes al mercado de trabajo: la visión de los agentes sociales". *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 6, 75-94. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.85>

## 1. Introducción: Crisis económica, desempleo juvenil y formación

La crisis económica iniciada en 2008 provocó el aumento del desempleo juvenil superando el 40 % en España y Grecia y el 30 % en Italia y Portugal durante los años 2013 y 2014 (Eurostat 2019), situación ante la cual la Comisión Europea emitió recomendaciones a los distintos Estados para fomentar el empleo juvenil a través de la Estrategia Europea de Empleo, con resultados insuficientes (Lope y Alós 2013), y para centrar la atención en la Formación Profesional (Sanz De Miguel 2017) como parte de un proceso de cambio y homogeneización de los modelos educativos tanto universitarios (Espacio Europeo de Educación Superior) como profesionales (Espacio Europeo de Formación Profesional) (European Commission 2003; 2004; 2006; 2008).

El presente artículo<sup>1</sup> aborda el segundo grupo de recomendaciones fijando la atención sobre la Formación Profesional<sup>2</sup> en el ámbito educativo y el desarrollo de la modalidad en alternancia dual iniciada en España con el *Real Decreto 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP dual* (Boletín Oficial del Estado 2012), como respuesta al desempleo juvenil en España, en un intento por acercar el Sistema Educativo al modelo alemán, si bien es cierto que, como algunos autores señalan, la nueva modalidad no sería tan diferente a las modalidades de FP ya existentes en España (Marhuenda-Fluixá,

<sup>1</sup> El artículo es resultado del proyecto *Impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora* «IMFOR-TRA» (ref. CSO2015-68134-R, AEI/FEDER, UE), en el que también han participado Benjamí Moles Kalt y Óscar Molina Romo.

<sup>2</sup> En adelante FP.

Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Vila 2017).

La creación de la FP dual tiene por objetivo dar un mayor protagonismo a las modalidades de «vía profesional» en el sistema educativo español siguiendo la referencia de los países con menores niveles de desempleo juvenil (Alemania con 90 % de FP en modalidad dual, Austria y Finlandia con el 70 % de su estudiantado en «vía profesional»; con valores por debajo del 10 % durante la crisis económica, Eurostat 2019) frente a Grecia, Portugal, España e Italia donde el protagonismo de la «vía general» o académica (menos del 40 % acceden a estos itinerarios de «vía profesional»), estaría relacionado con los altos niveles de desempleo juvenil antes mencionados (García y García 2014). Esta perspectiva es compartida con las recomendaciones que emite la Comisión Europea a través del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP 2012; 2014) en materia de Transición Escuela-Trabajo, entendiendo que los modelos de alternancia duales fomentan una inserción laboral más rápida y de mayor calidad

No obstante, para conocer el efecto de las políticas que nacen de dichas recomendaciones, sería necesario disponer de datos detallados sobre la modalidad de FP cursada y titulación, y el nivel de inserción laboral conseguido, así como los datos correspondientes a la «vía general». El interés del presente artículo reside en cubrir la ausencia de dichos datos mediante el análisis cualitativo de entrevistas a los agentes sociales implicados en el diseño e implementación de la modalidad en alternancia dual como itinerario de FP en el ámbito educativo. El texto hará un breve recorrido por el marco teórico que sirve de referencia, expondrá el objetivo y metodología utilizada, seguirá por mostrar los principales resultados del análisis, aportará una exposición de las propuestas de mejora del modelo y finalizará con las reflexiones a modo de conclusión.

## 2. Marco Teórico

La perspectiva teórica adoptada en el artículo relaciona la inserción laboral con un itinerario de educación formal inicial (FP dual), revisando tres cuestiones clave como son: la relación del sistema

educativo y el productivo a través del valor de la formación para las empresas; el debate sobre la transferencia de modelos educativos entre países; y la influencia de los modelos formativos en la Transición Escuela-Trabajo.

### 2.1. El valor de la formación para el trabajo

El «Aprendizaje Basado en el Trabajo» (WBL siglas en inglés) supone un concepto central en el estudio de los modelos educativos y su relación con el trabajo sobre el cual versan diversas definiciones, apoyos y críticas (Rodríguez Moreno, Serreri y Del Cimutto 2010). Según estos autores, el «Aprendizaje Basado en el Trabajo»<sup>3</sup> “es un esfuerzo para hacer el desarrollo profesional vital más fácil y más natural, conectando el contexto formativo con el contexto laboral. [...] Permite] conocer mucho mejor las alternativas de formación tecnológica y de competencias exigidas en el mundo laboral” (pp. 164-166), tomando esta definición como supuesto, un modelo educativo basado en ABT mejoraría las posibilidades de inserción laboral de quienes se forman en él.

El ABT está muy relacionado con la adquisición de herramientas y conocimientos propios del puesto de trabajo. Siguiendo la teoría del Capital Humano (Becker, 1983; Schultz, 1971), el ABT sería un modelo educativo centrado en la «formación específica» frente a la «formación general» propia del modelo académico. La formación específica permitiría mayor inserción laboral por tener una mayor adaptación al puesto de trabajo que busca una empresa, sin embargo, esto generaría una pérdida de poder del trabajador ya que “no puede vender sus conocimientos a otras empresas” (Becker, 1983). En términos de Becker, la formación específica genera una relación de interdependencia entre la empresa que aporta la formación y el trabajador que la recibe, mientras el Sistema Educativo está centrado en aportar formación general fácilmente transferible de unas empresas y puestos de trabajo a otros. No obstante, si se incorpora un itinerario centrado en la formación específica de unas empresas en el Sistema Educativo, aumentaría la rentabilidad para las empresas, ya que no tendría que invertir tanto en formación y recibirían perfiles profesionales

<sup>3</sup> En adelante ABT

ajustados a sus puestos; sin embargo, los futuros trabajadores verían su poder de negociación reducido al tener menos posibilidades de movilidad laboral. Los trabajadores verían su valor condicionado a los empleadores que les han formado (Linhart 2013).

Por su parte, Collins (1979) señaló la importancia de las credenciales educativas como sistema de comunicación entre sistema educativo y empresas, ya que permitirían a las empresas conocer las cualificaciones generales adquiridas por un posible trabajador antes de contratarlo. Posteriormente, las empresas aportarían la formación específica ya que “la educación no está asociada a la productividad de los empleados a un nivel individual, y las técnicas en los trabajos se aprenden principalmente mediante oportunidades que permitan su práctica” (p. 59). La necesidad de unas credenciales válidas para el sistema educativo y el sistema productivo es una demanda histórica desde los distintos actores sociales, así como unos procesos de acreditación válidos y ajustados a las demandas tanto de los trabajadores como de las empresas<sup>4</sup>. Sin embargo, los procesos actuales son deficitarios y la formación ofertada no se ajusta a las demandas de las empresas tanto en la formación ocupacional (Lope y Alós 2013) como en la formación inicial, como se expondrá en el apartado de resultados.

## 2.2. La transferencia de los modelos educativos

La categorización de los itinerarios educativos de García y García (2014) en «vía profesional» y «vía académica», está estrechamente relacionada con los análisis generales del sistema educativo que diferencian entre modelos centrados en la escuela («school-based») frente a los centrados en la empresa («work-based» o «firm-based»). Así, en un país cuyo sistema educativo es de tradición «school-based» se podrían implementar itinerarios educativos «work-based» o, al menos, algunos elementos en un itinerario de «vía profesional».

<sup>4</sup> Múltiples autores han desarrollado investigaciones sobre el ajuste entre sistema educativo y sistema productivo, véase, por ejemplo: Martín Artiles, Lope, Barrientos Sánchez y Moles Kalt (2017); Casal, García, Merino y Quesada (2006); Köhler y Martín Artiles (2005); Martín Artiles y Lope, (1999); Planas, (2014); entre otros.

La cuestión, por tanto, se trata de analizar en qué medida el modelo de alternancia dual alemán («work-based») se puede transferir a un sistema educativo «school-based» como el español y de qué manera se está construyendo la Formación Profesional dual como «vía profesional» dentro del mismo.

Los estudios sobre la transferencia del modelo alemán a otros contextos, como el de España (Alemán Falcón 2015; Echeverría Samanes 2016; Euler 2013; Homs 2017; Jansen y Pineda-Herrero 2019; Marhuenda-Fluixá et al. 2017; Rego Agraso, Barreira Cerqueiras y Rial Sánchez 2015; Sanz De Miguel 2017; Torres Sastre 2017; entre otros), destacan las grandes dificultades que existen, dadas las diferencias entre países en modelo educativo, cultura empresarial o relación entre escuelas y empresas. Las políticas europeas (CEDEFOP 2012; 2014) señalan el modelo dual alemán como el más facilitador para la inserción laboral juvenil, generando un «efecto inducido» sobre los países en los que se trata de implementar, sin embargo, la idiosincrasia de cada país genera un «efecto societal» que resiste al modelo. En el caso español, estas resistencias han provocado dificultades en el desarrollo de la FP dual que los propios agentes sociales que la implementan ponen de relieve, como se verá en los resultados.

## 2.3. Transición Escuela-Trabajo y formación

El estudio, por tanto, no se centra en el análisis de políticas educativas o en la comparación de los modelos de FP, sino en el papel de los distintos actores sociales en la implementación de la FP dual para conocer la implicación que puede tener en la mejora de la inserción laboral facilitando la transición de la escuela al trabajo. En los estudios de Casal et al. (Casal, Masjuan y Planas 1988; 1991; Casal, 1997; Casal et al. 2006) sobre trayectorias o itinerarios, se puede focalizar la atención sobre alguna o varias de las cuatro secuencias que las componen (Casal et al., 1991): de la escuela a la escuela, de la escuela al trabajo, del trabajo al trabajo y de la familia a la familia. En los estudios citados, Casal et al. exponen los dos ejes en función de los cuales se categorizan los “modelos de transición a la vida adulta” que definen las trayectorias: ajuste de expectativas y tiempo de transición.

No obstante, los modelos de trayectorias pueden verse modificados según los cambios contextuales (Busemeyer y Trampusch 2012), así, en un artículo previo (Martín Artiles, Lope, Barrientos, Moles 2018), se aportaron algunos datos que indicarían un cierto cambio en los perfiles de trayectorias definidos por Casal et al. en sus diversos estudios hacia una clasificación en tres tipologías: desestructuradas, semiestructuradas y con expectativa de éxito.

Las trayectorias desestructuradas se caracterizan por una rotación y volatilidad del empleo muy alta, que indican la sucesión de contratos temporales de breve duración, gran número de cambios de empresa, sector de actividad y categoría profesional. Se trata, por tanto, de perfiles laborales muy precarios, con inestabilidad y altos niveles de desempleo. Las trayectorias semiestructuradas, en cambio, presentan un nivel de estudios superior al primer grupo, con menor empleo temporal, menor número de cambios de empresa, sector de actividad y categoría profesional. Sin embargo, a pesar de darse cierta movilidad laboral ascendente y menor nivel de desempleo, sigue representando categorías profesionales bajas suponiendo un ajuste de expectativas complejo y, progresivamente, disminuyendo. Por último, las trayectorias con expectativa de éxito definen una mayor estabilidad en el empleo, mayor contratación indefinida y a tiempo completo, y categorías profesionales con un mayor nivel de estudios y cualificación. No obstante, a diferencia del modelo de Casal et al., estos perfiles presentan un tiempo de transición largo y la movilidad laboral ascendente se caracteriza por una sucesión compleja con renovación y cambios de contratos y categorías profesionales. Por tanto, se trata también de un ajuste de expectativas complejo en el que las personas tienen altos niveles de formación pero no obtienen un empleo con una categoría profesional acorde ni en un primer momento y puede que tampoco a medio-largo plazo.

### 3. Metodología

El artículo pretende analizar las perspectivas de los agentes sociales implicados en la implementación de la FP dual en el ámbito educativo para conocer su desarrollo, beneficios y limitaciones, como itinerario que facilite la transición escuela-

trabajo. Se trata, por otra parte, de señalar aquellas características que se consideran claves para mejorar el impacto de la FP dual, teniendo en cuenta el periodo de expansión en el que se encuentra.

Así pues, según la hipótesis principal: la FP dual se ha conformado como un itinerario educativo que aporta una diferencia significativa a los participantes en la mejora de su transición escuela-trabajo, ya que fomenta las relaciones entre empresas y escuelas y el ajuste de perfiles profesionales entre sistema productivo y educativo.

La investigación tiene un carácter cualitativo utilizando como herramienta de investigación la entrevista semiestructurada, temática e individual, salvo en algunas empresas en las que se entrevistó a varias personas implicadas en el proyecto dual. Para la selección de los informantes clave se ha utilizado un muestreo estructural y el principio de saturación (Verd y Lozares 2016), siguiendo distintos criterios: para las empresas se ha tenido en cuenta el sector productivo y el tamaño; en el caso de los centros educativos, las titulaciones que imparten y el carácter público/privado; y en el caso de las administraciones públicas, el grado de competencia y su implicación en el desarrollo de la modalidad dual. Finalmente, para la interpretación de los datos, se ha utilizado el análisis de contenido cualitativo, con el software Atlas.ti 8. La distribución de las 35 entrevistas realizadas, de ámbito nacional y autonómico (Cataluña), es la siguiente<sup>5</sup>:

- Administración pública: 4
- Organizaciones empresariales: 3
- Empresas: 10 (5 multinacionales, 2 medianas, 3 pequeñas)
- Organizaciones sindicales: 7
- Institutos: 8 (4 públicos, 2 concertados, 2 centros privados)
- Otras instituciones relacionadas con el fomento de la FP: 3

<sup>5</sup> En el Anexo I se aporta un listado de las entrevistas con el código con el que serán referenciadas en el texto.

**Tabla 1.** Marco normativo en el que se sitúa la FP Dual

Legislación común a los ámbitos educativo y laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica 4/2011, complementaria a la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de educación y 6/1985, del Poder Judicial.</li> <li>• RD 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP Dual.</li> <li>• Orden ESS/2518/2013, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012.</li> </ul>
Legislación del ámbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica 2/2006, de educación.</li> <li>• Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.</li> <li>• RD 1147/2011, ordenación general de la FP del Sistema Educativo.</li> </ul>
Legislación del ámbito laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley 3/2012, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.</li> <li>• Ley 30/2015, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Por otra parte, el análisis se complementa con documentos de distintos tipos: publicaciones de fundaciones y corporaciones empresariales que fomentan la FP dual como la *Alianza por la FP dual*<sup>6</sup> y documentos públicos tales como legislación e informes oficiales. Esta fuente permite reunir gran cantidad de información e interpretaciones del objeto de estudio desde el punto de vista de los propios agentes sociales estudiados, así como sus propuestas de mejora.

## 4. Resultados

El presente apartado expone los resultados del análisis documental del modelo de FP dual en España y su relación con la inserción laboral, siguiendo por los puntos más relevantes del análisis cualitativo de las entrevistas abordando las problemáticas del modelo y la relación empresa-centro, para conocer el desarrollo, beneficios y limitaciones del actual modelo de FP dual, su impacto en la inserción laboral y sus repercusiones sobre la relación empresa-escuela y la transición escuela-trabajo.

### 4.1. Contexto: el caso de Cataluña

La publicación del RD 1529/2012 en el marco normativo (Tabla 1), plantea diversas problemáticas entre las que se sitúa su ambigüedad que,

junto con las competencias transferidas en materia de educación a las Comunidades Autónomas, ha desembocado en una diversidad compleja que no permite hablar de un único modelo de FP dual en España y, por tanto, dificulta analizar su influencia en la transición escuela-trabajo con carácter general. Por ello, es necesario tomar de referencia una CCAA para poder realizar el estudio y profundizar en los beneficios y problemáticas de la implementación de la FP dual en España y, posteriormente, generalizar sólo aquellas cuestiones que sean de ámbito estatal. En este caso, tomaremos Cataluña por la mayor disponibilidad de datos cuantitativos, acceso a los informantes e impulso tanto de la administración pública como de organismos empresariales, sindicales y prensa.

Tomando los datos del curso 2015/16 (Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya 2017) y del 2016/17 (Departament d'Educació y Consell General de Cambres de Catalunya 2018); actualmente, menos del 5 % de estudiantes acceden a la modalidad dual en Cataluña. Los informes señalan que, desde el 2016, la empresa en la que los estudiantes realizan la Formación en Centros de Trabajo (FCT)<sup>7</sup> se sitúa como la primera vía de inserción laboral (25 %), seguida de las redes personales (20 %) y el envío de CV (18 %). Estos informes no ofrecen datos detallados de inserción laboral (no se aportan clasificaciones determinantes:

<sup>6</sup> <https://alianzafpdual.com/>

<sup>7</sup> La Formación en Centros de Trabajo es el nombre que corresponde al módulo formativo que reúne las horas de formación en la empresa en un Ciclo de FP.



familia profesional, sexo, trabajo previo a la titulación o no, etc.), pero sí algunos elementos relevantes para comparar la modalidad dual con la tradicional en términos de transición escuela-trabajo (Tabla 2).

En esta tabla se aprecian diferencias de un curso al siguiente reduciéndose el porcentaje de estudiantes que trabajan (“trabajan” y “trabajan y estudian”) en más de 5 puntos en la modalidad dual; mientras en la modalidad tradicional aumentan ligeramente estas categorías. Igualmente, en la modalidad dual aumenta el porcentaje de búsqueda de empleo mientras se reduce en la modalidad tradicional. Estos elementos pueden explicarse por la expansión de la FP dual que, en un inicio, se implementó en familias profesionales relacionadas con la industria, con un mayor índi-

ce de inserción laboral, y que a medida que se desarrolla en otras familias profesionales, se convierte en un fenómeno más heterogéneo con sectores con menor inserción laboral.

Finalmente, una de las escasas referencias estadísticas estatales que se pueden tener en cuenta es la *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje* (EADA) (INE 2018) (ver Tabla 3) sobre la perspectiva de los objetivos alcanzados tras las diferentes titulaciones, señala que quienes finalizan una titulación superior de FP perciben mayor utilidad para encontrar o cambiar de trabajo, que los de titulación universitaria, con la limitación de su actualidad (datos de 2016) y de no disponer de la modalidad dual diferenciada.

**Tabla 2.** Actividad posterior a la graduación en FP (Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior). Porcentajes

Curso egresión	Trabajan		Estudian y trabajan		Continúan estudiando		Buscan trabajo	
	2015/16	2016/17	2015/16	2016/17	2015/16	2016/17	2015/16	2016/17
FP	38,98	38,54	15,48	16,56	35,71	36,00	9,83	8,90
FP dual	52,35	47,41	19,18	17,71	22,76	28,31	5,71	6,57

**Fuente:** Elaboración propia en base a Departament d'Educació y Consell General de Cambres de Catalunya (2018).

**Tabla 3.** Objetivos alcanzados con la ayuda de los conocimientos adquiridos con la última actividad de educación formal realizada. Porcentajes en preguntas de respuesta múltiple

Grupo sobre la muestra encuestada	Encontrar o cambiar de trabajo	Aumentar el salario	Promocionar en su trabajo actual	Asumir nuevas responsabilidades	
Edad: de 18 a 24 años	45,7	25,5	10,7	10	51,9
Edad: de 25 a 34 años	25,6	31,4	18,6	21,9	42,8
Segunda etapa de educación secundaria	40,80	23	11,1	12,2	47,5
FP de grado superior	11,52	29	20,3	20,9	44,1
Grado universitario (240 créditos ECTS), diplomatura	14,40	27,7	14,2	17,7	41,6
Grado universitario (más de 240 créditos), licenciatura, máster, doctorado	20,04	25,1	14,9	21,9	36,9

**Fuente:** Elaboración propia con datos de la EADA (INE 2018)

## 4.2. La FP dual: ruptura del consenso en FP y características propias

Continuando con las problemáticas que surgen a raíz del RD 1529/2012, las diferencias más significativas entre el desarrollo del modelo en cada territorio se concretan en: (1) el número de familias profesionales y centros educativos donde se ha implementado la modalidad dual, condicionando el número de plazas existentes en cada territorio; (2) el desarrollo de normativa autonómica que detalle las carencias de la norma estatal; (3) la modalidad de relación empresa-aprendiz que, al no estar especificada en el RD, difiere entre aquellas CCAA en las que es obligatorio el uso del contrato para la formación y aprendizaje y aquellas en las que no se da ningún tipo de remuneración ni se reconoce ningún derecho laboral (Tabla 4). Finalmente, el cambio anual de las normativas autonómicas dificulta extender las conclusiones en todos los territorios y en cualquier momento.

**Tabla 4.** Comparativa de relación empresa-aprendiz entre CC. AA.

Tipo de relación	Comunidad Autónoma
Retribución obligatoria a través de contrato para la Formación y Aprendizaje <sup>8</sup> .	Aragón, Illes Balears.
Retribución obligatoria a través de contrato FyA o beca.	Catalunya, Comunidad de Madrid, Euskadi, Galicia.
Sin retribución obligatoria, posibilidad de contrato FyA o beca.	Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Principado de Asturias, Región de Murcia
Sin retribución obligatoria, posibilidad de beca.	Cantabria, Canarias, Extremadura, La Rioja.

**Fuente:** Elaboración propia en base a normativas autonómicas

<sup>8</sup> En adelante contrato FyA

En segundo lugar, según la literatura (Marhuenda-Fluixá et al. 2017) y nuestras entrevistas (E6, representante sindical), el RD 1529/2012, supuso una ruptura en el consenso existente sobre FP entre los actores sociales que, históricamente, habría sido su motor de desarrollo. Ello conllevó el desconocimiento del modelo por parte de los actores sociales, la ausencia de canales de comunicación y el escaso papel de las administraciones públicas, desembocando en dificultades en la gobernanza del modelo (Sanz De Miguel 2017).

La primera cuestión es que aquí no se debatió, en el marco del Consejo y en las mesas de diálogo, donde los cauces que están previstos [...] nos dicen de Europa que esta cosa de que los jóvenes estén en las empresas hay países que les va bien, que tienen mejores indicadores [...] de desempleo y abandono educativo. [Pero] ¿Qué podemos hacer en este país con este contexto? en el nuestro. (E7, representante sindical en el Consejo General de FP)

En cualquier caso, la FP dual plantea dos grandes diferencias: cantidad y objetivo del tiempo en la empresa. En cuanto a la cantidad, la FP dual plantea un aumento significativo de las horas del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) pasando de un 30 % del ciclo, de media en FP, a un 50 % en FP dual. En segundo lugar, el objetivo del módulo de FCT en FP es poner en práctica las competencias adquiridas en el centro educativo; sin embargo, en FP dual, el objetivo es la adquisición de una serie de competencias que la empresa tiene asignadas para la formación del aprendiz. Por todo ello, terminológicamente, entendemos más correctos los términos *formación en la empresa* frente a *prácticas* y *aprendiz* frente a *alumno* o *estudiante*, para hacer referencia a FP dual frente a FP.

Estas diferencias entre los modelos se han plasmado en los convenios de colaboración escuela-empresa, dando lugar a, mayormente, dos modalidades en la distribución del tiempo en la escuela y en la empresa: reparto diario (mañana y tarde); o reparto semanal (2 días en el centro y 3 en la empresa). En cuanto al cambio en las competencias, cada centro se ha organizado según la disponibilidad de su personal en torno a una jefatura de estudios o un tutor de cada familia profesional de los ciclos que haya en el centro. Estas personas han diseñado el reparto de competencias entre



centro y empresa mediante visitas y reuniones con cada una de las empresas.

Nosotros somos profesores, no somos gestores, pero hay que hacer trabajo de gestión para contactar con las empresas eso exige tiempo y recursos [...]. Hacemos de comerciales, hay que hacer muchas llamadas de teléfono para que nos compre la moto. (C1)

Tienes que ir a picar puertas y llamar uno por uno, yo aquí no conocía empresas entonces, lo que hice fue hablar con las empresas que ya teníamos con FCT más buscando empresas en páginas amarillas, en sectores... [...] fui convenciendo a todas las empresas de que íbamos a hacer el nuevo proyecto y queríamos contar con ellos. (C7)

Este proceso es relevante puesto que explica la gran variabilidad en convenios de FP dual según las empresas y los centros educativos tengan más o menos recursos de personal, o el sector productivo en el que se encuentren. Progresivamente, las administraciones públicas han tomado un papel más activo y han dotado de cierto grado de sistematización a la elaboración de los convenios de colaboración. Sin embargo, en un primer momento, otras organizaciones, como las fundaciones de fomento de la FP (E12 y E13), han tomado un papel relevante en la mediación entre centros y empresas; y los centros educativos han señalado un aumento de la carga de trabajo para el diseño e implementación de esta nueva modalidad formativa.

#### 4.3. Alemania, sólo en el imaginario

Las políticas europeas pretenden extender el modelo en alternancia alemán a otros países como una vía para mejorar la transición escuela-trabajo de los jóvenes (Echeverría Samanes 2016; Euler 2013), sin embargo, las entrevistas señalan que existen grandes diferencias con respecto a la implementación en España. Las personas entrevistadas sitúan el modelo alemán como un modelo tipo-ideal del que España aún está lejos en distintos aspectos, si bien es cierto que, en ocasiones, no conocen el modelo alemán en profundidad.

No tenemos nada que ver, está inspirada en la FP Dual alemana, pero no tenemos los recursos de Alemania, aquí hay mucho trabajo del profesorado, de los centros, de equipos

directivos, [...] Ya no de dinero en sí, si no muchas veces de material, [...] nada que ver con la FP dual de Alemania. Por ejemplo, las cámaras de comercio están muy implicadas, y son ellas las que seleccionan las empresas que harán dual; aquí lo hago yo. (C6, Instituto público).

Los centros educativos comparan la ausencia de la administración pública con el importante papel del BIBB<sup>9</sup> o de las cámaras de comercio en Alemania. Siguiendo los conceptos teóricos expuestos, el modelo español sigue manteniendo una perspectiva «*school-based*» contraria al modelo alemán «*work-based*» ya que la colaboración empresa-centro en España empieza por el centro buscando empresas para que sus estudiantes puedan acudir, mientras en Alemania, son las empresas de manera individual o a través de las cámaras de comercio, las que acuden a los centros para ofertar plazas o solicitar que alguno de sus trabajadores compatibilice su horario con formación profesional.

Las fundaciones y sindicatos señalan que hay regulaciones normativas en Alemania que no se han llegado a aplicar en España entre las que se encuentran: un contrato obligatorio ajustado al modelo, que rijan todas las relaciones empresa-aprendiz; la formación e implicación de los tutores de las empresas; o el papel de la administración pública en el control de la calidad de las plazas ofertadas. Estos elementos provocan diferencias relevantes entre los modelos generando dificultades no sólo por la transferencia del modelo de un país a otro, sino por las incoherencias provocadas por una transferencia incompleta. En términos teóricos, el «efecto societal» en España genera resistencias ante el «efecto inducido» de las políticas de europeización del modelo de alternancia dual alemán.

No obstante, el modelo español aún está en un proceso de construcción y las diferencias con el modelo alemán son más significativas en unos centros que en otros. Algunos señalan presión por parte de la administración y del resto de centros por ofertar FP dual (C5); otros centros han retirado oferta de FP dual tras unos primeros cursos por problemáticas diversas o falta de colaboración

<sup>9</sup> Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de Alemania (<https://www.bibb.de/>).

empresarial (C4); y, en el extremo contrario, algunos centros señalan que la modalidad dual ha atraído más estudiantes, asegurando la pervivencia del centro, motivando al profesorado y con buenos resultados para estudiantes y empresas (C6).

#### 4.4. Contrato o beca: la problemática relación empresa-aprendiz en la FP dual

El contrato para la formación y el aprendizaje tiene cierta tradición en España vinculado a planes de fomento del empleo juvenil y de actualización de cualificaciones profesionales. Con el RD 1529/2012 recibe un nuevo impulso definiendo toda la formación inherente a dicho contrato como una modalidad de FP dual (artículo 2.2) y, con ello, vinculándolo como contrato más adecuado a la alternancia dual. Sin embargo, en lo referente al contrato, la legislación no profundiza en las diferencias entre el ámbito educativo y el ámbito laboral del Sistema de Formación para el Empleo, clave para entender las dificultades del contrato en formación inicial. Los sindicatos llegan a señalarlo como una modalidad de contrato fraudulenta (E6, E9) que, no sólo no sirve para la FP dual, sino que algunas empresas la utilizan como una modalidad de contratación temporal más, en la que el aprendizaje no es relevante ni se supervisa que se cubran los objetivos formativos.

Para la FP-DUAL del sistema educativo se necesitaría otro contrato, sí, sí. El contrato de F-y-A está pensado sobre todo para un trabajador, por ejemplo, desempleado, joven, que quiere reciclarse o que está trabajando y se saca por ejemplo un certificado de profesionalidad de dos años... (E12, fundación de fomento de la FP)

La amplia diversidad que existe según la modalidad de relación empresa-aprendiz que defina la normativa autonómica, como ya se ha señalado (Tabla 4), es muy relevante para entender el impacto en la transición escuela-trabajo por el compromiso que supone para las partes implicadas, así como en las expectativas de los aprendices. La existencia de esta variabilidad genera agravios comparativos entre unas Comunidades Autónomas y otras, además de quejas de empresas que participan en FP dual en territorios distintos y precisan elaborar convenios particulares para cada caso, aumentando la carga de trabajo (EMP7).

Finalmente, las diferencias entre el contrato y la beca se resumen en (1) una remuneración menor en las becas, pues se guían por el IPREM y no por el SMI; (2) mayor flexibilidad en lo que se considera remuneración en las becas, pues algunas llegan a comprender manutención o transporte; y (3) las becas no formalizan una relación laboral, por lo que el aprendiz queda desamparado de la supervisión sindical y de marcos de derechos laborales, cuestión que es muy criticada por los sindicatos.

Estos resultados son coherentes con otros estudios que constatan que ante una regulación vaga que permite varias opciones de relación empresa-aprendiz, las empresas tienden a escoger la opción que menos las compromete a nivel económico, derechos laborales, etc. Sin embargo, la proporción de aprendices contratados tras finalizar el título es mayor entre quienes tuvieron un contrato durante su periodo de formación en la empresa o recibieron una beca, que entre quienes no recibieron ninguna remuneración (Femenía, 2019). Este contraste supone que, ante una potencialidad de la FP dual, la ausencia de una regulación que garantice la formalización de un contrato para los aprendices reduce los efectos positivos que esta modalidad formativa podría tener sobre la inserción laboral.

#### 4.5. Selección de personal: principal motor de participación de las empresas

Para las empresas la formación puede tener distintos objetivos en función de factores como el sector productivo o el tamaño, sin embargo, en la investigación aparece un objetivo común: la reducción de costes en la selección de personal para ampliar o renovar plantilla. Ante este objetivo, los posicionamientos entre los actores sociales, en todos los niveles, se ven claramente diferenciados.

Todas las empresas entrevistadas reconocen que es una inversión que buscan recuperar mediante la adaptación del perfil profesional del aprendiz al puesto de trabajo que buscan cubrir o renovar. Este posicionamiento es compartido por las organizaciones empresariales que critican la lejanía del sector educativo con respecto al productivo y ven en la FP dual una solución para adaptar los perfiles. Las empresas grandes son las más interesadas en el desarrollo del modelo puesto que pue-

den ofrecer más plazas y rentabilizar más la inversión acogiendo a varios aprendices y contratando sólo al que mejor se ajuste al finalizar el título. Por otra parte, el aumento de horas es visto de manera positiva ya que supone un cambio desde, en torno a, 350 horas, frente a las 1000 horas de la FP dual. Esto permite aportar más formación, realizar un seguimiento, observar la implicación en la empresa, la relación con los compañeros, etc. Procesos muy relevantes para la empresa en términos de futuras contrataciones.

Dotarnos de unos perfiles que son acordes a nuestras necesidades de contratación porque contratamos bastantes personas y lo que nos hemos dado cuenta es que hacer una beca previa hace que la gente vaya entrando en el proceso de una forma más... poco a poco. (EMP3)

Los sindicatos critican que, con estos posicionamientos, las empresas utilicen el sistema educativo público como fuente de futuros trabajadores sin dedicar sus propios recursos, pretendiendo que se adapte a cada empresa, en vez de aportar mejoras al sistema en su conjunto (E7). El modelo, además, provoca un agravio comparativo entre pequeñas empresas y grandes por la diferencia en la disponibilidad de recursos. Asimismo, los sindicatos critican que puede estar encubriendo plazas estructurales que cubren año tras año los aprendices pero que, en realidad, deberían ser puestos de trabajo con una contratación más o menos estable según la empresa.

La empresa quiere tener la máxima adaptación de sus trabajadores a sus procesos, a sus sistemas y eso lo puede encajar con un ciclo formativo, con una FP [...] el alumno se acredita y tiene el certificado que le toca y ha estado trabajando en "mi casa" y está formado de la forma que yo quiero, eso es lo que busca la empresa. (E3, organización empresarial)

Por su parte, los centros se mantienen en posiciones complejas con discursos ambiguos y, en algunos casos, contradictorios. Algunos centros, priman la defensa de la independencia de la educación frente a los intereses empresariales (C4), mientras otros dan valor a la experiencia que adquieren los estudiantes que "de otra manera, lo tendrían más complicado" (C3). Por otra parte, están condicionados a conseguir plazas para sus

estudiantes, por lo que el control que tienen sobre la calidad de las plazas ofertadas es limitado. Buscan empresas grandes para que puedan acoger a más aprendices cada curso (C7), cuestión más compleja en unos sectores que otros, y algunos incluso consiguen el compromiso de empresas que acogen aprendices durante varios años seguidos (C6). Ambas estrategias son contradictorias con asegurar el valor formativo y calidad de las plazas y evitar cubrir puestos de trabajo estructurales.

Finalmente, los propios estudiantes plantean límites a su participación en modalidad dual por la exigencia de horas que supone, especialmente aquellos que ya tienen un empleo (normalmente temporal o de fines de semana). Este factor es especialmente importante en familias con bajos recursos que necesitan el apoyo económico de sus hijos. Compaginar la formación en el centro y en la empresa supone un equilibrio complejo ante el que los estudiantes solicitan flexibilidad a sus institutos para cumplir las exigencias y horarios de la empresa; y se vuelve imposible para quienes también lo tienen que compaginar con su empleo ya que, además, se añade el límite legislativo de horas semanales (C3).

En los convenios de colaboración empresa-escuela se fija el proceso de selección de aprendices por lo que la variabilidad existente provoca casi tanta casuística como convenios empresa-escuela existen. Por lo general, se puede resumir en un proceso que comienza por las demandas de la empresa al centro sobre el tipo de perfil que busca. Con base en estas demandas y la percepción del tutor del centro al visitar o contactar con las empresas, el centro preselecciona a varios estudiantes y envía currículums y/o cartas de motivación a las empresas que después entrevistan a los candidatos. En algunos casos, las empresas, para reducir costes en la selección, definen detalladamente las demandas a los centros y solicitan tantos aprendices como plazas ofertan. Finalmente, el primer periodo del módulo de Formación en Centros de Trabajo (cerca de 100 horas de las 1000 totales que harán) que se realiza al final del 1º curso del ciclo, sirve como periodo de prueba para que la empresa pueda decidir si continúa con el aprendiz para las 900 horas restantes en el 2º curso o prefiere cambiar de aprendiz o finalizar la colaboración.

Por último, sobre la selección de aprendices, aparecen dos últimos elementos: las competencias actitudinales y la movilidad. Las diferencias entre los discursos empresariales y los de centros educativos son significativas pues, mientras las primeras hablan de motivación, implicación o trabajo en equipo; los centros educativos señalan que las empresas piden orden, responsabilidad o disciplina. En cuanto a la movilidad, las empresas que se sitúan en polígonos o entornos rurales están condicionadas a que el aprendiz tenga transporte público adecuado, vehículo propio, etc. Este elemento tiene una relación directa con las críticas que hacen las empresas a la oferta de títulos de FP y la relación que guarda, o no, con el tejido empresarial del entorno (EMP1, EMP3, EMP4, EMP6 y EMP10). Por todo ello, las empresas prefieren aprendices de ciclo superior que, previsiblemente, tendrán más competencias actitudinales y facilidad para moverse, favoreciendo la relación empresa-aprendiz (E12, E13).

#### 4.6. La «compleja» participación de las empresas

En los discursos empresariales aparecen constantes referencias a las dificultades existentes para participar en la FP dual, a pesar de lo beneficioso que puede resultar en la selección de personal, como ya se ha señalado. Esto se debe al ausente papel de la administración pública que no ha transmitido la información a las empresas, provocando desconfianza y falta de interés. Estos elementos han sido paliados, en cierta medida, por el papel «comercial» de los institutos.

Los tutores del centro van a cada empresa, les explican cómo [funciona de la evaluación], cómo tienen que hacer... Al principio, lo ven como carga de trabajo, pero al final también ven una simplificación, ven que está todo pautado y que está marcado y tiene casi todo hecho, y eso también es una ayuda. Al principio les parece un follón, y algunos tutores hacen la primera con ellos, pero luego ya van viendo que no es tanto. (C4, Instituto público)

Entre las dificultades que condicionan la participación de las empresas, especialmente para las pymes, la más relevante es la carga de tiempo que suponen las gestiones burocráticas, contacto con el centro y trámites con la administración públi-

ca. Esta carga recae, generalmente, en su totalidad sobre el tutor de la empresa, lo que va en detrimento de las posibilidades de participación de las empresas más pequeñas: “estamos hablando de una micro-pyme y esta, hoy por hoy, lo tiene ciertamente complicado para acoger alumnos y dar la formación en los términos que requiere la FP-Dual” (E1, organización empresarial de pymes). La segunda problemática se refiere a los costes económicos referidos a la remuneración del aprendiz; sin embargo, la diversidad de opinión entre las empresas es muy amplia y no todos los centros han tenido problemas para encontrar empresas por la aportación económica. En cualquier caso, siempre han sido las empresas más pequeñas las que más dificultades tienen. “Puedo contar con los dedos de una mano las empresas que han dicho que no por el tema económico, pocas, [...] todas pequeñas” (C10). La tercera dificultad que plantean las empresas, una vez más es especialmente problemática para las pymes, se refiere a poder ofertar una formación suficiente para confeccionar un convenio de colaboración con un instituto, dadas las exigencias en contenidos y competencias que, según la modalidad dual, debe aportar la empresa al aprendiz. Una vez más, el papel de los institutos es clave para cubrir las carencias de las empresas adaptando los convenios y currículos formativos a cada empresa.

Los centros educativos comparten todas estas problemáticas que señalan las empresas, sin embargo, remarcan que existe una gran dificultad en conseguir que participen por desinformación y desinterés: “cuando decidimos subirnos al carro de la Dual lo pasamos fatal por la desinformación de las empresas” (C7). Los institutos señalan escasa proactividad por parte de las empresas; la necesidad de formar a los tutores de las empresas con dedicación del profesorado, desplazamientos, sin facilidades por parte de la empresa; las dificultades para adaptarse a las exigencias de cada empresa; los cambios en la organización escolar; la falta de recursos; etc. En este sentido, los centros educativos, en ocasiones, detectan empresas que no realizan las funciones de manera adecuada, pero la negociación con ellas es complicada por la ausencia de alternativas y la escasa normativa: “a veces, tampoco funciona bien la empresa, el puesto de trabajo no está definido, ni es adecuado” (C1). En este sentido, parece que las empresas no valoran excesivamente las aportaciones de la FP

(dual o no) en la mejora del nivel profesional del sector que puede aumentar la competitividad y facilitar futuras contrataciones, como sí aparece en Alemania (Martín Artiles, Barrientos, Moles, y Lope 2019).

Estaría bien tener una bolsa, pero si tú los has formado [...] y los dejas ahí, sueltitos en el mercado, el de al lado te va a dar las gracias, pero se lo va a llevar. La idea es que te quiera más que cuando le conociste (EMP5).

#### 4.7. Los tutores de centro y empresa: la clave de la FP dual

La queja de los centros educativos y empresas por la ausencia de la administración pública ha quedado patente en el artículo, no obstante, la modalidad dual se sigue desarrollando y aumentando en plazas y cabe preguntarse, por tanto, cómo se ha ido concretando la relación escuela-empresa. La respuesta la encontramos en las figuras de tutor de empresa y tutor de centro para las cuales, en este caso sí, encontramos un amplio desarrollo normativo donde se establecen las características de estas figuras. La creación del tutor de empresa es especialmente relevante ya que establece unas obligaciones que, de otra forma, los centros tendrían difícil exigir.

La relevancia de esta figura se debe a dos cuestiones: (1) Es la persona responsable del aprendizaje y las tareas que el aprendiz va a desarrollar en la empresa y, por tanto, del buen aprovechamiento del periodo de formación en la empresa; y (2) es la responsable de la comunicación con el centro educativo y debe cumplir unas funciones para con él: evaluación, comunicación informal, informes periódicos, etc. Por tanto, es la figura que cumple los dos cambios significativos del modelo de FP dual: aumentar el tiempo y calidad de la formación en la empresa y mejorar la relación empresa-centro. No obstante, a pesar de la concreción de esta figura en la normativa, existe una amplia variabilidad según la disposición de cada empresa a la FP dual, su cultura organizativa, objetivos, etc. Se trata de una figura de difícil negociación entre centro educativo y empresa pues, aunque el centro educativo busque tutores con capacidad formativa y buena actitud ante la formación, lo que posteriormente ocurra en el día a día del aprendiz en la empresa, es más difícil de controlar.

Así, podríamos definir la variedad de tutores de empresa en un continuo según la disposición de la empresa hacia la formación. Por un lado, observamos casos de empresas con sus propios centros privados, que generan una gran relación empresa-centro, en la que el centro conoce el funcionamiento de la fábrica y la empresa tiene antiguos aprendices en cargos de importancia (C8, EMP8). En otro extremo se sitúan las empresas que limitan su relación con los centros a llamadas telefónicas y recibir visitas esporádicas de los tutores de centro, y que explicitan claros límites del modelo dual (C4).

Esta figura es diferente a la que ya existía en otros modelos formativos de FP y universidad puesto que se le exigen una serie de competencias como profesional y como formador, sin que se haya definido un reconocimiento, económico o de otro tipo. Esta formación que deben tener como tutores de empresa, que una vez más es responsabilidad de los centros educativos, resulta problemática para las empresas, especialmente para las pequeñas y medianas, que critican la dedicación añadida que supone la formación sin que tenga claros beneficios (EMP9 y EMP10). En cualquier caso, aparecen evidencias sobre las dificultades que plantea esta exigencia a las empresas puesto que algunas señalan que es escasa y sólo a nivel burocrático; y otras, a pesar de estar participando en dual, dicen no haber recibido ninguna, dudan de si las reuniones que realizaron se consideran formación, o no tienen claro estar acreditadas.

Siempre ha de haber un tutor en la empresa y la Generalitat nos exige que nosotros lo formemos para ello. Básicamente consiste en conocer qué es la FP dual y las actividades a hacer y en conocer qué se ha de hacer con las 12 horas de formación, los contenidos a evaluar sobre los que él ha de poner la nota que se incluye en el conjunto de la nota final que indicamos nosotros (C7).

Finalmente, la figura de tutor de centro ha derivado en modificaciones de la organización del profesorado de FP en los centros públicos para poder asumir las nuevas funciones sin recursos adicionales. La puesta en marcha difiere significativamente en los centros privados y concertados que han decidido reestructurar su personal y han creado la figura de «coordinador/a de FP dual». En cualquier caso, destacan el cambio de papel del



profesorado de docente a «comercial» para cumplir con las funciones nuevas (contactar con empresas, buscar plazas, gestionar convenios de colaboración, asesorar sobre contrataciones, etc.) con quejas y desconcierto (C1, C3, C6) a pesar de haberla asumido con considerable éxito.

Aquí son los centros los que buscan a las empresas, mueven a los alumnos, informan a las familias y lo hacen todo. Ahora nosotros ya llevamos un rodaje y no es tanta la sobrecarga, pero ha sido grande (C7, Instituto concertado).

#### 4.8. El ajuste de perfiles profesionales en la FP dual

Como se señaló en el marco teórico, el «Aprendizaje Basado en el Trabajo» permite adquirir «formación específica» del puesto de trabajo que es valorada de manera más positiva que la «formación general» por parte de las empresas (Becker, 1983). Por tanto, si la FP dual responde a un modelo de «Aprendizaje Basado en el Trabajo», debería cumplirse la premisa, sin embargo, sindicatos, empresas y participantes discrepan en el objetivo y resultado de este ajuste de perfiles profesionales a las demandas empresariales.

En primer lugar, las empresas señalan el bajo nivel de los egresados mientras los sindicatos y participantes reclaman que, una vez contratados, la formación se dirige a tareas simples y conocimientos corporativos, por lo que es cuestionable la carencia de competencias técnicas ya que, en ese caso, las empresas dedicarían las formaciones iniciales a cubrirla. En todo caso, esta demanda empresarial puede estar encubriendo la necesidad de trabajadores que realicen tareas sencillas y/o rutinarias, ya que los egresados estarían preparados para otro tipo de funciones (E15). En segundo lugar, desde los sindicatos se critica el bajo valor añadido que tienen los puestos de trabajo y que obliga a los titulados superiores a realizar tareas por debajo de su cualificación, mientras las empresas señalan que el problema reside en la baja actualización de los conocimientos técnicos de los egresados, lo que provoca que en los primeros trabajos deban realizar tareas más simples para adaptar sus conocimientos.

La FP dual estaría planteando una solución a la problemática del desajuste entre la oferta del

sistema educativo y la demanda del sistema productivo al dividir las competencias formativas y el tiempo de formación entre los institutos y las empresas. La modalidad dual permite la adquisición de conocimientos específicos y actualizados en la empresa, mientras el instituto aporta los conocimientos más generales que permitan la movilidad laboral y la adaptación a los distintos perfiles (E9, E12, E13, E15). En este posicionamiento se encuentran múltiples empresas que señalan que la FP dual permite flexibilizar los currículos y, por tanto, ofrecer conocimientos actualizados, porque tienen la mitad de la responsabilidad formativa de los egresados y pueden aportar herramientas específicas para desempeñar las tareas del puesto de trabajo (EMP3, EMP5, EMP9), mientras el instituto mantiene el resto del currículo general para ofrecer al estudiante una visión amplia de la profesión.

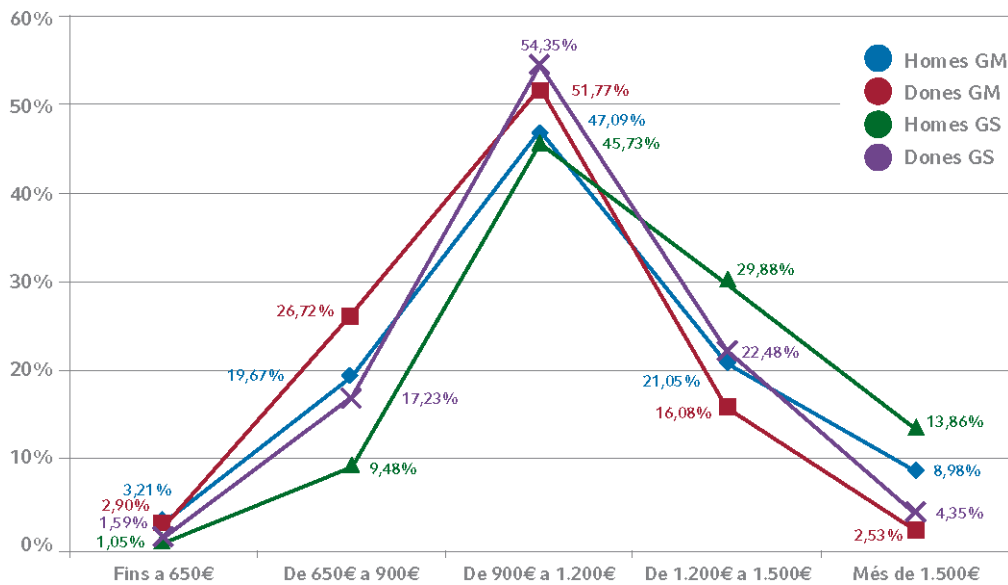
#### 4.9. Perspectiva de género en FP dual

La perspectiva de género es clave en los estudios sobre educación y trabajo, así, los informes (Departament d'Educació y Consell General de Cambres de Catalunya 2018; Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya 2017) señalan claras diferencias en el nivel de ingresos según sexo en Ciclos de FP de Grado Superior encontrando mayores porcentajes de mujeres en rentas entre 900 y 1200€ (54,35 % frente a 45,73 %) y mayores porcentajes de hombres en rentas superiores a 1500€ (13,86 % frente a 4,35 %). Estas diferencias son persistentes en grado medio, incluso si se comparan mujeres tituladas en grado superior con hombres titulados en grado medio (Gráfico 1). En segundo lugar, la clara segregación ocupacional en las titulaciones de FP genera diferencias también en el nivel de ocupabilidad. Así, las titulaciones donde el porcentaje de mujeres es más alto, tienen menor nivel de inserción laboral y viceversa; por ejemplo, las familias con mayor inserción laboral: industrias alimentarias (80 %), fabricación mecánica (78,77 %), instalación y mantenimiento (78,08 %), electricidad y electrónica (72,3 %); tienen un mayor porcentaje de estudiantes hombres.

En el caso de la modalidad dual, la segregación sexual en la educación y la división sexual del trabajo cuentan con el agravante de la gran diferencia en el desarrollo de la modalidad entre sec-



**Gráfico 1.** Nivel de Ingresos netos del trabajo de los graduados por sexo y nivel de estudios



**Fuente:** Adaptado de: Departament d'Ensenyament y Consell General de Cambres de Catalunya (2018: 42)

tores productivos. Esto provoca que los sectores donde más se ha desarrollado la FP dual, y actualmente ofrecen más plazas y con una calidad formativa mayor, son los industriales y tecnológicos, que coinciden con los sectores donde el índice de inserción laboral es más alto y que están más masculinizados. Por otra parte, los sectores donde menos se ha desarrollado la modalidad dual, sus plazas son más precarias y la participación de las empresas es menor, coinciden con los sectores con menor inserción laboral y más feminizados.

En segundo lugar, en las entrevistas se ha registrado una notable ausencia de perspectiva de género (por parte de todos los agentes sociales) para analizar las causas, posibles soluciones o responsabilidades en esta segregación. La problemática se deriva a la imagen que se transmite a través de los medios de comunicación, las familias, la cultura, la sociedad... y, en todo caso, se dirige la responsabilidad al sistema educativo como espacio donde se deberían contrarrestar los estereotipos. Únicamente se ha podido registrar el caso de una empresa multinacional del sector mecánico (EMP8) con una respuesta clara en la entrevista y acciones en marcha para intentar reducir la masculinización de su sector a través de

campañas informativas y vídeos protagonizados por trabajadoras, y charlas en centros educativos.

Por su parte, en los centros educativos, aunque asumen que la orientación es un motor clave para favorecer la diversidad en los itinerarios educativos, no hemos encontrado ningún programa concreto, al contrario, en algunos hemos podido constatar la falta de comunicación entre responsables de FP y de orientación educativa para reducir las diferencias en su instituto (C6). Una de las causas es que, una vez más, se responsabiliza a los institutos de diversos aspectos claves en el éxito del modelo, pero no se aportan recursos económicos, personales o formativos, para que lo lleven a cabo de la mejor manera posible. En este sentido, el cambio de planteamiento de la administración con respecto al papel que juega el personal de los centros, así como el aporte de mayores recursos o la derivación de algunas de sus funciones a un organismo propio de la administración pública, será clave en el desarrollo futuro de la FP dual.

## 5. Propuestas de mejora

Finalmente, tras analizar las perspectivas de los actores sociales sobre las problemáticas que tiene la FP dual actualmente, se exponen los retos claves para el futuro desarrollo y mejora de la modalidad dual. Para ello, además del análisis de las entrevistas, se ha realizado un estudio documental de las publicaciones y jornadas de debate y difusión que realizan los propios actores sociales, entre las que destacamos las promovidas por la Fundación Bertelsmann (Alianza para la FP Dual 2017; 2018), el papel de Comisiones Obreras (por ejemplo, Requena 2018) o las iniciativas de la administración (Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya 2017), entre muchas otras.

En primer lugar, para mejorar el modelo de gobernanza de la FP dual, las propuestas se dirigen hacia la creación de instancias mediadoras entre las partes implicadas en la gestión de los convenios (empresa, centro educativo, administración pública), de forma que la colaboración sea más sencilla, directa y rápida y mejore la eficiencia asegurando que las plazas ofertadas por empresas se cubran, aumenten progresivamente y sean de calidad. Algunos ejemplos son: la creación de Consejería de FP independiente de Educación y Trabajo, creación de figuras de mediación institucional, difusión de FP y FP dual para mejorar su imagen, aumento y reestructuración de la oferta de FP y FP online, participación de las empresas (en función de sectores y territorio) en órganos de decisión y revisión de currículos académicos, mejora del contrato o creación de un contrato específico.

En segundo lugar, abordando la participación de las empresas, las propuestas se focalizan en establecer apoyos a las pymes y coordinación desde los agentes sociales para aumentar su presencia, así como mejorar la relación de los estudios con las demandas de perfiles de las empresas pequeñas. Algunos ejemplos serían: elaborar informes de detección de necesidades, creación de un modelo de apoyo a las pymes, estudiar la relación costes-beneficios de la inversión en participación, fomentar su participación como expertos profesionales apoyando a centros y haciendo seguimiento de estudiantes y contenidos.

Finalmente, sobre los centros educativos, los retos tienen que ver con la dotación de recursos personales y materiales, el apoyo institucional al modelo de orientación académica y profesional, y la formación del profesorado en la nueva modalidad. Algunos ejemplos son: favorecer los instrumentos de orientación, reconocer el papel de los profesionales que se dedican a orientación, formalizar la figura de tutorización, mentoría y orientación, realizar estancias de docentes en las empresas, adaptar y mejorar las competencias docentes al modelo que se pretende impulsar, flexibilizar y revisar los itinerarios y currículum educativo.

## 6. Conclusiones

Como se ha mostrado en el texto, respondiendo a la hipótesis de investigación, según los agentes sociales, el desarrollo actual de la modalidad dual presenta un gran número de problemáticas que limitan sus efectos como modelo de formación en la empresa que mejore la relación escuela-trabajo y, con ello, facilite la transición escuela-trabajo. Los datos existentes sobre la mejora de la inserción laboral de los egresados en FP dual frente al resto de FP son escasos, se circunscriben mayoritariamente a unos sectores productivos determinados, no distinguen por sexos y no permiten saber si, dado el doble proceso de selección de personal en la modalidad dual, quienes se han insertado son los mismos que habrían conseguido un empleo a través de la modalidad tradicional.

No obstante, la investigación ha detectado una serie de potencialidades de la FP dual que, a través de las propuestas de mejora, podrían mejorar la transición escuela-trabajo de sus participantes. Estos retos deben dirigirse hacia la uniformidad de los diversos modelos autonómicos actuales, detallando la normativa, aumentando el papel de la administración pública, reduciendo las diferencias entre sexos y fomentando su implementación en aquellas regiones y sectores productivos donde actualmente es menor o, incluso, inexistente. En este sentido, las características que se consideran clave son las figuras de tutorización, tanto en el centro como en la empresa; el aumento de la formación en la empresa, tanto en horas como en contenido; y la posibilidad de contratación, que regula la relación aprendiz-empresa en beneficio del modelo en sí mismo.

Por todo ello, a la espera de que su desarrollo siga las líneas marcadas por las propuestas de mejora, no se puede hablar de la existencia de un modelo de FP dual único que se corresponda con un itinerario educativo que mejore la inserción laboral significativamente con respecto a los modelos

anteriores, sino que, en función de la calidad de su implementación y voluntad de los implicados, estaría corrigiendo o continuando con las problemáticas ya existentes en la transición escuela-trabajo, las diferencias entre los territorios y la brecha de género.

## Anexo I: Listado detallado de entrevistas y códigos de referencia en el texto

- E1 – Organización empresarial de pequeñas y medianas empresas.
- E2 – Organización empresarial de grandes empresas.
- E3 – Organización empresarial con participación pública.
- E4 – Organización sindical. Responsable en Cataluña.
- E5 – Organización sindical. Federación de Industria en España.
- E6 – Representante de organización sindical en la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo.
- E7 – Organización sindical de formación y representación sindical en el Consejo General de FP.
- E8 – Organización sindical. Federación de Enseñanza en España.
- E9 – Organización sindical. Responsable en Cataluña.
- E10 – Instituto Catalán de Cualificaciones Profesionales.
- E11 – Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- E12 – Fundación de fomento de la FP dual con financiación alemana, de ámbito estatal.
- E13 – Fundación de fomento de la FP, de ámbito municipal.
- E14 – Consorcio para la Formación Continua de Cataluña.
- E15 – Consejo de la Juventud de España.
- E16 – Organización sindical de juventud. Cataluña.
- E17 – Consejo de la Formación Profesional en Cataluña

### Centros Educativos

- C1 – Centro concertado con ciclos de FP en alternancia simple y dual.
- C2 – Centro privado de FP vinculado a un grupo empresarial. Ciclos en alternancia simple y dual.
- C3 – Instituto público con ciclos de FP en alternancia simple y dual.
- C4 – Instituto público con ciclos de FP en alternancia simple y dual.
- C5 – Instituto público con ciclos de FP en alternancia simple.

- C6 – Instituto público con ciclos de FP en alternancia simple y dual.
- C7 – Instituto concertado con ciclos de FP en alternancia simple y dual.
- C8 – Centro privado de FP, vinculado a una empresa multinacional (EMP8).

### Empresas

- EMP1 – Comercio bricolaje, empresa multinacional.
- EMP2 – Guardería pública.
- EMP3 – Empresa multinacional de informática y software.
- EMP4 – Empresa grande de comercio y alimentación.
- EMP5 – Empresa multinacional de informática y comunicación.
- EMP6 – Empresa pequeña de estructuras de metal.
- EMP7 – Multinacional alemana del sector del comercio de comercio y alimentación.
- EMP8 – Multinacional alemana del automóvil.
- EMP9 – Pequeña empresa de software.
- EMP10 – Empresa mediana del sector de la construcción.

## Referencias

- Alemán Falcón, Jesús A. (2015): “El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa”. *Educação e Pesquisa*, 41 (2), 1-17.  
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021532>
- Alianza para la FP Dual. (2017): *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. Madrid. Recuperado de [https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017\\_Propuestas\\_Regulacion\\_digit\\_VF.pdf](https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017_Propuestas_Regulacion_digit_VF.pdf)
- Alianza para la FP Dual. (2018): *Calidad. Indicadores para la implantación de proyectos de FP Dual de calidad*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Becker, Gary (1983): *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, Pub. L. No. 270, 55 (2012).
- Busemeyer, Marius; Trampusch, Christine (2012): “The comparative political economy of collective skill formation”. En: M. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The political economy of Collective Skill formation*, (pp 3-38.). New York: Oxford University Press
- Casal Bataller, Joaquim (1997): “Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 11. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/viewFile/CRLA9797220019A/32541>
- Casal Bataller, Joaquim; Masjuan Codina, Josep María; Planas Coll, Jordi (1988): “Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta”. *Política y Sociedad, Juventud*, 1, 97-104.
- Casal Bataller, Joaquim; Masjuan Codina, Josep María; Planas Coll, Jordi (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

- Casal Bataller, Joaquim; Garcia, Maribel; Merino, Rafael; Quesada, Miguel (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2012): *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2014): *Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista*. Salónica. <https://doi.org/10.2801/57055>
- Collins, Randall (1979): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. New York: Academic Press.
- Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya. (2017): *La formació professional dual en el sistema educatiu català*. Barcelona. Recuperado de [http://ctesc.gencat.cat/doc/doc\\_26730145\\_1.pdf](http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_26730145_1.pdf)
- Departament d'Educació; Consell General de Cambres de Catalunya. (2018): *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2018*. Barcelona: Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial.
- Echeverría Samanes, Benito (2016): "Transferencia del sistema de FP dual a España". *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Euler, Dieter (2013): *El sistema dual en Alemania – ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Recuperado de [https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/72\\_130610\\_El\\_sistema\\_dual\\_en\\_Alemania\\_1.pdf](https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/72_130610_El_sistema_dual_en_Alemania_1.pdf)
- European Commission. (2003): RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C13. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:e8be4a54-c058-49ab-997d-490f1e27030f/copenhagueprocesoes.pdf.pdf>
- European Commission. (2004): *Proyecto de conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. Maastricht. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:22df8f9d-358c-4c26-bedd-7f1b62369951/maastrichtes-pdf.pdf>
- European Commission. (2006): *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Helsinki. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:d823234c-606e-4201-aead-8e31faec01b/helsinkies-pdf.pdf>
- European Commission. (2008): *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Burdeos. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:2ab48822-ff46-46f0-aa4c-db61bc56fde8/bordeauxconclusioneses-pdf.pdf>
- Eurostat (2019): *European Commission Database* [Base de datos]. Recuperada de <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Femenía Millet, Olga (2019): "Modalidades contractuales en la formación profesional dual: experiencia previa y empleabilidad en España. Actualización de la inspección de educación". *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 32, 1-21.
- García Perea, Pilar; García Coria, Roberto (2014): "Formación profesional dual e inserción laboral en el área del euro". *Boletín Económico del Banco de España*, 2, 63-74. Recuperado de <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/14/Feb/Fich/be1402-art6.pdf>
- Homs, Oriol (2017): "La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas". *Revista Internacional de Organizaciones*, 0 (17), 7-20. <https://doi.org/10.17345/rio17.7-20>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018): *Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje* [Base de datos]. Recuperada de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176759&me=nu=resultados&idp=1254735573113](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176759&me=nu=resultados&idp=1254735573113)
- Jansen, Anika; Pineda-Herrero, Pilar (2019): *Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>

- Köhler, Holm-Detlev; Martín Artiles, Antonio (2005): *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta, Publicaciones Universitarias.
- Linhart, Danièle (2013): *¿Trabajar sin los otros?* Valencia: Universidad de Valencia.
- Lope, Andreu; Alós, Ramón (2013): "Las políticas activas de empleo en España: deficientes políticas para malos empleos". *Sociología del Trabajo*, 77, 92-116.
- Marhuenda-Fluixá, Fernando; Chisvert-Tarazona, María José; Palomares-Montero, Davinia; Vila, Javier (2017): "Con «d» de «dual»: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España". *Educar*, 53 (2), 285-307.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Martín Artiles, Antonio; Lope, Andreu; Barrientos Sánchez, Daniel; Moles Kalt, Benjamí (2018): Aprendiendo a trabajar: trayectorias y discursos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 115-134.  
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.164.115>
- Martín Artiles, Antonio; Barrientos Sánchez, Daniel; Moles Kalt, Benjamí; Lope, Andreu (2019): "Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario". *Política y Sociedad*, 56 (1), 145-167.
- Martín Artiles, Antonio; Lope, Andreu (1999): ¿Sirve la formación para tener empleo? *Papers. Revista de Sociología*, 58, 39-73.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v58n0.1982>
- Martín Artiles, Antonio; Lope, Andreu; Barrientos Sánchez, Daniel; Moles Kalt, Benjamí (2017): Adecuación y demanda de formación en la empresa. La inencontrable adecuación entre formación y empleo. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 4, 113-134.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/aie.t.58>
- Planas, Jordi (2014): *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo ¿Es posible? Una crítica a los análisis «adecuacionistas» de relación entre formación y empleo* (ANUIES). Mexico D.F.: ANUIES.
- Rego Agraso, Laura; Barreira Cerqueiras, Eva María; Rial Sánchez, Antonio F. (2015): "Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español". *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Requena, Eduardo (2018): *Propostes de CCOO de Catalunya per a un model de formació professional dual*. Barcelona. Recuperado de [https://www.ccoo.cat/pdf\\_documents/2018/Info\\_rme\\_FPDual\\_24julio12018.pdf](https://www.ccoo.cat/pdf_documents/2018/Info_rme_FPDual_24julio12018.pdf)
- Rodríguez Moreno, María Luisa; Serreri, Paolo; Del Cimutto, Angelo (2010): *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Sanz De Miguel, Pablo (2017): "Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos". *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.  
<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>
- Schultz, Theodore W. (1971): *Investment in Human Capital*. New York: Free Press.
- Torres Sastre, Gema (2017): *La FP Dual en España. Una reflexión crítica*. Recuperado de [https://www.refernet.es/docs/default-source/documentoscolaboraciones/la-fp-dual-en-espana-\(ccoo\).pdf?sfvrsn=e567796e\\_0](https://www.refernet.es/docs/default-source/documentoscolaboraciones/la-fp-dual-en-espana-(ccoo).pdf?sfvrsn=e567796e_0)
- Verd, Joan Miquel; Lozares, Carlos (2016): *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesi