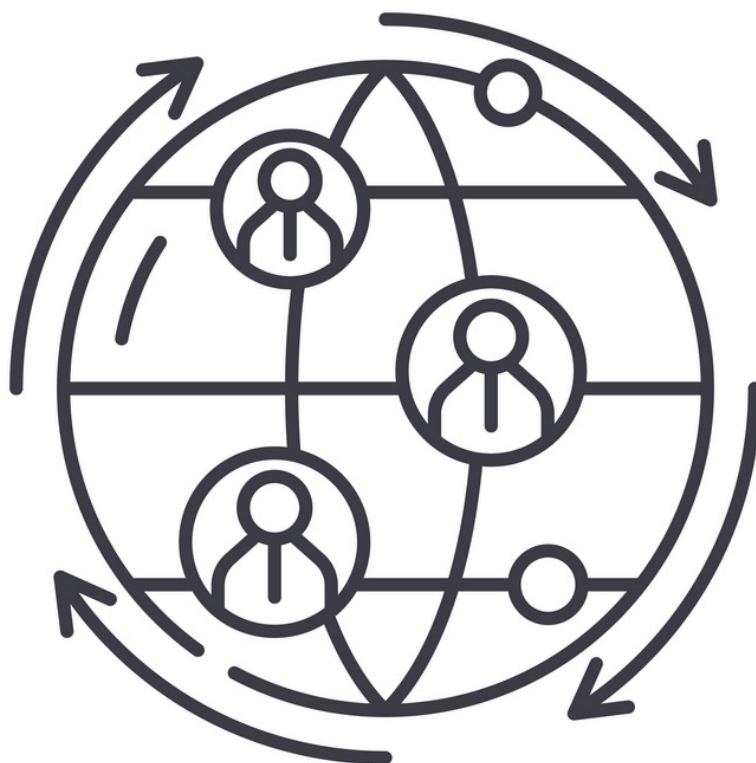


Luis Martínez Izquierdo

La adopción y la adaptación de la modalidad dual en la formación profesional española como un proceso de transferencia educativa

**LA VISIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES Y
POLÍTICOS**

*Directora: Mónica Torres Sánchez
Universidad de Granada*



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

La adopción y la adaptación de la modalidad dual en la formación profesional española como un proceso de transferencia educativa: la visión de los agentes sociales y políticos.

Luis Martínez Izquierdo

Directora:

Mónica Torres Sánchez

Trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Universidades de España a través del programa de Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), con un contrato predoctoral con referencia FPU19/02739.

Agosto, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Luis Martínez Izquierdo
ISBN: 978-84-1195-624-6
URI: <https://hdl.handle.net/10481/97750>

“Siempre es correcto que alguien que habita en un Estado bien orientado salga de viaje de investigación por tierra y por mar, si es que él mismo es incorruptible, para confirmar así que las leyes de su país se hayan promulgado correctamente, y para enmendar las que sean deficientes.”

– Platón, *Las Leyes* (Libro XII, ca. 360-347 a.C.)

“Llevamos años demandando campañas de promoción de la FP, que en otros países se hacen y con mucho éxito. Hacen falta campañas, pero, sobre todo, hace falta que nos lo creamos nosotros. Les voy a contar una anécdota. Nosotros, como expertos europeos de FP, diseñamos la Semana Europea de la FP, que se lleva celebrando desde hace ya cinco años. La primera edición fue en Bruselas y yo estaba allí — creo que Jorge también estaba—. Fue gracioso que alguien de la Comisión Europea desde la tribuna preguntara a los quinientos allí presentes: ¿Cuántos de ustedes han aconsejado a sus hijos ir a FP? Se levantaron dos manos. Allí estábamos la crème de la crème de la FP en Europa predicando lo buena que es la FP. Nadie llevaba a sus hijos a FP. O nos lo creemos nosotros o no se lo vamos a hacer creer a nadie, perdónenme que lo diga así.”

– Santiago García Gutiérrez, Secretario
General de la Confederación Española de
Centros de Enseñanza (CECE). 30 de junio
de 2021. Sesión extraordinaria de
comparecencias ante la Comisión
Educación y formación profesional.

Agradecimientos

Son tantas las personas que han aportado su granito de arena durante estos cuatro años, ya sea a nivel profesional o personal, para que este proceso llegase a buen puerto. No puedo más que estar agradecido a todas ellas por dedicarme su tiempo y su energía, las dos propiedades más valiosas y escasas en la sociedad del s. XXI. En esta inmensa lista incluyo por supuesto a mis compañeros y compañeras, a mi familia, a mis amigos y a los actores entrevistados, pero también a esos profesionales que cuidan de nuestro día a día en la universidad y que a menudo pasan desapercibidos, como tantos otros oficios poco reconocidos que permiten que la rueda de la sociedad del bienestar siga en movimiento. La sociedad del bienestar no se sustenta en las grandes fortunas (más allá de su contribución fiscal), sino en las personas que, con o sin “papeles”, trabajan día a día para llegar a fin de mes y aportan su granito de arena a la comunidad. Ya lo decía el poeta, “Andaluces de Jaén, aceituneros altivos, decidme en el alma: ¿quién, quién levantó los olivos? No los levantó la nada, ni el dinero, ni el señor, sino la tierra callada, el trabajo y el sudor”.

A partir de este punto, permítanme mencionar de forma especial a una serie de personas de mi entorno que me han dado fuerza y consejo en momentos de debilidad (que han sido muchos), así como alegrías en los momentos de distensión (que también han sido muchos).

A Mónica Torres, mi directora, gracias por todo. Gracias por escucharme aquel día que te visité en tu despacho sin mucha idea de lo que era una FPU ni una tesis doctoral. Gracias por hacer que le diera una oportunidad a la Formación Profesional y a la transferencia de políticas educativas; ahora ambas áreas se ha convertido en parte fundamental de mi motivación hacia la Educación. Gracias por acompañarme en el proceso dándome la libertad necesaria para que sintiese como verdaderamente propia esta investigación. Espero que sigamos trabajando juntos y combinando momentos de concentración y distensión como hemos hecho hasta la fecha.

A Miguel A. Pereyra-García Castro, referente académico durante todo el proceso doctoral, le agradezco la generosidad demostrada en estos cuatro años al poner a mi disposición tanto su extenso conocimiento, como su red de contactos, compañeros y amigos contruidos a lo largo de su brillante y memorable carrera académica. A Magdalena Jiménez (investigadora responsable del grupo de investigación “Políticas y

Reformas Educativas”) y a Rocío Lorente, por acompañarme en mi día a día en la facultad y por enseñarme a ser un buen docente universitario. Os admiro mucho. A Juan García Fuentes, un gran compañero de grupo de investigación y de aventuras académicas. A José Miguel Martín responsable de negociado del departamento de Pedagogía que me ha acogido en su despacho siempre que lo he necesitado.

Al profesor Thomas S. Popkewitz de la University of Wisconsin–Madison (EEUU) y al Grupo de Investigación VET/YL de la Stockholms Universitet (Suecia), en especial al profesor Lázaro Moreno y a la profesora Marianne Teräs, por acogerme como uno más durante mis estancias de investigación. Siempre recordaré con mucho cariño dichas experiencias y los valiosos aprendizajes que adquirí en ellas.

A los amigos que conocí en la universidad y que me han acompañado durante este proceso. En especial a Usama (Saim), Rubén, Pablo y Alina. Gracias por hacer estos cuatro años mucho más agradables.

A mi hermano Alberto, el mejor, y a Eloísa, por acogerme en Huelva cuando lo necesité en este proceso y por darme momentos tan divertidos. A Irina, quien llegó hace poco tiempo por un golpe de suerte y que espero que se quede todo el tiempo que desee. Gracias a los tres por acompañarme generosamente en este duro final de tesis.

Pero sin duda, ante todo, no puedo estar más que agradecido con mis padres, Dori y Manuel, maestros de profesión y de vocación. Ellos me inculcaron el amor a la Educación y a la Cultura a través de los libros de su biblioteca, de El País de los domingos, de los viajes culturales en familia a la España interior, de sus conversaciones sobre su día de trabajo al llegar a casa, de la Cadena Ser sonando en el transistor de aquel Citroën AX camino al cole... Qué suerte tener grabados esos recuerdos. Gracias a los dos por cuidarme sobremanera durante este último año (aunque lo habéis hecho toda la vida). Sin vosotros, sin vuestros táperes de comida, sin vuestro hogar como refugio, sin nuestros paseos, sin nuestras charlas en la chimenea, sin vuestra compra, sin vuestra lavadora y sin tantos otros cuidados que me habéis dispensado en estos cuatro años, todo hubiera sido más complicado.

Más allá de los agradecimientos, esta tesis está dedicada a tres personas que forman una parte muy especial de mi familia y de mi historia. En primer lugar, a mi abuela María Carvajal Ramírez, quien no pudo aprender a leer, ni a escribir, ni ir a la escuela, y que tuvo que trabajar desde su infancia debido a la brutal represión de un régimen

golpista. No ha habido día que no me haya acordado de ella de camino a la facultad o trabajando en mi tesis. Hoy su nieto presenta su tesis doctoral a la evaluación de un tribunal. También la dedico a Federico Carvajal Martínez, mi bisabuelo y padre de mi abuela María, quien fue víctima del nazismo y del franquismo por su defensa de la democracia y la Constitución vigente en su tiempo, y que fue deportado al campo de concentración de Mauthausen-Gusen en Austria, donde murió el 14 de noviembre de 1941. Finalmente, esta tesis va dedicada a Feliciano Ramírez Espín, que tuvo que sacar adelante en la más absoluta pobreza a tres niños pequeños, entre ellos a mi abuela María, mientras sufría una severa represión por ser la esposa de Federico. Quisieron enterrarlos pero no sabían que eran semilla. Esta tesis es suya.

En Huéneja, un día caluroso del agosto de 2024, en la cocina que un día perteneció al famoso bar de Juan Izquierdo y de María Carvajal.

Índice de contenido

RESUMEN	17
ABSTRACT	21
SECCIÓN I. MARCO ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
1. <i>Antecedentes y justificación</i>	25
2. <i>Metodología de la investigación</i>	29
3. <i>Estructura y diseño de la tesis doctoral</i>	32
<i>Referencias</i>	37
CAPÍTULO 2. MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA TRANSFERENCIA DE LA POLÍTICA DE FP DUAL	41
1. <i>La Política Comparada y la transferencia de políticas</i>	42
1.1 Bennet, la convergencia de políticas y el uso de ejemplo foráneo	44
1.2 Rose, la extracción de lecciones	52
1.3 Dolowitz y Marsh, una propuesta de modelo para el análisis de la transferencia voluntaria o coercitiva de políticas	68
1.4 Las organizaciones internacionales y los emprendedores políticos como actores de la transferencia: una ampliación teórica	78
2. <i>La Educación Comparada y la transferencia de políticas educativas</i>	84
2.1 El análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas.....	85
2.2 Phillips y Ochs, el modelo de los procesos compuestos, el espectro de voluntariedad y los filtros de la transferencia de políticas educativas	91
<i>Referencias</i>	99
CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	104
1. <i>Introducción al concepto de FP dual y sus distintos modelos</i>	104
2. <i>Estado de la cuestión de la transferencia de la política de FP dual a nivel internacional</i>	112
2.1 Justificaciones para la adopción de la FP dual basadas en los beneficios esperados	113
2.2 El papel de las organizaciones internacionales en los procesos de adopción de políticas.....	115
2.3 El rol de las organizaciones centroeuropeas, públicas y privadas, en los procesos de adopción de políticas	118
2.4 Papel en la difusión de la FP dual de los actores nacionales	122
2.5 Toma de decisiones y diálogo social durante la adopción.....	124
2.6 El aprendizaje para la elaboración de la política durante la adopción y el uso práctico y discursivo de los modelos de referencia.....	128
3. <i>La investigación sobre la adopción de la FP dual en España</i>	132
3.1 Evidencias sobre la comparación de resultados y funcionamiento de la FP dual con respecto a la FCT	134
3.2 La evidencia sobre los retos y las dificultades en la adopción	135

3.3 Las evidencias de la producción científica desde el prisma de los objetivos de esta investigación.....	140
3.3.1 Justificaciones para la adopción	141
3.3.2 Rol de las organizaciones internacionales y foráneas	142
3.3.3 Uso discursivo de modelos foráneos de referencia	143
3.3.4 Rol de los actores nacionales en la difusión de la FP dual	143
3.3.5 La naturaleza de la toma de decisiones en España	144
3.3.6 El aprendizaje para la elaboración de la política en la adopción.....	145
Referencias	146
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	158
1. <i>Una visión general del proceso metodológico</i>	159
2. <i>Proceso de recogida de datos</i>	165
2.1 Proceso de recopilación de textos.....	165
2.1.1 Recopilación y selección de textos de la UE en materia de FP dual publicados en el período 2002-2021.....	166
2.1.2 Recopilación y selección de textos elaborados por los actores gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos y las fundaciones durante la fase de adopción de la FP dual (2012-2022)	167
A. Recopilación de literatura gris	167
B. Recopilación de textos de literatura oficial: comparecencias antes la Comisión de Educación y Formación Profesional y regulaciones en materia de FP dual a nivel central, andaluz y vasco	169
2.2 Proceso de realización de las entrevistas semiestructuradas	170
2.2.1 Creación de los guiones genéricos para cada tipología de actor y específicos para cada entrevista.....	171
2.2.2 Criterios de selección de la muestra, identificación de informantes y período de realización.....	174
2.2.3 Cuestiones éticas de la investigación.....	176
3. <i>Proceso de análisis de datos: el Análisis Temático reflexivo como guía</i>	176
3.1 El ATR como guía para el análisis de contenido.....	176
3.2 Uso pormenorizado del ATR como guía del análisis de los distintos conjuntos de datos	180
Referencias	184
SECCIÓN II. RESULTADOS.....	187
CAPÍTULO 5. RAZONES ESGRIMIDAS PARA LA ADOPCIÓN DE LA FP DUAL EN ESPAÑA	188
1. <i>Determinantes para la puesta en marcha de la FP dual</i>	189
1.1 La Unión Europea, sus políticas y su agenda de difusión como la razón principal para la adopción de la FP dual a nivel central y andaluz	189
1.1.1 El proceso de Copenhague y la política de la UE en materia de FP.	191
1.1.2 La promoción de la política de FP dual por parte de la UE.....	194
A. La FP dual en el Proceso de Copenhague	194
B. La FP dual como modelo de referencia en los textos de la UE	197
B.1 Promoción del aprendizaje basado en el trabajo a través de la FP dual como pilar de los sistemas de FP nacionales	198
B.2 Fomento de la gobernanza cooperativa en materia de FP	205

C. Peer Learning Activities en la configuración de los sistemas nacionales de FP	211
D. Fondos Europeos ligados al avance en materia de FP dual	213
E. La EAfA, una alianza tripartita para la difusión de la FP dual.....	215
1.2 El Real Decreto 1529/2012 y las CCAA pioneras como incentivo para Andalucía.....	220
1.3 La adopción de la FP dual en el País Vasco: de <i>Ikasi eta Lan</i> (2008) a <i>Hezibi</i> (2012) o del interés empresarial a la iniciativa compartida	221
2. <i>Justificaciones esgrimidas durante la adopción de la FP dual, basadas en los beneficios previstos</i>	224
2.1 La FP dual como subsanación del desajuste entre las cualificaciones y demandas del mundo laboral	224
2.2 La FP dual como herramienta de mejora de la inserción laboral y las cifras de empleo juvenil	231
2.3 La FP dual como potenciadora de la corresponsabilidad en la formación y medio de mejora de los intercambios centro-empresa.....	235
2.4 La FP dual como impulsora de la motivación del estudiantado y reductora del abandono de la formación.....	238
2.5 La FP dual como herramienta de mejora de la captación de talento por parte de las empresas	240
3. <i>Recapitulación del capítulo</i>	243
<i>Referencias</i>	246

CAPÍTULO 6. DISCURSOS DE TRANSFERENCIA EN LA ADOPCIÓN DE LA FP DUAL: LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESO Y EL USO DISCURSIVO DE REFERENCIAS A MODELOS CONSOLIDADOS..... 257

1. <i>La conceptualización de la transferencia: búsqueda de inspiración para la adopción y el rechazo a la trasposición directa de modelos foráneos u autonómicos</i>	258
2. <i>Menciones discursivas a modelos de referencia</i>	262
2.1 Menciones discursivas a modelos de FP dual de otros países o regiones internacionales.....	262
2.1.1 Menciones discursivas a Europa	262
2.1.2 Menciones discursivas al modelo alemán	268
2.1.3 Menciones discursivas al modelo austriaco	275
2.1.4 Menciones discursivas al modelo danés.....	277
2.1.5 Menciones discursivas al modelo francés	279
2.1.6 Menciones discursivas al modelo suizo	280
2.1.7 Menciones discursivas a los modelos anglosajones	282
2.1.8 Menciones discursivas a otros modelos foráneos.....	282
2.2 Menciones discursivas a modelos autonómicos de FP dual	283
3. <i>Recapitulación del capítulo</i>	289
<i>Referencias</i>	291

CAPÍTULO 7. LAS AGENDAS DE DIFUSIÓN DE LA FP DUAL EN ESPAÑA: LAS FUNDACIONES COMO PRINCIPALES PROTAGONISTAS	296
1. <i>Actividades de difusión desarrolladas por parte de los actores tradicionales de la FP en España</i>	297
2. <i>Nuevos actores para la difusión de la FP dual: la Fundación Bertelsmann y la fundación Dualiza Bankia</i>	305
2.1 La Fundación Bertelsmann y la Alianza para la FP Dual.....	305
2.1.1 Origen del plan de trabajo de la Fundación Bertelsmann en favor de la FP dual.....	305
2.1.2 Ámbitos de trabajo y lógicas de funcionamiento de la Fundación Bertelsmann.....	307
2.1.3 Alianzas estratégicas y sinergias de colaboración entre la Fundación Bertelsmann y otras organizaciones	310
2.1.4 La Alianza para la FP Dual como herramienta fundamental de la Fundación Bertelsmann: origen, objetivos y composición.....	312
2.1.5 La Alianza para la FP Dual y su agenda de difusión.....	316
A. Actividades de difusión	316
B. Foro de la Alianza para la FP Dual.....	319
B.1 Ejemplos de buenas prácticas internacionales difundidos por sus protagonistas en los Foros de la Alianza para la FP Dual	321
B.2 Ejemplos de buenas prácticas autonómicas difundidas en los Foros de la Alianza para la FP Dual por sus protagonistas	325
C. Producción de guías, manuales e informes de buenas prácticas.....	329
2.2 La Fundación Dualiza Bankia	335
2.2.1 Antecedentes de Bankia en la difusión de la FP dual previos a la creación de la Fundación Dualiza Bankia (2013-2015)	335
2.2.2 Origen de la Fundación Dualiza Bankia y objetivos estipulados en su creación.....	337
2.2.3 Dualiza Bankia y la construcción de alianzas de colaboración	338
2.2.4 Actividades de difusión de la FP dual desarrolladas por la fundación Dualiza Bankia	340
2.2.5 Difusión de ejemplos de buenas prácticas por parte de Dualiza Bankia: los ejemplos autonómicos como auténtica referencia	348
3. <i>Análisis de la valoración de la labor de la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia realizada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP</i>	350
3.1 Valoraciones positivas de la labor de las fundaciones	350
3.2 Valoraciones negativas de la labor de las fundaciones en el proceso de adopción de la FP dual en España	353
4. <i>Recapitulación del capítulo</i>	358
<i>Referencias</i>	363

CAPÍTULO 8. LA TOMA DE DECISIONES Y LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS DURANTE EL PROCESO DE ADOPCIÓN DE LA FP DUAL EN EL ÁMBITO CENTRAL, ANDALUZ Y VASCO	371
1. <i>El aprendizaje como herramienta común para preparar la toma de decisiones y la elaboración de políticas</i>	373
1.1 El aprendizaje sobre la FP dual y los pormenores de los modelos consolidados a través actividades de formación.....	373

1.2 El aprendizaje sobre FP dual realizado a través de proyectos piloto autonómicos en Andalucía y el País Vasco	377
1.3 El aprendizaje colaborativo entre las CCAA para la construcción cooperativa de soluciones a los retos de la FP dual.....	380
2. <i>La toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco</i>	383
2.1 La toma de decisiones a nivel central: dos etapas diferenciadas	383
2.1.1 Primera etapa: la aprobación del Real Decreto 1529/2012 como un proceso unilateral e irreflexivo	383
2.1.2 Segunda etapa: el diálogo social y la negociación colectiva como herramienta para la creación de la Ley Orgánica 3/2022	386
2.2 La adopción de la FP dual en Andalucía: la articulación de la FP dual a través de proyectos locales como medio para el diálogo social	391
2.3 La toma de decisiones durante la adopción de la FP dual en el País Vasco: diálogo social y construcción de acuerdos a todos los niveles	394
3. <i>Principales defensas regulatorias explicitadas por los actores durante el proceso de adopción de la FP dual en España</i>	401
3.1 Defensa de la gobernanza cooperativa	401
3.2 Defensa de la necesidad de un marco regulatorio estatal armonizador y flexible	403
3.3 Defensa de la necesidad de establecer una relación laboral remunerada entre el aprendiz y la empresa	405
3.4 Defensa de una alternancia efectiva	409
3.5 Defensa de la corresponsabilidad centro-empresa en la selección de aprendices	411
3.6 Defensa del establecimiento de requisitos fijos para las empresas que soliciten acceso al sistema de FP dual	412
3.7 Defensa de la habilitación de una infraestructura de apoyo a las pymes para su participación en la FP dual.....	415
4. <i>Recapitulación del capítulo</i>	418
<i>Referencias</i>	422

SECCIÓN III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIÓN 428

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	429
1. <i>Rol de las organizaciones internacionales y centroeuropeas en la promoción de la FP dual en España</i>	430
2. <i>Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España</i>	437
2.1 Determinantes externos para la puesta en marcha de la FP dual y voluntariedad del comienzo de la adopción	437
2.2 Justificaciones basadas en los beneficios de la FP dual esgrimidas durante la etapa de adopción	441
3. <i>Rol de los actores centrales, andaluces y vascos en la promoción y difusión de la FP dual</i>	449
3.1 Actividades de promoción de la FP dual desarrolladas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España	449

3.2 El rol de las fundaciones nacionales en la difusión de la FP dual: la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia como principales actores en la promoción de la FP dual	454
4. <i>Naturaleza de la toma de decisiones durante la transferencia de la política de FP dual</i>	459
4.1 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la FP dual a nivel central	459
4.2 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la FP dual en Andalucía.....	462
4.3 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la política de FP dual en el País Vasco	464
5. <i>Conceptualización de la transferencia por parte de los actores: del uso discursivo de modelos consolidados a su uso práctico</i>	465
5.1 El uso discursivo de los modelos de referencia foráneos y autonómicos.	466
5.2 El aprendizaje para la elaboración de modelos de FP dual propios y el uso práctico de los modelos de referencia.....	468
<i>Referencias</i>	473
 CAPÍTULO 10. CONCLUSIONS, LIMITATIONS, AND FUTURE RESEARCH DIRECTIONS..	487
1. <i>Conclusions</i>	487
1.1 Objective 1 – To Analyze the Reasons for the Adoption of Dual VET in Spain as Argued by Traditional VET Governance Actors and Foundations....	491
1.1.1 External Determinants as the Motivating Factors behind the Adoption of Dual VET	491
1.1.2 Justifications for the Adoption of Dual VET Based on Expected Benefits.....	494
1.2 Objective 2 – To Analyze the Role of the EU in Promoting the Adoption of Dual VET in Member States and its Influence on Central, Andalusian, and Basque Actors.....	499
1.3 Objective 3 – To Analyze the Conceptualization of Dual VET Policy Transfer Developed by Actors & Objective 4 - To Analyze the Discursive and Practical Use of Established Foreign and Regional Models	502
1.3.1 Discursive Use of Established Dual VET Models.....	502
1.3.2 Practical Use of Established Dual VET Models.....	504
1.4 Objective 5 – To Analyze the Role in the Dissemination of Dual VET Modality Played by Traditional Governance Actors.....	506
1.5 Objective 6 – To Analyze the Creation of Dual VET Foundations in Spain and their Role in the Transfer Process.....	509
1.6 Objective 7 – To Analyze the Nature of Decision-Making throughout the Dual VET Adoption Process at the Central, Andalusian, and Basque Levels .	512
1.6.1 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Central Level.....	512
1.6.2 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Andalusian Level .	514
1.6.3 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Basque Level.....	515
1.7 Objective 8 – To Analyze Learning Processes About Dual VET Oriented towards Policy-Making at the Central, Andalusian, and Basque Levels	516
2. <i>Limitations</i>	518
3. <i>Future Research Needs</i>	519

<i>References</i>	521
ANEXOS	529
ANEXO I. REFERENCIAS DE LA UE RECUPERADAS PARA LA INVESTIGACIÓN	530
1. <i>Textos de la UE recopilados en la primera fase del proceso de búsqueda y selección (50)</i>	530
2. <i>Referencias que se constituyeron como fuentes de la tesis doctoral tras la finalización del proceso de búsqueda y selección (35)</i>	538
ANEXO II. REFERENCIAS DE LOS ACTORES NACIONALES RECOPIADAS COMO CONJUNTOS DE DATOS A ANALIZAR DURANTE LA INVESTIGACIÓN	545
1. <i>Referencias de literatura gris recopiladas</i>	545
1.1 Lista del total de referencias de literatura gris de los actores nacionales utilizadas como fuente de la investigación (56)	545
1.2 Listado total de referencias de literatura gris de los actores nacionales utilizadas como fuente del ATR (43)	552
2. <i>Referencias de las comparecencias de expertos por acuerdo de la Comisión de Educación y FP utilizadas como fuente de análisis (6)</i>	557
3. <i>Referencias de las regulaciones en materia de FP dual a nivel central, andaluz y vasco utilizadas como fuente de investigación (11)</i>	558
ANEXO III. CAPTURAS DE LA ORGANIZACIÓN DE REFERENCIAS EN ZOTERO	561
1. <i>Organización en Zotero de las referencias de la UE</i>	561
1.1 Organización general en carpetas de las referencias de la UE	561
1.2 Ejemplo de organización de referencias dentro de una carpeta de la UE.	562
2. <i>Organización en Zotero de las referencias de los actores nacionales</i>	563
2.1 Organización en Zotero de las referencias de literatura gris	563
2.1.1 Organización general en carpetas de las referencias de literatura gris de los actores nacionales	563
2.1.2 Ejemplo de organización de una carpeta de las referencias de literatura gris de los actores nacionales	564
2.2 Organización en Zotero de las referencias de literatura oficial	565
2.2.1 Organización de las referencias concernientes a cada comparecencia de experto ante la Comisión de Educación y FP	565
2.2.2 Organización de las referencias de las regulaciones centrales, andaluzas y vascas en materia de FP dual	566
ANEXO IV. EJEMPLOS DE GUIONES DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	567
1. <i>Guion para la entrevista semiestructurada con el representante de la Fundación Bertelsmann (FB-Coord)</i>	567
1.1 Inicios de la labor de la Fundación Bertelsmann en materia de FP.....	568
1.2 La creación de la Alianza para la FP Dual	568
1.3 Atracción transnacional y modelos de referencia en la elaboración de propuestas propias	569
1.4 El modelo de FP dual de la Fundación Bertelsmann.....	569
1.5 La estrategia de difusión de la FP dual y su relación con la del resto de actores	570

1.6 Ley Orgánica 3/2022	570
2. <i>Guion para la entrevista semiestructurada con los representantes del Ministerio de Educación (Min-JS)</i>	571
2.1 Justificaciones y razonamientos para la Ley 2/2022	571
2.2 Toma de decisiones y diálogo social en el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022	572
2.3 Rol de las fundaciones en favor de la FP dual.....	572
2.4 Modelos de referencia	572
2.5 Retos de presente y de futuro	573
3. <i>Guion para la entrevista semiestructurada con la representante de CEA (CEA-PP)</i>	573
3.1 Justificaciones y receptibilidad.....	574
3.2 Implementación y diálogo social	574
3.3 Modelos de referencia	575
3.4 Fundaciones y nivel europeo	575
3.5 Valoración general de la nueva Ley Orgánica 3/2022	575
ANEXO V. COMITÉ DE ÉTICA	577
1. <i>Consentimiento informado del participante</i>	577
2. <i>Documento de información al participante</i>	577
3. <i>Informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Granada</i>	577
ANEXO VI. CAPTURAS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE NVIVO Y LIBROS DE CÓDIGOS	582
1. <i>Organización en casos de los conjuntos de datos: ejemplo para el caso de las entrevistas semiestructuradas.</i>	582
2. <i>Carpeta general con carpetas que albergan los proyectos exportados con información sobre las distintas temáticas</i>	583
3. <i>Carpeta que contiene los proyectos exportados correspondientes a la conceptualización de la transferencia y los modelos de referencia</i>	583
4. <i>Temáticas y códigos en NVivo: ejemplo del proyecto correspondiente a las entrevistas semiestructuradas sobre el proceso de adopción en Andalucía</i>	584
5. <i>Libros de códigos organizados para la triangulación de la temática “Razones para la adopción de la FP dual”</i>	584
5.1 Libro de códigos de la temática “Razones para la adopción de la FP dual” del proyecto correspondiente a la literatura gris y a las regulaciones	585
5.2 Libro de códigos de la temática correspondiente a las Razones para la adopción de la FP dual del proyecto correspondiente a las comparecencias ante la Comisión de Educación y FP.....	592
5.3 Libro de códigos de la temática “Razones para la adopción de la FP dual” del proyecto correspondiente a las entrevistas semiestructuradas.....	594
CITAS FINALES	600

Índice de tablas

TABLA 1. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL: RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	35
TABLA 2. DIFERENCIAS ENTRE FP DUAL/FORMACIÓN DE APRENDICES Y LOS PERÍODOS DE PRÁCTICAS.....	105
TABLA 3. ASPECTOS BÁSICOS DE LA GOBERNANZA DE LA FP DUAL EN ALEMANIA	110
TABLA 4. LAS VARIACIONES DEL ANÁLISIS TEMÁTICO REFLEXIVO..	178
TABLA 5. PARTICIPACIÓN EN LOS DISTINTOS DISCURSOS DE JUSTIFICACIONES PARA LA ADOPCIÓN BASADAS EN LOS BENEFICIOS QUE LA FP DUAL REPORTARÍA.....	242

Índice de figuras

FIGURA 1. FORMAS ALTERNATIVAS DE ELABORAR UNA LECCIÓN	67
FIGURA 2. CONTINUO DE LA TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS.....	75
FIGURA 3. MARCO DE LA TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS.	78
FIGURA 4. ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD DE LOS EMPRENDEDORES POLÍTICOS.....	80
FIGURA 5. MODELO DE LOS PROCESOS COMPUESTOS.....	92
FIGURA 6. FILTROS EN EL PROCESO DE TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	98
FIGURA 7. ESPECTRO DE LA TRANSFERENCIA EDUCATIVA	99
FIGURA 8. EL APRENDIZAJE EN EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO TEORÍA DE CONJUNTOS.....	104
FIGURA 9. PROCESO METODOLÓGICO.	164
FIGURA 10. SECUENCIACIÓN DEL ATR PARA CADA CONJUNTO DE DATOS.....	181
FIGURA 11. LA ESTRUCTURA COMPARADA DE LAS CUALIFICACIONES.	226
FIGURA 12. ORGANIZACIÓN GENERAL EN CARPETAS DE ZOTERO DE LAS REFERENCIAS DE LA UE.....	561
FIGURA 13. EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN DE REFERENCIAS DENTRO DE UNA CARPETA DE ZOTERO DE LA UE	562
FIGURA 14. ORGANIZACIÓN GENERAL EN CARPETAS DE ZOTERO DE LAS REFERENCIAS DE LITERATURA GRIS DE LOS ACTORES NACIONALES.	563
FIGURA 15. EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN EN ZOTERO DE UNA CARPETA DE LAS REFERENCIAS DE LITERATURA GRIS DE LOS ACTORES NACIONALES	564
FIGURA 16. ORGANIZACIÓN DE LAS REFERENCIAS CONCERNIENTES A CADA COMPARECENCIA ANTE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y FP EN ZOTERO.....	565
FIGURA 17. ORGANIZACIÓN EN ZOTERO DE LAS REFERENCIAS DE LAS REGULACIONES CENTRALES, ANDALUZAS Y VASCAS EN MATERIA DE FP DUAL	566
FIGURA 18. ORGANIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS EN CASOS	582
FIGURA 19. CARPETA GENERAL CON CARPETAS QUE ALBERGAN LOS PROYECTOS EXPORTADOS CON INFORMACIÓN SOBRE LAS DISTINTAS TEMÁTICAS	583
FIGURA 20. CARPETA QUE CONTIENE LOS PROYECTOS EXPORTADOS CORRESPONDIENTES A LA TRANSFERENCIA Y MODELOS DE REFERENCIA.....	583
FIGURA 21. TEMÁTICAS Y CÓDIGOS EN NVIVO.....	584

Resumen

En el año 2012 el Gobierno de España aprobó el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrollaba el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecían las bases de la Formación Profesional dual. Esta norma con carácter reglamentario marcó el comienzo de la adopción de la Formación Profesional dual como modalidad formativa en el sistema de Formación Profesional español, dotando de cobertura legal a una modalidad que ya se había puesto en marcha de forma minoritaria en algunas Comunidades Autónomas (ej., País Vasco) e introduciendo e impulsando el debate sobre su implementación entre los actores de la gobernanza de la Formación Profesional a nivel central y regional. A partir de este momento, las diferentes Comunidades Autónomas, poseedoras en España de las competencias relacionadas con la toma de decisiones, la elaboración de políticas educativas y la implementación de las mismas, desarrollaron sus propios modelos de modalidad dual. Esta etapa de adopción voluntaria de la Formación Profesional dual en España llegó a su fin con la aprobación a nivel central de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que establece la dualidad como norma general obligatoria del sistema.

Considerando que la Formación Profesional dual ha estado históricamente asociada, tanto en los imaginarios nacionales como globales, con el contexto centroeuropeo, especialmente con Alemania; donde constituye la opción predominante en este ámbito, y teniendo en cuenta las evidencias previas que indican cómo los actores españoles han utilizado modelos extranjeros como referentes de buenas prácticas, esta investigación conceptualiza dicho proceso de adopción como un ejemplo de transferencia de políticas educativas. En este sentido, utilizando un marco teórico que integra propuestas de la Política Comparada y la Educación Comparada, esta tesis doctoral tiene como objetivo general analizar la adopción de la política de Formación Profesional dual en España, conceptualizada como la integración de las fases de atracción transnacional y toma de decisiones de un proceso de transferencia de políticas educativas. Dado que España es un Estado descentralizado en cuanto a competencias educativas, esta tesis se ha centrado en la visión de los actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos en tres niveles para garantizar una correcta representatividad: el nivel central, Andalucía (Comunidad Autónoma pionera en la adopción de la Formación Profesional

dual tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012) y el País Vasco (Comunidad Autónoma pionera en la adopción a pequeña escala de la Formación Profesional dual de forma previa al Real Decreto 1529/2012). Asimismo, el análisis examina la influencia de la Unión Europea en el proceso de adopción de la Formación Profesional dual en España, así como su papel en la promoción y difusión de este modelo entre los Estados Miembros en general.

La metodología utilizada para alcanzar el objetivo de investigación ha sido de naturaleza cualitativa. Para la recopilación de datos, se ha recurrido al Análisis Documental y a entrevistas semiestructuradas, mientras que el análisis de contenido se ha realizado siguiendo los principios del Análisis Temático reflexivo. En particular, se han analizado cinco conjuntos de datos: (I) entrevistas semiestructuradas a altos representantes de las organizaciones e instituciones que configuran el total de actores analizados (11), (II) los principales textos (35) de la Unión Europea en materia de Formación Profesional, (III) literatura gris (56) sobre Formación Profesional dual producida por los actores de la gobernanza tradicional de la Formación Profesional a nivel central, andaluz y vasco (gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos), (IV) las comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional (6) desarrolladas por estos mismos actores durante la gestación de la Ley Orgánica 3/2022, y (V) las principales regulaciones en materia de Formación Profesional dual aprobadas a nivel central, andaluz y vasco (11).

Los resultados del análisis se estructuran en torno a cinco grandes temáticas: (A) las justificaciones y motivos para la adopción de la Formación Profesional dual, (B) el papel de la Unión Europea en su promoción, (C) la conceptualización del proceso de transferencia y la utilización discursiva y práctica de modelos de referencia, (D) las actividades de difusión de la Formación Profesional dual realizadas por los distintos actores, y, finalmente, (E) el proceso de elaboración de políticas y toma de decisiones.

En primer lugar, del análisis de las justificaciones discursivas se concluye que, tanto a nivel central como en Andalucía, la presión ejercida por la Unión Europea fue el principal determinante que impulsó la adopción de la Formación Profesional dual. En este contexto, esta tesis doctoral documenta la estrategia de presión y difusión desplegada por esta organización internacional en los Estados Miembros. No obstante, en Andalucía, además del papel de la Unión Europea, la presión derivada de observar a otras Comunidades Autónomas implementando la modalidad dual desempeñó un papel crucial

en la adopción. Por otro lado, en el País Vasco, la presión ejercida por el sector empresarial fue el factor determinante en la adopción inicial de la Formación Profesional dual, aunque posteriormente evolucionó hacia un interés compartido entre el gobierno y el empresariado. Asimismo, esta tesis concluye que las principales justificaciones para la implementación de la Formación Profesional dual se fundamentan en los beneficios esperados de su adopción, particularmente en su capacidad para corregir el desajuste entre las cualificaciones y las demandas del mercado laboral, así como en su potencial para mejorar la inserción laboral y aumentar las tasas de empleo juvenil.

En segundo lugar, esta tesis doctoral evidencia que los actores conceptualizan en sus discursos el uso de modelos de referencia consolidados como una mera inspiración, rechazando cualquier intento de copia directa. Los modelos extranjeros, en mayor medida los de Europa, Alemania, Austria, Dinamarca, Francia y Suiza, han sido mencionados discursivamente con frecuencia durante la etapa inicial de adopción de la Formación Profesional dual. Sin embargo, a medida que el proceso ha avanzado, los modelos autonómicos y locales se han consolidado como las principales referencias de buenas prácticas, posicionándose en un punto intermedio entre el uso práctico y el discursivo. En lo que respecta a las actividades de difusión de la Formación Profesional dual, se concluye que los actores más activos han sido los responsables gubernamentales, las organizaciones del sector empresarial y, principalmente, la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia (ahora CaixaBank Dualiza). En este sentido, la tesis incluye una pormenorización de sus agendas de difusión de esta política (ej., seminarios, congresos, foros, publicaciones, informes de buenas prácticas, etc.).

Finalmente, el análisis de los procesos de elaboración de políticas y toma de decisiones concluye que, a nivel central, la adopción de la Formación Profesional dual se inició de manera irreflexiva y unilateral. Sin embargo, tanto en Andalucía como en el País Vasco a lo largo de todo el proceso, como durante la gestación de la Ley Orgánica 3/2022 a nivel central, el proceso de elaboración de políticas y toma de decisiones se ha caracterizado por el diálogo social y la negociación entre actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos. Además, esta tesis doctoral concluye que estos tres procesos han recurrido a diversas formas de aprendizaje en la formulación de la política de Formación Profesional dual: (I) formación sobre los aspectos clave de la Formación Profesional dual basada en modelos consolidados, como los de Alemania, Suiza y los países anglosajones, que incluye lecturas, visitas y reuniones virtuales; (II) la

implementación de proyectos piloto; y (III) la cooperación y el aprendizaje colaborativo entre actores de distintas Comunidades Autónomas, tanto con sus homólogos como con otros grupos de actores.

Abstract

In 2012, the Spanish Government approved Royal Decree 1529/2012, dated November 8, which established the framework for dual Vocational Education and Training (VET) by developing the contract for training and learning. This regulation marked the beginning of the adoption of dual VET as a training modality within the Spanish VET system, providing legal coverage for a model that had already been implemented on a small scale in some Autonomous Communities (e.g., the Basque Country) and introducing and promoting debate about its implementation among central and regional VET governance actors. From that point forward, the different Autonomous Communities, holding the competencies related to decision-making, policy development, and implementation in Spain, developed their own dual VET models. This voluntary adoption phase of dual VET in Spain concluded with the central approval of Organic Law 3/2022, dated March 31, which established dual VET as a mandatory standard within the system.

Given that dual VET has historically been associated, both in national and global imaginaries, with the Central European context, particularly with Germany, where it constitutes the predominant option in this field, and considering previous evidence showing how Spanish actors have utilized foreign models as benchmarks for best practices, this research conceptualizes the adoption process as an example of policy transfer in education. In this regard, employing a theoretical framework that integrates proposals from Comparative Politics and Comparative Education, this doctoral thesis aims to analyze the adoption of dual VET policy in Spain, conceptualized as the integration of transnational attraction and decision-making phases in a policy transfer process. Given that Spain is a decentralized state in terms of educational competencies, this thesis focuses on the perspectives of governmental, business, union, and educational actors at three levels to ensure proper representation: the central level, Andalusia (a pioneer in adopting dual VET following the approval of Royal Decree 1529/2012), and the Basque Country (a pioneer in the small-scale adoption of dual VET prior to Royal Decree 1529/2012). Additionally, the analysis also encompasses the role of the European Union in the adoption process of dual VET in Spain, as well as its promotion and dissemination of this model among the Member States more broadly.

The methodology used to achieve the research objective was qualitative in nature. Data collection involved Document Analysis and semi-structured interviews, while the content analysis followed the principles of reflexive Thematic Analysis. Five data sets have been analyzed in particular: (I) semi-structured interviews with senior representatives of the organizations and institutions that make up the total of analyzed actors (11), (II) the main texts (35) from the European Union on Vocational Education and Training, (III) grey literature (56) on dual Vocational Education and Training produced by traditional governance actors in Vocational Education and Training at the central, Andalusian, and Basque levels (governmental, business, union, and educational), (IV) appearances before the Education and Vocational Training Commission (6) by these same actors during the drafting of Organic Law 3/2022, and (V) the main regulations on dual Vocational Education and Training approved at the central, Andalusian, and Basque levels (11).

The analysis results are structured around five major themes: (A) the justifications and reasons for adopting dual Vocational Education and Training, (B) the role of the European Union in its promotion, (C) the conceptualization of the transfer process and the discursive and practical use of reference models, (D) the dissemination activities of dual Vocational Education and Training carried out by various actors, and finally, (E) the policy-making and decision-making process.

Firstly, the analysis of the discursive justifications reveals that, both at the central level and in Andalusia, the pressure exerted by the European Union was the primary determinant driving the adoption of dual VET. In this context, this doctoral thesis documents the strategy of pressure and dissemination deployed by this transnational organization across Member States. However, in Andalusia, beyond the influence of the European Union, the pressure from observing other Autonomous Communities implementing the dual model played a crucial role in its adoption. In contrast, in the Basque Country, the pressure exerted by the business sector was the key factor in the initial adoption of dual VET, although this later evolved into a shared interest between the government and the business community. Additionally, this thesis concludes that the primary justifications for the implementation of dual Vocational Education and Training are based on the expected benefits of its adoption, particularly its ability to address the mismatch between qualifications and labor market demands, as well as its potential to improve job placement and increase youth employment rates.

Secondly, this doctoral thesis reveals that the actors conceptualize the use of established reference models in their discourse as merely a source of inspiration—firmly rejecting any attempt at direct replication. Foreign models, particularly those from Europe—specifically Germany, Austria, Denmark, France, and Switzerland—were frequently referenced during the initial stages of dual VET adoption. However, as the process has progressed, regional and local models have become the primary references for best practices, positioning themselves at an intermediate point between practical application and discourse. Regarding the dissemination activities of dual VET, the thesis concludes that the most active participants have been government officials, business sector organizations, and—most notably—the Bertelsmann Foundation and Dualiza Bankia (now CaixaBank Dualiza). In this context, the thesis provides a detailed account of their dissemination agendas for this policy, including activities such as seminars, conferences, forums, publications, and best practice reports.

Finally, the analysis of the policy-making and decision-making processes concludes that, at the central level, the adoption of dual Vocational Education and Training began in an unreflective and unilateral manner. In contrast, both in Andalusia and the Basque Country throughout the entire process, as well as during the drafting of Organic Law 3/2022 at the central level, the policy-making and decision-making process has been characterized by social dialogue and negotiation among governmental, business, union, and educational actors. Additionally, this doctoral thesis concludes that these three processes have relied on various forms of learning in the formulation of dual Vocational Education and Training policy: (I) training on the key aspects of dual Vocational Education and Training based on established models, such as those in Germany, Switzerland, France, and Anglo-Saxon countries, which includes readings, visits, and virtual meetings; (II) the implementation of pilot projects; and (III) cooperation and collaborative learning among actors from different Autonomous Communities, both with their counterparts and with other groups of actors.

Note: The conclusion of this doctoral thesis, which presents the main research findings, outlines the limitations and future research directions, and provides a brief overview of the methodology and specific research objectives, is presented in English.

SECCIÓN I. Marco analítico de la investigación

Capítulo 1. Introducción y contextualización de la investigación

1. Antecedentes y justificación

El aprendizaje basado en el trabajo (WBL, por sus siglas en inglés), ha cobrado especial relevancia en el debate global sobre políticas de formación (European Commission, 2016; European Training Foundation, 2018; OECD, 2010; UNESCO et al., 2017; World Bank et al., 2018). Dentro de esta corriente, la Formación Profesional dual (FP dual) se ha erigido como la mejor alternativa para la integración del WBL en los sistemas de Formación Profesional (FP). Debido a la amplia diversidad de modelos existente, proporcionar una definición detallada y única de la FP dual resulta prácticamente imposible. No obstante, en términos generales, puede definirse como la integración alternada de la formación en una empresa y en un centro de FP, bajo un programa formativo preestablecido y sistematizado. A modo de adelanto del análisis más detallado que se llevará a cabo en el Capítulo 3, es importante destacar que el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) ha sistematizado un conjunto de características comunes a los modelos de FP dual en los distintos Estados Miembros (Cedefop, 2020). Entre estas características se incluyen: la regulación a través de normativa legal, la obtención de cualificaciones oficiales al finalizar el programa, la alternancia planificada entre la formación práctica en el entorno laboral y el aprendizaje en el centro de FP, una duración de entre dos y cuatro años, el establecimiento de un vínculo contractual entre el aprendiz y la empresa, y la provisión de algún tipo de compensación económica para el aprendiz.

Sumándose a esta corriente global, en el año 2012 el Gobierno de España aprobó el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrollaba el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecían las bases de la Formación Profesional dual

(en adelante, Real Decreto 1529/2012). Esta norma con carácter reglamentario marcó el comienzo de la adopción de la FP dual como modalidad formativa en el sistema de FP español, tradicionalmente basado en la escuela (véase Marhuenda, 2019). Como se demostrará más adelante en esta tesis doctoral, el Real Decreto 1529/2012 tuvo dos efectos clave que impulsaron la adopción de la FP dual en España. Por un lado, proporcionó cobertura legal a una modalidad que ya se había implementado de manera limitada en algunas Comunidades Autónomas (CCAA), como en el País Vasco. Por otro lado, actuó como una medida de presión suave, ya que no obligaba a la adopción de la FP dual, pero sí incentivaba su implementación en aquellas CCAA cuyas Administraciones aún no la habían considerado como una opción. Al mismo tiempo, el decreto introdujo el debate sobre su implantación entre los actores sociales y ofreció un marco legal que permitía llevar a cabo este proceso de manera voluntaria y dentro de la legalidad.

A partir de ese momento, las distintas CCAA, que en España cuentan con las principales competencias en la toma de decisiones, la elaboración de políticas educativas y su implementación, comenzaron a desarrollar progresivamente sus propios modelos de FP dual (véase Consejo Económico y Social, 2023). Esta etapa de adopción voluntaria culminó con la aprobación a nivel central de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (en adelante, Ley Orgánica 3/2022), vigente en el momento de redacción de esta tesis doctoral. Esta ley establece la dualidad como norma general obligatoria del sistema, dejando atrás la visión anterior de la FP dual como una modalidad formativa más entre las diversas opciones disponibles en la FP (ej., bilingüe, a distancia).

Hasta la fecha, como se detallará más adelante en el Capítulo 3, la evidencia científica sobre el período comprendido entre la aprobación del Real Decreto 1529/2012 y la promulgación de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) se ha centrado predominantemente en la evaluación de aspectos relacionados con el desarrollo y la implementación de la FP dual (ej., Echeverría, 2016; Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Jiménez-Ramírez, et al., 2023; Marhuenda, et al., 2016, 2019; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín, 2024; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). Sin embargo, un gran número de cuestiones relacionadas con el proceso de puesta en marcha de la modalidad dual y su posterior generalización como única alternativa para el sistema de FP han recibido muy poca atención por parte del ámbito académico. Un análisis detenido de la producción científica publicada hasta la fecha

revela una falta de profundidad en aspectos clave, como las razones esgrimidas por los actores para la adopción de la FP dual en España, la influencia de las organizaciones internacionales en este proceso, el papel de los distintos actores en su promoción, y la naturaleza de la toma de decisiones y la elaboración de políticas. Cabe destacar que, en la mayoría de estas áreas, como se examinará más adelante en esta tesis doctoral, los únicos resultados disponibles hasta el momento son subproductos colaterales de investigaciones cuyo enfoque principal no se centra en estos temas, sino en el análisis del desarrollo de la modalidad.

Con el objetivo de profundizar en las temáticas detalladas en el párrafo anterior, esta tesis doctoral conceptualiza la puesta en marcha de la FP dual en España como un proceso de transferencia de políticas educativas. En esta línea, partiendo de la integración de las propuestas teóricas sobre dichos procesos desarrolladas desde la Política Comparada (principalmente las formuladas por Dolowitz y Marsh, 1996, 2000) y la Educación Comparada (mayoritariamente las teorizadas por Ochs y Phillips, 2002; Phillips y Ochs, 2003, 2004a, 2004b), esta tesis se centra en el período comprendido entre la aprobación del Real Decreto 1529/2012 y la promulgación de la Ley Orgánica 3/2022. Esta etapa es conceptualizada teóricamente en esta investigación como la combinación de las fases de la atracción transnacional (*Cross-National Attraction*) y de la toma de decisiones (*Decision*) (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

A partir de esta conceptualización, la investigación adopta la definición de los procesos de transferencia de políticas propuesta por Dolowitz y Marsh (2000, p. 5), quienes describen este fenómeno como "el proceso por el cual los conocimientos sobre políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas en un sistema político (pasado o presente) se utilizan en el desarrollo de políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas en otro sistema político". Basándose en esta definición, se sostiene que la implementación de la FP dual en España como un proceso de transferencia de políticas educativas se fundamenta en dos pilares esenciales. En primer lugar, se parte de la premisa de que la FP dual ha sido una política tradicionalmente asociada, tanto en los imaginarios nacionales como globales, al contexto centroeuropeo, en especial a Alemania, donde ha alcanzado un alto grado de expansión durante más de medio siglo (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 36). En segundo lugar, se considera que los modelos de Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza han sido continuamente referenciados y promovidos globalmente como ejemplos de buenas

prácticas (Deissinger, 2015; Vanderhoven, 2023). Finalmente, esta conceptualización se apoya en la evidencia previa que, aunque limitada en número, proporciona conclusiones sobre el uso de la referencia centroeuropea, especialmente la alemana, por parte de algunos actores como modelo durante la puesta en marcha de la FP dual en España (Barrientos, 2021; Martín-Artiles et al., 2019, 2020).

Para abordar científicamente los procesos de transferencia educativa, Steiner-Khamisi (2003, p. 170) recomienda un enfoque analítico que considere cuestiones clave como: ¿por qué se produjo la transferencia? ¿cómo se llevó a cabo la transferencia? ¿quiénes fueron los agentes de la misma? (*Why did transfer occur? How was transfer implemented? Who were the agents of transfer?*). Dado que España es un Estado descentralizado en materia de competencias educativas, centrarse únicamente en el proceso de adopción a nivel central introduciría un sesgo de selección que reduciría significativamente el valor de esta investigación para la comprensión integral del proceso de transferencia. Por este motivo, y aunque los modelos teóricos de transferencia de políticas educativas desarrollados hasta la fecha parecen ajustarse mejor a procesos en Estados centralizados, esta investigación también examina el proceso de adopción de la FP dual en Andalucía y el País Vasco. La elección de estas CCAA se justifica en virtud de que Andalucía fue una de las pioneras en la adopción de la FP dual tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012, mientras que el País Vasco, como se detallará más adelante en esta tesis doctoral, fue una de las regiones que adoptó la FP dual antes de la promulgación de dicho Real Decreto.

De este modo, esta tesis doctoral busca avanzar en el conocimiento científico sobre los siguientes aspectos del proceso de transferencia de la política de FP dual a España:

- Las justificaciones para la adopción de la FP dual esgrimidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP (actores gubernamentales, educativos, empresariales y sindicales) a nivel central, andaluz y vasco, así como por las fundaciones nacionales orientadas a la difusión de la FP dual (en adelante, fundaciones).
- El rol ejercido por la Unión Europea (UE) o cualquier otra organización internacional o foránea durante el proceso de adopción, y su incidencia a nivel central, andaluz y vasco.

- Los modelos de referencia, foráneos u autonómicos, utilizados de forma discursiva por los actores españoles como ejemplos de buenas prácticas y como referencia positiva o negativa para la introducción de la FP dual.
- El papel en la promoción de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en España a nivel central, andaluz y vasco, así como por las fundaciones.
- La naturaleza de la toma de decisiones y el diálogo social a nivel central, vasco y andaluz, así como su evolución a lo largo de la etapa de adopción. De esta forma se atiende al principio de descentralización de la toma de decisiones en materia de educación en España.
- El proceso de elaboración y construcción de la política de FP dual a nivel central, andaluz y vasco, los procesos de aprendizaje inherentes a la creación de nuevas regulaciones y estructuras y el uso práctico de modelos de referencia consolidados.

2. Metodología de la investigación

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la adopción de la política de FP dual en España, conceptualizada como la integración de las fases de atracción transnacional y toma de decisiones en un proceso de transferencia de políticas educativas. De este objetivo general se derivan ocho objetivos específicos, elaborados a partir de la contextualización de las propuestas analíticas para el estudio de estos procesos formuladas por Steiner-Khamsi (2003, p. 170), que incluyen las preguntas: ¿por qué ocurrió la transferencia? ¿cómo se implementó la transferencia? ¿quiénes fueron los agentes de la transferencia?; y por Dolowitz y Marsh (2000, p. 9), quienes plantean las siguientes cuestiones: ¿por qué la transferencia? ¿quiénes participan en la transferencia? ¿qué se transfiere? ¿desde dónde? ¿en qué grados se produce la transferencia educativa? ¿cómo queda demostrada?:

1. Analizar las razones para la adopción de la FP dual en España esgrimidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP (actores gubernamentales, educativos, empresariales y sindicales) a nivel central, andaluz y vasco y por las fundaciones nacionales orientadas a la difusión de la FP dual (en adelante durante este listado, fundaciones).

2. Analizar el rol de la UE en la difusión de la adopción de la FP dual en los Estados Miembros y su influencia en los actores centrales, andaluces y vascos.
3. Analizar la conceptualización de la transferencia de la política de FP dual desarrollada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP y las fundaciones a lo largo de su proceso de adopción en España.
4. Analizar el uso discursivo y práctico de modelos foráneos y autonómicos ya consolidados por parte de los actores de la gobernanza tradicional de la FP y de las fundaciones durante el proceso de adopción de la FP dual en España.
5. Analizar el papel en la difusión de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en Andalucía, País Vasco y el nivel central a lo largo del proceso de transferencia de esta política a España.
6. Analizar la creación de las fundaciones, su labor en lo que respecta a la difusión de la FP dual en España y la valoración de su trabajo por parte de los actores tradicionales de la gobernanza de la FP.
7. Analizar la naturaleza de la toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual a nivel central, andaluz y vasco.
8. Analizar el proceso de aprendizaje sobre la FP dual y sus pormenores desarrollado durante el proceso de elaboración de políticas a nivel central, andaluz y vasco.

Los actores analizados en esta tesis doctoral se agrupan en tres colectivos: la UE, los principales actores de la gobernanza tradicional de la FP a nivel central, andaluz y vasco (que abarcan los sectores gubernamental, empresarial, sindical y educativo), y las fundaciones dedicadas a la promoción de la FP dual en España, específicamente la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia, actualmente CaixaBank Dualiza (en adelante, Dualiza Bankia). El listado detallado de los actores estudiados se presenta en el Capítulo 4. Para alcanzar los objetivos planteados, esta tesis doctoral desarrolla un análisis cualitativo basado en la información proporcionada por las siguientes fuentes:

- 35 textos de la UE relacionados con la FP, que incluyen recomendaciones, conclusiones, decisiones, comunicaciones y declaraciones.
- 56 documentos de literatura gris (como planes, guías de actuación, materiales de difusión sobre la FP dual, manuales de buenas prácticas y memorias de actividades) provenientes de la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia, así

como de los principales actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos en materia de FP a nivel central, andaluz y vasco.

- 11 entrevistas semiestructuradas a altos representantes de los actores objeto de la investigación, específicamente propuestos por sus organizaciones para garantizar la alineación de las perspectivas recogidas con los puntos de vista de estas instituciones clave. **Gubernamentales:** Ministerio de Educación (2), Consejería de Educación de Andalucía, Viceconsejería de Formación Profesional del País Vasco. **Empresariales:** Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), Confederación de Empresarios de Andalucía (CEA) y Confederación Empresarial Vasca (Confebask). **Sindicales:** Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO) y Confederación Sindical de CC.OO. de Euskadi - *Euskadiko Langile Komisioak* (CCOO País Vasco). **Educativos:** Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa (FPEmpresa) y Asociación de Centros de FP de Euskadi - *Euskadiko Lanbide Heziketako Ikastetxeen Elkartea* (Hetel). **Fundaciones:** Fundación Bertelsmann.
- 11 documentos normativos y regulatorios aprobados a nivel gubernamental central, andaluz y vasco.
- 6 comparecencias de expertos y representantes de los colectivos analizados en esta tesis doctoral, convocados por la Comisión de Educación y Formación Profesional para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (véase Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021). Estas comparecencias incluyeron a la Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco, CEOE, FPEmpresa, CCOO, UGT y Fundación Bertelsmann.

La metodología de esta investigación adopta un enfoque completamente cualitativo, conocido como *Big Q*, que no solo emplea herramientas y técnicas cualitativas, sino que también se basa en valores, normas y suposiciones propias de esta perspectiva (Braun & Clarke, 2021, p. 287). En cuanto a la recopilación documental, se sigue la propuesta de Análisis Documental desarrollada por Bowen (2009). Para el análisis del contenido de los datos recopilados, la investigación se guía por los principios del Análisis Temático Reflexivo (ATR) establecidos por Braun y Clarke (2021). Es importante destacar, y se abordará en detalle en el Capítulo 4, que Braun y Clarke (2021)

definen el ATR no como un método específico, sino como un conjunto de principios orientadores y de fases para la identificación, el análisis y la interpretación de patrones en conjuntos de datos cualitativos.

3. Estructura y diseño de la tesis doctoral

Bajo la finalidad de proveer respuesta a los objetivos de investigación planteados en el epígrafe anterior, esta tesis doctoral se divide en tres grandes secciones: Marco analítico de la investigación, Resultados y Discusión de resultados y conclusión.

El Marco analítico de la investigación, primera sección de esta tesis doctoral, configura la base sobre la que se enmarca teórica y empíricamente esta tesis doctoral, y sirve de referencia para la discusión de las evidencias reportadas por la misma. Esta sección queda configurada por la unión de cuatro capítulos. El primero de estos cuatro capítulos (Capítulo 1) es el actual, dado que sirve para localizar la tesis doctoral dentro de su ámbito contextual, especialmente a través del primer epígrafe (Antecedentes y justificaciones). El segundo capítulo (Capítulo 2) del que se compone esta sección detalla los pormenores del marco teórico utilizado en la investigación, el cual está basado principalmente en las propuestas teóricas de Dolowitz y Marsh (1996, 2000), esbozadas desde la Política Comparada para el análisis de la transferencia de políticas, y de Ochs y Phillips (2002) y Phillips y Ochs (2003, 2004b, 2004a), planteadas para el estudio de la transferencia de políticas educativas. Este capítulo también recoge aportaciones realizadas por otros autores (ej., Bennett, 1991a, 1991b; Rose, 1991, 1993) que o bien han servido de base para la creación de las propuestas de los autores reseñados con anterioridad o bien complementan áreas teóricas del proceso donde estos últimos no han profundizado (ej., Roberts & King, 1991; Steiner-Khamsi, 2014; Stone, 2012).

El tercer capítulo (Capítulo 3) perteneciente a la sección Marco analítico de la investigación queda conformado, en primer lugar, por una revisión de la conceptualización actual de la FP dual, así como por un repaso de los distintos modelos europeos y una reseña más extendida del modelo alemán. En segundo lugar, este tercer capítulo se compone de una revisión de la evidencia científica generada hasta la fecha acerca de los procesos de adopción de la FP dual, tanto a nivel internacional (ej., Grecia, Portugal, China, México) como en España. Ambas revisiones se realizan desde el prisma de los objetivos planteados en esta tesis doctoral. Finalmente, el último capítulo (Capítulo 4) de esta sección denominada Marco analítico versa sobre los pormenores metodológicos

de esta tesis doctoral. En él se realiza un repaso detallado de las fuentes analizadas y del procedimiento desarrollado tanto para su recopilación a través del Análisis Documental (Bowen, 2009) y la entrevista semiestructurada (Kallio et al., 2016), como para el análisis de su contenido a través del ATR (Braun & Clarke, 2021). Asimismo, este último capítulo de la sección incluye la información relativa a la dimensión ética de la investigación.

La segunda sección de esta tesis doctoral, titulada Resultados, se compone de cuatro capítulos, los cuales incluyen una recapitulación final que resume el contenido presentado en cada uno de ellos. La Tabla 1 muestra la correspondencia de cada uno de estos capítulos y sus epígrafes con los objetivos planteados para la tesis doctoral y con el epígrafe correspondiente de la discusión. El primer capítulo de la sección Resultados (Capítulo 5), recoge las evidencias concernientes a las justificaciones para la adopción de la FP dual esgrimidas por los actores, así como un análisis del rol de la UE como impulsora de la FP dual en los Estados Miembros. La inclusión del análisis del rol de la UE en la difusión de esta política educativa en este capítulo responde a los discursos esgrimidos durante las entrevistas semiestructuradas, los cuales señalan a esta organización como uno de los determinantes más influyentes para la adopción de la FP dual a nivel central y andaluz. De esta forma, a lo largo de este capítulo, se da respuesta a dos de las cuestiones clave dentro del análisis de los procesos de transferencia: cuáles son las justificaciones que los motivan (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000; Steiner-Khamsi, 2003, p. 170) y cuál es su grado de voluntariedad (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 13; Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). Del mismo modo, desde un punto de vista teórico, este capítulo permite profundizar en la interpretación de la fase de atracción transnacional, incluidos los impulsos internos que inician la transferencia de políticas educativas y el potencial de externalización de la política a adoptar (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

El segundo capítulo de la sección Resultados (Capítulo 6) se centra, por un lado, en el análisis de la conceptualización de la transferencia (Rose, 1991, 1993, 2004) desarrollada por los actores centrales, andaluces y vascos. Por otro lado, da cuenta del uso discursivo de referencias a modelos foráneos o autonómicos consolidados, ya sea alabando sus virtudes o reseñando su inoperancia o su imposibilidad de transferencia. El tercer capítulo de la sección Resultados (Capítulo 7) gira en torno a las actividades de promoción de la FP dual (ej., foros, reuniones, publicación de guías, difusión de buenas prácticas) desarrolladas tanto por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP dual

en España como por las fundaciones. De esta forma, tal y como proponen Dolowitz y Marsh (1996, 2000) y Steiner-Khamsi (2003, p. 170), a lo largo de este capítulo se aporta evidencia científica sobre quién ha participado en el proceso de transferencia y a través de qué tipo de actividades lo ha impulsado.

El cuarto y último capítulo de la sección Resultados (Capítulo 8) profundiza en el análisis de la naturaleza de la toma de decisiones (Phillips & Ochs, 2003, 2004b) a lo largo del proceso de adopción a nivel central, andaluz y vasco. Específicamente, el estudio del nivel central se divide en dos etapas: la primera, en torno a la aprobación del Real Decreto 1529/2012, y la segunda, centrada en el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022, iniciado en 2020. En contraste, el análisis de los niveles andaluz y vasco se aborda de manera integral sin subdivisiones. Además, el capítulo examina los procesos de aprendizaje para la elaboración de políticas desarrollados en estos tres niveles, aportando evidencias no solo sobre la naturaleza de la toma de decisiones, sino también sobre el grado de información o desinformación del proceso (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000) y sobre la extracción de lecciones aprendidas (Rose, 1991, 1993, 2004).

Por último, la tercera sección de esta tesis doctoral recoge los capítulos destinados a la discusión de resultados y a la conclusión. De esta forma, a lo largo del primer capítulo (Capítulo 9) de esta última sección, denominada Discusión de resultados y conclusión, se discuten los resultados obtenidos por la investigación a partir de las referencias recogidas en la sección Marco analítico de la investigación, principalmente en los Capítulos 2 y 3. Como se indicaba con anterioridad, la Tabla 1 muestra la relación existente entre los epígrafes de este capítulo de discusión y el conjunto de objetivos y resultados de la tesis doctoral. Por su parte, el segundo capítulo de esta sección (Capítulo 10), realiza un repaso del desarrollo de la tesis doctoral y de sus principales conclusiones y limitaciones, a la vez que plantea cuestiones empíricas y teóricas que quedan abiertas como posibles líneas futuras de investigación.

*Tabla 1. Estructura de la tesis doctoral: relación entre objetivos, resultados y discusión.
Fuente: Elaboración propia.*

Objetivos	Capítulo de resultados	Epígrafe de la discusión
1- Analizar las razones para la adopción de la FP dual en España esgrimidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP a nivel central, andaluz y vasco y por las fundaciones nacionales orientadas a la difusión de la FP dual.	Capítulo 5. Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España.	2. Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España.
2- Analizar el rol de la UE en la difusión de la adopción de la FP dual en los Estados Miembros y su influencia en los actores centrales, andaluces y vascos	Capítulo 5. Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España. <u>Epígrafe: 1.1.</u>	1. Rol de las organizaciones internacionales y centroeuropeas en la promoción de la FP dual en España. 2.1 Determinantes externos para la puesta en marcha de la FP dual y voluntariedad del comienzo de la adopción 4.1 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la FP dual a nivel central
3- Analizar la conceptualización de la transferencia de la política de FP dual desarrollada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP y las fundaciones a lo largo de su proceso de adopción en España.	Capítulo 6. Discursos de transferencia en la adopción de la FP dual: la conceptualización del proceso y el uso discursivo de referencias a modelos consolidados. <u>Epígrafe: 1.</u>	5. Conceptualización de la transferencia por parte de los actores: del uso discursivo del ejemplo foráneo o autonómico a su uso práctico.
4- Analizar el uso discursivo y práctico de modelos foráneos y autonómicos ya consolidados por parte de los actores de la gobernanza tradicional de la FP y de las fundaciones durante el	Capítulo 6. Discursos de transferencia en la adopción de la FP dual: la conceptualización del proceso y el uso discursivo de referencias a modelos	5.1 El uso discursivo de los modelos de referencia foráneos y autonómicos. 5.2 El aprendizaje para la elaboración de modelos de FP dual propios, incluido el uso

Capítulo 1. Introducción y contextualización de la investigación

proceso de adopción de la FP dual en España.	consolidados. <u>Epígrafes: 2.1 / 2.2</u> Capítulo 7. Las agendas de difusión de la FP dual en España: las fundaciones como principales protagonistas. <u>Epígrafes: 1. / 2.1.5 / 2.2.5</u> Capítulo 8. La toma de decisiones y la elaboración de políticas durante el proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco. <u>Epígrafe: 1.1</u>	práctico de los modelos de referencia.
5- Analizar el papel en la difusión de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en Andalucía, País Vasco y el nivel central a lo largo del proceso de transferencia de esta política a España.	Capítulo 7. Las agendas de difusión de la FP dual en España: las fundaciones como principales protagonistas. <u>Epígrafe: 1.</u>	3.1 Actividades de promoción de la FP dual desarrolladas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España.
6- Analizar la creación de las fundaciones, su labor en lo que respecta a la difusión de la FP dual en España y la valoración de su trabajo por parte de los actores tradicionales de la gobernanza de la FP.	Capítulo 7. Las agendas de difusión de la FP dual en España: las fundaciones como principales protagonistas. <u>Epígrafe: 2. / 3.</u>	3.2 El rol de las fundaciones nacionales en la difusión de la FP dual: la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia como principales actores en la promoción de la FP dual.
7- Analizar la naturaleza de la toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual a nivel central, andaluz y vasco.	Capítulo 8. La toma de decisiones y la elaboración de políticas durante el proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco. <u>Epígrafes: 2. / 3.</u>	4. Naturaleza de la toma de decisiones durante la transferencia de la política de FP dual.
8- Analizar el proceso de aprendizaje sobre la FP dual y sus pormenores desarrollado durante el proceso de elaboración de políticas a nivel central, andaluz y vasco.	Capítulo 8. La toma de decisiones y la elaboración de políticas durante el proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco. <u>Epígrafe: 1.</u>	5.2 El aprendizaje para la elaboración de modelos de FP dual propios, incluido el uso práctico de los modelos de referencia.

Referencias

- Barrientos, D. (2021). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición escuela-trabajo*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bennett, C. (1991a). How States Utilize Foreign Evidence. *Journal of Public Policy*, 11(1), 31-54.
- Bennett, C. (1991b). What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, 21(2), 215-233.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications, Limited. <https://books.google.es/books?id=25lpzgEACAAJ>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Berufsbildungsbericht 2023*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Cedefop. (2020). *Formación de aprendices para adultos: Ayudar a garantizar buenos empleos para las personas y competencias para las empresas y los mercados laborales*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/86480>
- Consejo Económico y Social. (2023). *La formación dual en España: Situación y perspectivas* (01/2023). Consejo Económico y Social. <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf>
- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? *Local Economy*, 30(5), 557-567. <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Echeverría, B. (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>

- European Commission. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f010ea2-265b-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-63634090>
- European Training Foundation. (2018). *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*. <https://doi.org/10.2816/018079>
- Jansen, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms’ Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>
- Jiménez-Ramírez, M., García, R. L., & García-Fuentes, J. (2023). Dual Vocational Education and Training Policy in Andalusia: The Nexus between the Education System and the Business Sector in the Higher-Level Training Cycle of Early Childhood Education. *Social Sciences*, 12(9), 519. <https://doi.org/10.3390/socsci12090519>
- Marhuenda, F. (2019). The VET System, Its Subsystems and Their Links with the Labour Market: Strengths, Weaknesses and Challenges of VET in Spain. En F. Marhuenda (Ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_1
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., & Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Marhuenda, F., Chisvert-Tarazona, M. J., & Palomares-Montero, D. (2019). The Implementation of Dual VET in Spain: An Empirical Analysis. En F. Marhuenda-Fluixá (Ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies* (pp. 205-221). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_11
- Marrero-Rodríguez, J.-R., & Stendardi, D. (2023). The Implementation of Dual Vocational Education and Training in Spain: Analysis of Company Tutors in the Tourism Sector. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.1.5>

- Martín, C. M. (2024). Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37327>
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019). Dual training policy: Discourses with Germany in mind. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer-European Review of Labour and Research*, 26(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Moldes-Farelo, R., & Molina-García, M. J. (2020). La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Del consenso sobre su necesidad a la complejidad de su gobernanza. *Revista del Ministerio de Trabajo y Economía Social*, 146, 183-206.
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002). Comparative Studies and «Cross-National Attraction» in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325-339. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042372>
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs_9789264087460-en
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. En D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 7-23). Symposium Books Ltd.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004b). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>

- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Roberts, N. C., & King, P. J. (1991). Policy Entrepreneurs: Their Activity Structure and Function in the Policy Process. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 1(2), 147-175.
- Rose, R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3-30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham House.
- Rose, R. (2004). *Learning From Comparative Public Policy: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585108>
- Steiner-Khamisi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. En *Discourse formation in comparative education* (pp. 155-187). Lang.
- Steiner-Khamisi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Stone, D. (2012). Transfer and translation of policy. *Policy Studies*, 33(6), 483-499. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933>
- UNESCO, ILO, OECD, Cedefop, European Training Foundation, & European Commission. (2017). *Investing in work-based learning*.
- Vanderhoven, E. (2023). Unpacking the global apprenticeship agenda: A comparative synthesis of literature from international organisations in the education policy field. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2252358>
- World Bank, Hoftijzer, M., Stronkowski, P., & Rozenbaum, J. (2018). *Getting Out of School and into the Workplace: Strengthening Work-Based Learning in Upper Secondary Technical Education in Poland's Swietokrzyskie Region*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1322-1>

Capítulo 2. Marco para el análisis de la transferencia de la política de FP dual

La aproximación teórica a los procesos de transferencia de políticas no es unánime en el ámbito académico, sino que varía de una disciplina a otra e incluso dentro de estas. Como destacan Li y Pilz (2021, p. 2), la diversidad de enfoques puede generar confusión al intentar abordar teóricamente estos procesos. Esta complejidad se debe, en parte, a los matices intrínsecos en la transferencia de políticas y, en parte, a la proliferación de conceptos y definiciones diversas que cada disciplina académica ha desarrollado y utilizado para el estudio de estos fenómenos. Como ejemplo de esta disparidad de conceptos, Li y Pilz (2021, p. 2) señalan que, mientras la Educación Comparada emplea términos como “*policy borrowing*” y “*policy learning*”, otras disciplinas, como la Política Comparada, han utilizado constructos terminológicos como “*policy learning*” o “*policy diffusion*”. Según Evans y Davies (1999, p. 361) esta naturaleza difusa del campo de estudio impide que los analistas de la transferencia de políticas se beneficien de un lenguaje común y de un discurso teórico o metodológico unificado del que extraer lecciones y desarrollar hipótesis. Asimismo, los mismos autores subrayan que, a pesar de la complementariedad de sus programas de investigación, el diálogo entre las distintas disciplinas ha sido mínimo (Evans & Davies, 1999, p. 361).

Yet even the most casual of observers would note that the field is struggling to produce systematic and cumulative knowledge on this topic. (Dunlop & Radaelli, 2013, p. 600)

Partiendo de esta premisa y considerando la idiosincrasia del proceso de transferencia de la política de FP dual a España, que integra tanto el ámbito educativo como el político, el marco teórico de esta tesis doctoral se fundamenta en una combinación de propuestas teóricas provenientes de la Política Comparada y la Educación Comparada. A lo largo de

este capítulo, se recogen los distintos focos, conceptos y herramientas de análisis que han articulado dicho marco teórico.

1. La Política Comparada y la transferencia de políticas

Como señalan Dolowitz y Marsh (1996, p. 344), el estudio de la transferencia de políticas se erigió durante el siglo XX de forma progresiva como un subconjunto de la literatura política comparada. Según estos autores, antes de 1940 la mayoría de los estudios comparativos se centraban en las instituciones formales de gobierno y solían ser meramente descriptivos. En cambio, durante dicha década los estudios empezaron a dirigir el foco hacia el análisis de la forma de interacción de la sociedad civil con el Estado (Dolowitz & Marsh, 1996, p. 344). Sin embargo, el avance más significativo en las primeras etapas del estudio de la transferencia de políticas se produjo en la década de 1960, cuando el análisis comparativo de políticas se consolidó como un tema central, y la disciplina comenzó a centrarse específicamente en la difusión de políticas (Dolowitz & Marsh, 1996; Evans, 2009). Durante esta etapa los estudios no se centraban aún en el contenido específico de las políticas que se transferían, sino en la identificación de tendencias en cuanto a similitudes temporales, geográficas y de recursos en la difusión de innovaciones entre países y, en el caso de Estados Unidos, entre Estados de la federación (Dolowitz & Marsh, 1996; Evans, 2009). Sin embargo, los analistas de políticas comparadas percibieron que este tipo de estudios, además de dejar a un lado a los países no desarrollados, no atendía de forma suficientemente significativa a la sustancia y forma de la transferencia, centrándose en demasía en el estudio de los mecanismos de difusión (Bennett, 1991b; Clark, 1985).

The major problem of this research tradition is that it reveals nothing about the content of new policies. Its fascination is with process not substance (Clark, 1985, p. 65)

The observation of a “pattern of successive adoptions of a policy innovation” means simply that the same policy has spread internationally. The tracking of this diffusion has allowed the examination of a variety of hypotheses to explain the patterns observed and the drawing of conclusions about those states that tend to adopt a more anticipatory or reactive posture to solving policy problems. But the policy diffusion literature focuses more on the spatial, structural and socio-economic reasons for a particular pattern of adoption rather than on the reasons

for the diffusion itself, which may be attributable to a number of forms of transnational communication. (Bennett, 1991b, p. 221)

De esta forma, ante la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que habían sido ignorados hasta la fecha, en la década de los ochenta surgieron nuevos debates sobre la extracción de lecciones y la transferencia de políticas (Dolowitz & Marsh, 1996, p. 345). Estos debates dieron pie a la aparición en la primera mitad de la década de los noventa de distintas teorías y estudios asociados a conceptos concretos sobre las formas de transferencia de políticas, como por ejemplo, la convergencia (*policy convergence*) (Bennett, 1991b), la difusión (*policy diffusion*) (Majone, 1991), el aprendizaje político (*policy learning*) (May, 1992), el aprendizaje social (*social learning*) (Hall, 1993) y la extracción de lecciones (*lesson-drawing*) (Rose, 1991).

The words “learning”, “diffusion”, “emulation” and “lesson-drawing” have all appeared in the literature to describe virtually the same phenomenon. (Bennett, 1991a, p. 32)

Aunque la terminología y el enfoque continuase variando a lo largo de las décadas posteriores, a partir de esta etapa los estudios dentro del campo se han ocupado del proceso por el que los conocimientos sobre políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas en un sistema político (pasado o presente) se utilizan en el desarrollo de políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas en otro sistema político (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5). Partiendo de esta conceptualización de las transferencias de políticas, Evans (2009) configura su propia definición del análisis de dichos procesos:

Policy transfer analysis is a theory of policy development that seeks to make sense of a process or set of processes in which knowledge about institutions, policies or delivery systems at one sector or level of governance is used in the development of institutions, policies or delivery systems at another sector or level of governance. (Evans, 2009, pp. 243–244)

Cabe reseñar que, en la segunda mitad de la década de los noventa, el desarrollo tecnológico, junto a la globalización de las economías y al creciente rol de organizaciones internacionales como la UE, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), impulsó a los responsables gubernamentales a buscar cada vez más conocimientos e ideas en otras jurisdicciones sobre instituciones, programas y políticas para abordar problemas locales (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 7). Sin embargo, a partir de mediados de

la década de los noventa, la mayoría de los estudios sobre transferencia continuaban enfocados en la descripción de la difusión de ideas o políticas entre países, relegando a un segundo plano los procesos involucrados en este fenómeno. En respuesta a esta situación, y con el objetivo de desarrollar un modelo de transferencia de políticas que integrara las diversas propuestas conceptuales existentes hasta entonces, Dolowitz y Marsh presentaron el conocido como Modelo de Dolowitz y Marsh (Dolowitz & Marsh, 1996; Dolowitz & Marsh, 2000). Dicho modelo, según sus propios creadores, se basa en la apreciación crítica e integración de ciertas teorías previas que habían intentado superar la conceptualización tradicional de la transferencia como un simple proceso de difusión. En particular, Dolowitz y Marsh (2000, p. 8) destacan las propuestas desarrolladas por Rose (1991, 1993) y Bennett (1991a, 1991b, 1992).

En lo que respecta al encuadre teórico de esta tesis doctoral dentro de la Política Comparada, tanto el Modelo de Dolowitz y Marsh (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000), como los planteamientos de Rose (Rose, 1991, 1993) y Bennett (Bennett, 1991b, 1991a, 1992), han servido de base para su configuración. A continuación, se hace un repaso por los pormenores de dichas propuestas en orden cronológico. Finalmente, se incluye una ampliación sobre determinados aspectos clave de la enmarcación teórica de esta tesis doctoral que han sido abordados en mayor profundidad en la obra de otros autores de la Política Comparada.

1.1 Bennet, la convergencia de políticas y el uso de ejemplo foráneo

Bennett (1991b, 1991a, 1992) abordó el estudio de la transferencia de políticas mediante el concepto de convergencia de políticas (*policy convergence*). Sus trabajos más influyentes, que marcaron un cambio paradigmático en este campo durante la década de los noventa, son: *What Is Policy Convergence and What Causes It?* (Bennett, 1991b) y *How States Utilize Foreign Evidence* (Bennett, 1991a).

En la primera de estas publicaciones (*What Is Policy Convergence and What Causes It?*), Bennet (199b) realiza una revisión de los distintos estudios sobre la convergencia de políticas efectuados hasta entonces con el objetivo de sistematizar las variables estructurales y procedimentales que explican tal fenómeno. Bennett (1991b) argumentaba la necesidad de realizar esta revisión debido a que las teorías generales propuestas hasta ese momento no contemplaban adecuadamente la diversidad de procesos involucrados en la convergencia de políticas entre diferentes Estados. Según el autor, la

teoría general sobre la convergencia de políticas predominante en ese entonces, que se enfocaba en la política pública de los países desarrollados y presentaba la convergencia como un resultado de la industrialización y el desarrollo económico, simplificaba en exceso el análisis de estos procesos (Bennett, 1991b).

Some familiar theoretical, methodological and conceptual problems have accompanied the entry of the concept “policy convergence” into the comparative public policy literature. Most stem from the fact that the idea arose gradually and pragmatically as a range of diverse studies reached similar conclusions indicating that advanced industrial states are facing similar problems and are tending to solve them in similar ways. (Bennett, 1991b, p. 218)

Según Bennett (1991b), la teoría general anterior sobre la convergencia de políticas estaba excesivamente centrada en el “ser”. Es decir, en la idea de que, al aumentar la infraestructura industrial en diferentes Estados, se desencadenaban inevitablemente los mismos modelos de estructura social, los mismos procesos políticos y las mismas políticas públicas en cada uno de ellos. Además, Bennett (1991b) criticaba la preeminencia de los estudios estadísticos agregados, ya que, a su juicio, excluían muchos aspectos específicos, así como detalles cruciales para un análisis preciso de los procesos de convergencia de políticas.

En contraposición, Bennett (1991b) proponía conceptualizar la convergencia de políticas desde una perspectiva temporal. A su juicio, el análisis de la convergencia debía enfocarse como un proceso dinámico, un “llegar a ser”. Para Bennett, reconocer que los países se parecen en ciertos aspectos no era suficiente para hablar de convergencia; lo esencial era demostrar un movimiento a lo largo del tiempo hacia un punto común. Basándose en estas premisas, identificó cuatro formas distintas de convergencia entre las políticas de dos o más países: emulación, redes de élite, armonización y penetración (Bennett, 1991b).

Convergence implies a pattern of development over time. The comparative reference point is not another country, but a condition of divergence or variability from some former stage. For this reason, the causes of convergence discussed below are conceptualized as processes in order to emphasize the dynamic rather than static qualities of the phenomenon. (Bennett, 1991b, p. 219)

En cuanto a la convergencia a través de la emulación, Bennett (1991b) subraya que, desde tiempos inmemoriales, las naciones han tomado prestadas y adaptado políticas y estructuras de otras sociedades ante la necesidad de resolver problemas locales que requerían soluciones innovadoras. Este tipo de procesos explica la convergencia en términos de objetivos, contenido o instrumentos políticos entre dos o más países. Así, el autor parte de la premisa de una tendencia natural a mirar hacia otros Estados o regiones que hayan enfrentado problemas similares, con el objetivo de extraer lecciones y compartir ideas que enriquezcan los procesos de elaboración de políticas a nivel local (Bennett, 1991b).

There is a natural tendency to look abroad, to see how other states have responded to similar pressures, to share ideas, to draw lessons and to bring foreign evidence to bear within domestic policy-making processes. (Bennett, 1991b, p. 220)

A este respecto, el autor subraya de forma específica que la emulación no es sinónimo de difusión. A su juicio la emulación no debe deducirse de la adopción sucesiva de políticas similares por parte de distintos Estados sin la existencia de pruebas empíricas de copia consciente, de extracción de lecciones o de adaptación (Bennett, 1991b). Según Bennett (1991b), la mera existencia de contactos e interacciones entre actores de distintos países no implica necesariamente que haya ocurrido una emulación; para que esta exista, debe haberse realizado un análisis cuidadoso de leyes, regulaciones, y otros aspectos relevantes. La emulación puede manifestarse en cualquier etapa del proceso político: desde el establecimiento de la agenda hasta la formulación de políticas, su legitimación, aplicación o evaluación. Además, Bennett (1991b) señala que la naturaleza y la forma de la emulación dependen de una serie de variables que hasta entonces la literatura científica no había explorado con suficiente profundidad. A modo de ejemplo, cita el factor del tiempo, argumentando que cuanto mayor es la urgencia, menor es la posibilidad de realizar un análisis detenido de las políticas en el contexto extranjero. Por último, Bennett (1991b) advierte que la emulación es muy difícil de demostrar, ya que requiere información directa de los actores clave implicados y del origen de la idea de convergencia. En esta línea, observa que, en muchos casos, los responsables de la elaboración de políticas son reacios a admitir que han recurrido a la emulación.

The explicit recognition of borrowing, copying and emulation is something that the policy makers from the state being emulated may be proud to draw attention

to. It is not something to which those doing the emulating will readily confess. (Bennett, 1991b, p. 224)

En cuanto a la convergencia a través de las redes de elite y de comunidades políticas, Bennet (1991b) parte de la premisa de la existencia cada vez más frecuente de redes transnacionales de actores que comparten sus experiencias, su motivación y la información que poseen acerca de una política específica. En este caso, la convergencia no se ve impulsada por una imposición o por un problema, sino que los actores comparten una visión de consenso sobre cómo deben ser las regulaciones y estructuras políticas con respecto a un tema (Bennett, 1991b). Todo esto se produce al margen de las organizaciones internacionales. Asimismo, a diferencia de lo que ocurría en la emulación, todos los actores aprenden a la vez y de forma cooperativa, debatiendo sobre una información compartida.

Convergence under this process results from an interaction and consensus amongst an elite that operates, in the first instance, above the fray of domestic politics. Similar responses then emanate from similar states as a result of the presentation and debate of similar evidence. (Bennett, 1991b, p. 225)

En tercer lugar, como se ha señalado anteriormente, la conceptualización de la convergencia a través de la armonización pone el foco en las organizaciones internacionales. Según Bennett (1991b), los intentos explícitos de armonizar políticas no solo requieren un grupo coherente de actores transnacionales que compartan motivaciones y preocupaciones, como ocurre en la convergencia a través de las élites y las comunidades políticas. En este caso, debe existir además una acción concreta y cierta autoridad ejercida por alguna organización intergubernamental. En este caso, además, es necesario que exista una acción concreta y una autoridad ejercida por alguna organización intergubernamental. La interdependencia, entendida como la dependencia mutua para realizar tareas específicas que garanticen una implementación completa y coherente o eviten incoherencias significativas, es el factor central en este tipo de convergencia (Bennett, 1991b).

The existence of intergovernmental and supranational institutions facilitates the shaping of a common response to common problems, to mitigate the unintended external consequences of domestic policy. (Bennett, 1991b, p. 225)

Según el autor, este tipo de convergencia es más cooperativo que la emulación. Finalmente, Bennett (1991b) concluye que la convergencia política surge del reconocimiento y la resolución conjunta de un problema común a través de las estructuras y procesos preexistentes de un régimen internacional (Bennett, 1991b).

The key variable being interdependence, policy convergence arises through the coincident recognition and resolution of a common problem through the pre-existing structures and processes of an international regime. (Bennett, 1991b, p. 227)

Bennett (1991b) destacó el ejemplo de la entonces aún denominada Comunidad Europea, factor clave en la convergencia de políticas entre los Estados Miembros, ya sea mediante la armonización forzada o a través de formas más sutiles de alineación, como el reconocimiento mutuo.

La última forma de convergencia política reseñada por Bennett (1991b) es la producida a través de la penetración. En estos procesos de convergencia, según el autor, los Estados se ven forzados por agentes externos a desarrollar una determinada política. Estos agentes externos participan en la selección de objetivos, la asignación presupuestaria y la movilización de recursos (Bennett, 1991b). El autor advierte que los procesos de armonización descritos en la categoría de la armonización pueden conducir a este tipo de convergencia si algún país queda significativamente rezagado en su actuación en un área concreta (Bennett, 1991b).

A graphic example is in the area of transnational data communications. The increasing complexity and breadth of transborder data flows has prompted the Council of Europe and the OECD to develop international agreements on the treatment and protection of various categories of data. The states that lagged behind (e.g. Britain) were forced to bring their domestic law into conformity or risk being excluded from the “club” and the benefits of harmonization. Other trade-related issues carry similar penalties for those states that are slow to act. (Bennett, 1991b, p. 228)

En su segunda publicación, *How States Utilize Foreign Evidence* (Bennett, 1991a), el autor centra su atención en la conceptualización de la convergencia de políticas desde la perspectiva de la comunicación transnacional. Este artículo examina cómo y por qué los conocimientos sobre programas implementados en otros países se incorporan al debate

político y se convierten en la base para la acción en un contexto nacional específico. A lo largo del texto, Bennett dirige su análisis principalmente hacia el país receptor, explorando cómo este adopta y adapta la evidencia extranjera.

To restate the question more explicitly, how may evidence about Program A in Country A be utilized by policymakers in Country B, and thus, in what senses can evidence about Program A influence the adoption of Program B in Country B? The purpose of this article is to suggest and exemplify the ways. (Bennett, 1991a, p. 33)

Bennet (1991a) considera que los flujos de ideas similares transitan a través de la exportación de conocimiento. Sin embargo, advierte de que a pesar de que los responsables de la toma de decisiones y la elaboración de políticas aprenden y extraen lecciones de otras jurisdicciones, sería un error suponer que quienes adoptan más tarde necesariamente aprenden de aquellos que adoptaron primero (Bennett, 1991a). Según Bennett, para afirmar que una adopción se ha realizado de forma secuencial tras la adopción por parte de Estados pioneros, es necesario aportar pruebas de que los responsables políticos de los Estados que adoptaron la política posteriormente utilizaron el ejemplo de la experiencia política de esos países. De lo contrario, sería imposible diferenciar entre un aprendizaje genuino y una convergencia impulsada por características sociales y económicas compartidas a nivel macro (Bennett, 1991a, p. 32). En resumen, Bennett (1991a) subraya la importancia de distinguir claramente entre el conocimiento que los responsables gubernamentales tienen de un programa extranjero, la utilización de ese conocimiento y su eventual adopción.

En este contexto, Bennet (1991a) concluye que existen cinco motivos políticos por los que los responsables de la toma de decisiones utilizan las experiencias de otros países. Estos cinco motivos son: incluir un tema en la agenda institucional, apaciguar la presión política, emular las acciones de un ejemplo, optimizar la búsqueda de la mejor política y, por último, legitimar conclusiones ya alcanzadas (Bennett, 1991a). El autor subraya que estos motivos determinan también el momento, la naturaleza y el ámbito geográfico de la información recopilada (Bennett, 1991a). A continuación, se hace un repaso general de cada una de estas motivaciones.

En este contexto, Bennett (1991a) identifica cinco motivos políticos por los cuales los responsables de la toma de decisiones recurren a las experiencias de otros países. Estos

motivos son: incorporar un tema en la agenda institucional, aliviar la presión política, emular las acciones de un ejemplo, optimizar la búsqueda de la mejor política y, finalmente, legitimar decisiones previamente adoptadas (Bennett, 1991a). El autor destaca que estos motivos influyen en el momento, la naturaleza y el alcance geográfico de la información recopilada (Bennett, 1991a). A continuación, se revisa cada una de estas motivaciones.

En primer lugar, en cuanto a la incorporación de un tema en la agenda institucional, Bennett (1991a) sostiene que la información sobre la adopción de políticas en otros países puede tener un impacto persuasivo en quienes establecen la agenda política local. Las evidencias de que otro Estado ha tomado medidas pueden propiciar que el tema en cuestión se convierta en un foco de atención en la agenda política local. Con el tiempo, según el autor, si la temática sigue siendo relevante, puede generarse la necesidad de sumarse a la ola de reformas en esa área política (Bennett, 1991a). A medida que más países o jurisdicciones adoptan la política de moda, aquellos que no lo hacen enfrentan una creciente presión, ya que pueden ser percibidos como una minoría rezagada. En este caso, la información sobre políticas extranjeras ingresa muy temprano en el proceso de formulación de políticas y suele presentarse en términos generales, como por ejemplo, "los alemanes," "los suecos" o "los estadounidenses" (Bennett, 1991a).

En cuanto a la utilización de la experiencia extranjera como medida para apaciguar la presión política, Bennett (1991a) indica que este tipo de motivación surge cuando las presiones internas son tan intensas que se requiere una acción rápida para abordar un problema al que otras jurisdicciones ya han respondido. Bennett (1991a) señala que, en estas situaciones, resulta tentador adoptar políticas de otros lugares como soluciones ya preparadas. Sin embargo, el autor advierte que, en estos casos, los responsables políticos a menudo carecen del tiempo necesario para crear un organismo de investigación o análisis que formule recomendaciones adaptadas al contexto local. En estas circunstancias, la información detallada sobre las políticas extranjeras suele llegar después de que el problema haya sido definido y se haya incorporado a la agenda institucional (Bennett, 1991a).

En tercer lugar, Bennett (1991a) destaca los casos de emulación de ejemplos de buenas prácticas. En estos casos, la adopción de una política extranjera no se concibe como una simple imitación, sino como un proceso de préstamo y adaptación, donde un programa exitoso sirve como modelo que puede ser mejorado y ajustado al contexto

específico de aplicación. Según Bennett (1991a), el ejemplo extranjero está geográficamente delimitado y generalmente se utiliza después de que el tema haya sido incorporado a la agenda institucional y se haya tomado una decisión política. Estos procesos suelen implicar la revisión de abundante material escrito e, incluso, la organización de misiones de investigación para evaluar el contenido y la viabilidad de la política a importar. De este modo, el país receptor analiza los puntos fuertes y débiles de la política en cuestión, adaptando las buenas prácticas al contexto local y descartando aquellos aspectos que no sean pertinentes. Bennett (1991a) observa que este proceso guarda similitudes con la propuesta de extracción de lecciones planteada por Rose (véase el siguiente epígrafe).

En cuarto lugar, Bennett (1991a) conceptualiza el uso del ejemplo extranjero como una herramienta para identificar la mejor alternativa para el desarrollo de políticas locales. A diferencia de la emulación, donde el ejemplo a seguir es muy específico, en este caso se realiza una búsqueda más exhaustiva y diversificada, es decir, una búsqueda global (Bennett, 1991a). En este proceso, según Bennett (1991a), el país importador puede combinar los aspectos más atractivos de los distintos modelos extranjeros analizados.

Alternatively evidence about Program A may enter as part of a more complete search across space for policy alternatives and solutions. This may take the form of a global search for the option that is most effective and transferable. More plausibly, it would encompass a process of “mixing-and-matching” in which the best parts of Program A are combined with the best parts of Programs C, D, E, etc. In both circumstances, policymakers would require more information about the universe of policy alternatives. (Bennett, 1991a, p. 37)

En este caso, los responsables de la elaboración de políticas no actúan conforme a una moda o por las presiones de una carrera global, sino que lo hacen con la intención de resolver un problema de la forma más racional posible (Bennett, 1991a). La información utilizada es sistemática y coherente y se obtiene a través de múltiples canales, como por ejemplo documentos escritos y misiones de investigación sobre el terreno (Bennett, 1991a).

Por último, Bennet (1991a) reseña el uso del ejemplo foráneo como herramienta de legitimización de conclusiones a las que ya se ha llegado previamente. En este caso el

uso de la información proveniente de modelos foráneos suele realizarse en las últimas fases de la toma de decisiones, especialmente si la política es innovadora (Bennett, 1991a). Según el autor, la información utilizada en estos casos suele ser selectiva, y a menudo, incompleta y anecdótica. Asimismo, los medios para acceder a la misma no siguen ningún proceso sistemático ni son metodológicamente confiables (Bennett, 1991a). En este caso, el uso del ejemplo foráneo se enmarca en un discurso en el que se da por hecho que si algo funciona en un lugar determinado funcionará en otro, de la misma forma que si algo no funciona en un lugar, no lo hará en otro (Bennett, 1991a).

Evidence from selective sources will be used selectively, with little regard to accepted canons of methodological reliability and validity. Such argument also tends to be oblivious to the problems of transferability: “It works there, it can work here.” It may also, of course, be used to justify non-action: “It has not worked there, so it can’t work here”. (Bennett, 1991a, p. 38)

1.2 Rose, la extracción de lecciones

La aportación de Rose (1991, 1993, 2004) al campo de la transferencia de políticas se sustenta en la configuración del concepto de extracción de lecciones y la explicación del proceso asociado al mismo. El autor desarrolló sus propuestas teóricas principalmente a través de tres textos: *What is Lesson-Drawing?* (1991), *Lesson-Drawing in Public Policy: A Guide to Learning Across Time and Space* (1993) y *Learning from Comparative Public Policy: A Practical Guide* (2004). Las dos primeras publicaciones poseen un carácter eminentemente teórico, aunque incluyen epígrafes con propuestas que pretenden servir de guía para los encargados de la elaboración de políticas. En ambas publicaciones se definen los conceptos clave de la propuesta del autor y se explica el proceso inherente a la extracción de lecciones, delimitando sus distintas fases y revisando ejemplos de investigaciones previas que refuerzan estas propuestas. La tercera publicación posee un enfoque más orientado a la práctica, incluyendo un listado de pasos a dar por parte de los responsables políticos nacionales a la hora de extraer lecciones de otras jurisdicciones. A pesar de ello, esta tercera publicación, también completa la descripción de algunos conceptos y formas de la extracción de lecciones y añade descripciones complementarias (ej., el rol de la UE como impulsora de este tipo de procesos). A continuación, y en línea con la estructura de este capítulo, se presenta una síntesis de los postulados de Rose (1991, 1993, 2004), cuyos planteamientos fueron fundamentales para la creación del Modelo de

Dolowitz y Marsh (1996, 2000), marco teórico de referencia para la elaboración de esta investigación doctoral en lo referido al área de la Política Comparada.

En primer lugar, para comprender la propuesta de Rose (1991, 1993, 2004) sobre la extracción de lecciones (*lesson-drawing*), es fundamental clarificar los distintos conceptos asociados a este proceso. En su obra más reciente (2004), Rose recoge una serie de conceptos que los responsables de la formulación de políticas deben conocer para garantizar la coherencia en cualquier intento de extraer lecciones. Es importante señalar que la definición de estos conceptos está enmarcada dentro del paradigma anglosajón y, por lo tanto, refleja los significados propios de la lengua inglesa.

Concepts are absolutely essential in order to draw lessons across national boundaries, for concepts provide the common vocabulary with which to relate features of a programme that operates in Dutch or French to a lesson to be applied in an English-speaking land. Concentrating on concepts avoids the problems that arise when foreign words make phenomena that are conceptually the same appear different or, alternatively, when the same word is a label for practices that in actuality are different. (Rose, 2004, p. 15)

La lista de términos básicos planteados por Rose (1991, 1993, 2004) queda compuesta por los conceptos de política (*policy*), programa (*programme*), lección (*lesson*), símbolo (*symbols*) y analogía (*analogy*). En primer lugar, según Rose (2004), el término “política” debería excluirse de la semántica asociada a los procesos de extracción de lecciones porque posee múltiples significados. Como muestra de ello da tres ejemplos distintos de usos del concepto. Por un lado, el autor indica que “política” puede referirse a todo aquello que concierne al gobierno siendo un término poco concreto a la hora de indicar qué se hace realmente (ej., política exterior) (Rose, 2004). En segundo lugar, Rose (2004) subraya que el término “política” puede ser utilizado también para hacer referencia a las intenciones de los políticos. Por último, el autor indica que el término “política” a su vez puede referirse a los programas que utiliza el gobierno para hacer realidad las intenciones políticas (Rose, 2004).

En lo que respecta al término “programa”, Rose (1991, 2004) lo describe como la verdadera materia prima del análisis político, la verdadera concreción de categorías funcionales como por ejemplo defensa, seguridad social y sanidad. Según el autor, un programa establece el cómo de una política pública, es decir, la forma en que los

funcionarios públicos están autorizados a gastar el dinero para alcanzar objetivos prefijados (Rose, 2004). Los programas incluyen el detalle sobre aspectos como leyes, regulaciones, organismos específicos, empleados públicos o inversión pública (Rose, 1991).

A program includes laws and regulations authorizing action, an administrative agency responsible for delivering it, an appropriation of money, public employees to deliver the service, and rules for determining which individuals or organizations receive the program outputs. (Rose, 1993, p. 21)

En tercer lugar, el autor presenta el concepto fundamental de su propuesta, las lecciones, consideradas como el resultado de un proceso de aprendizaje sobre un programa foráneo por parte de los responsables políticos de un contexto determinado (Rose, 2004). De acuerdo con el autor, una lección tiene una base empírica, ya que hace uso de la observación y las evidencias sobre un programa en vigor en otro lugar o momento. Sin embargo, más allá de la mera observación, extraer una lección implica adaptar lo que se hace o se hizo en dichos lugares o momentos históricos con el objetivo de confeccionar un programa que pueda ser aplicado en otro contexto diferente (Rose, 1991, 2004). Así, Rose (1993, p. 27) define una lección como una descripción detallada de la relación causa-efecto de un conjunto de acciones que el gobierno puede considerar a la luz de la experiencia adquirida en otros contextos. Esta definición incluye una evaluación prospectiva sobre la posible eficacia de aplicar esas acciones en el ámbito local. En resumen, extraer una lección implica diseñar un programa de acción basado en uno previamente desarrollado en otra ciudad, en otro Estado, o en el pasado (Rose, 2004).

A lesson is here defined as an action oriented conclusion about a programme or programmes in operation elsewhere; the setting can be another city, another state, another nation or an organization's own past. (Rose, 1991, p. 7)

De este modo, se puede concluir que una lección va más allá de la evaluación de un programa en su contexto, ya que conlleva un juicio sobre la posibilidad de desarrollarlo con éxito en otro lugar determinado (Rose, 1991). Asimismo, según el autor, las lecciones no obligan a efectuar un cambio de comportamiento como condición para el aprendizaje: un programa en otro lugar puede ser evaluado negativamente, o la conclusión puede ser que no hay forma de que pueda ser transferido al contexto local (Rose, 1991).

En esta línea, para mejorar la aproximación analítica a las lecciones extraídas del pasado, Rose (1991) introduce el término “analogía”. Rose (1991, 1993) define las analogías como lecciones de la historia que se basan en la premisa de que la similitud entre circunstancias pasadas y presentes eclipsa cualquier diferencia, concibiendo los problemas y las soluciones como recurrentes a lo largo del tiempo. Sin embargo, el autor critica las analogías por ser ejemplos de un uso inadecuado de la historia, ya que carecen de un análisis profundo de por qué un programa funcionó en el pasado o qué distingue esa época de la actual. En este sentido, Rose (1993, p 84) advierte que las analogías suelen basarse en un solo punto de correspondencia entre el pasado y el presente, ignorando las características únicas de cada situación y generalizando conclusiones como: “tanto ahora como en aquella etapa, si A fue la respuesta efectiva en el pasado, A puede ser utilizada de nuevo”.

Lessons differ from the analogies that constitute the “lessons” of history. Analogies depend on identifying one or few similarities between past and present that are assumed to be so powerful that they override all other differences (...) Lesson-drawing seeks to identify rather than ignore obstacles to generalizing from the past to the present (Rose, 1993, pp. 26–27)

Finalmente, en esta lista de términos, el autor define su conceptualización del término “símbolo”. En este caso los define como el uso manipulativo, impreciso y vago, del nombre de un país para evidenciar el éxito o el fracaso de un programa en vigor en otro lugar (Rose, 1991). A su juicio, los símbolos se utilizan intencionalmente, ya sea para posicionar una idea en la agenda política, influir en la opinión pública sobre ella o como una medida de impacto en un contexto de controversia (Rose, 1993, 2004).

The protean character of symbols makes them useful in political controversy, but because symbols are vague and ambiguous, their use has little to do with drawing lessons about the effectiveness of specific programs. (Rose, 1993, p. 27)

Partiendo de estas definiciones terminológicas, el autor propone un marco analítico para la extracción de lecciones. Rose (1993) sostiene que este proceso utiliza conceptos y métodos de otros campos de la Ciencia Política. Sin embargo, subraya que su enfoque se distingue de las comparaciones convencionales, del estudio de la innovación, de la difusión de políticas y del análisis del uso de analogías o símbolos en la elaboración de políticas, al centrarse específicamente en la transferencia de programas (Rose, 1993, pp.

23–24). A lo largo de sus publicaciones, Rose contrasta la especificidad de su campo de estudio con otros enfoques, destacando particularmente las diferencias entre su propuesta y las comparaciones convencionales en las Ciencias Sociales, así como los estudios de innovación y, en especial, los análisis de la difusión de políticas.

Por un lado, según Rose (1991, 1993) el estudio de las innovaciones se diferencia del de la extracción de lecciones por el hecho de que en este último caso no se genera un nuevo programa desde cero. El autor argumenta que las lecciones se basan en la experiencia acumulada en otros lugares sobre un programa específico, pudiendo introducir innovaciones en dicho proceso, pero partiendo de unos éxitos o fracasos ya consumados y evitando el precio de ser los primeros en aplicar un programa innovador.

Por otro lado, Rose (1991) subraya las diferencias entre la Ciencia Política comparativa y la extracción de lecciones. Según su conceptualización, la Ciencia Política comparativa puede explicar por qué un programa que funcionó en un país determinado no lo hizo en otro, pero no analizan si un programa en vigor podría ser efectivo en otro lugar determinado, como sí hace la extracción de lecciones (Rose, 1991). Asimismo, indica que la comparación hasta entonces solamente había analizado aspectos como la forma en que los distintos gobiernos respondían a los mismos problemas, estableciendo rankings de rendimiento e identificando *inputs* y *outputs* de por qué un programa es efectivo en un país y no en otro, o señalando las razones por las que los gobiernos desarrollan políticas diferentes (Rose, 1993).

Finalmente, la diferenciación en la que el autor hace más hincapié es la referente a la comparación del análisis de la extracción de lecciones con el trabajo desarrollado en los estudios sobre la difusión de políticas (Rose, 1991, 1993, 2004). A este respecto, Rose (1991,1993) subraya que el análisis de la difusión de políticas posee una determinación tecnocrática basada en la siguiente máxima: los mismos problemas llevan a las mismas soluciones (Rose, 1991). Sin embargo, según advierte Rose (1993), dicha concepción tecnocrática no cuestiona la existencia de un consenso global en lo que respecta a los fines políticos y la intención de los programas, asumiendo que todo el mundo persigue una eficiencia y efectividad objetivas. De este modo, según Rose (1991,1993), los estudios de la difusión de políticas presuponen la existencia de problemas comunes que pueden ser atajados con la misma respuesta en los distintos Estados, sin atender a las diferencias en los valores y la cultura política de cada contexto. En cambio, Rose (1991, 1993) remarca que el campo del análisis de la extracción de lecciones solo comparte la primera premisa,

es decir, la existencia de problemas comunes en los diversos Estados, pero no asume que pueda o deba existir una respuesta común.

Por último, en lo que respecta a las diferencias entre la extracción de lecciones y la difusión de políticas, Rose (1991, 1993, 2004) subraya que aunque el análisis de la difusión de políticas se centra en identificar las características de países líderes y rezagados, también tiende a estar demasiado enfocado en el proceso y en el momento preciso, el *timing*.

The initial aim (of diffusion studies) is to identify why some governments are leaders in a process of adoption and some are laggards (...) The second step is to explain why governments differ in their readiness to act. Diffusion may be explained by geographical propinquity, the availability of resources, or the attributes of government. (Rose, 1993, p. 25)

Antes de proceder a detallar las propuestas de Rose (1993, pp. 52–57), cabe destacar que el autor dedica una sección a delimitar a qué tipo de actores se refiere bajo el término *policymakers*, el cual utiliza para señalar a los sujetos que llevan a cabo estos procesos de extracción de lecciones. En este caso, la lista de actores que integra bajo dicha nomenclatura queda compuesta por: cargos electos, altos funcionarios, grupos de presión y emprendedores políticos (Rose, 1993).

Tras aclarar los distintos conceptos, así como diferenciar la extracción de lecciones del resto de áreas de la Política Comparada, Rose (1991, 1993, 2004) propone su propio marco de análisis de los procesos extracción de lecciones. Es importante destacar que según Rose (1993), la extracción de lecciones parte de la premisa de que no existen ni dos lugares iguales ni dos momentos temporales con las mismas características. Extraer una lección para Rose (1991) consiste, en un primer momento, en realizar una evaluación exhaustiva del funcionamiento de un programa político en un contexto determinado y llevar a cabo un examen cuidadoso de la probabilidad o improbabilidad de su transferencia a otro contexto determinado. Posteriormente, ese conocimiento se usará para proponer un programa que consiga alcanzar los mismos resultados que el original en un contexto diferente (Rose, 2004). A modo de clarificación, Rose (1993) establece un símil con los espectáculos de música jazz, también basados en la selección intencional o no intencional de los acordes de una melodía estándar preexistente.

A lesson is like a jazz number that is more or less based on the chords of a preexisting standard tune. (Rose, 1993, p. 22)

Partiendo de estas premisas, el autor se centra en dos aspectos fundamentales: los desencadenantes de la extracción de lecciones y las fases que la componen. En lo que respecta a los desencadenantes del proceso, Rose (1991, 1993) parte de la base de que para que se produzca la extracción de lecciones los políticos deben querer aprender algo que todavía no conocen. Sin embargo, según Rose (1991, 1993) los políticos no tienen tiempo para extraer lecciones por mera curiosidad ni para buscar la mejora constante de las políticas existentes, por lo que en tiempos de normalidad institucional su labor se basa en no tocar nada hasta que sea inevitable. De esta forma, en primera instancia, desarrollan actitudes de complacencia ante cualquier resultado negativo detectado, rechazando por irrelevante cualquier mención a un programa foráneo como ejemplo de mejora (Rose, 2004). Sin embargo, la mayoría de programas termina por confrontar un tiempo de amplia disconformidad pública que obliga a mover ficha a los responsables de la toma de decisiones (Rose, 1991). Es en este punto dónde la insatisfacción con los programas preexistentes desencadena los procesos de extracción de lecciones.

La insatisfacción con un programa puede surgir por diversas razones, de las cuales Rose (1991, 1993) identifica un total de cinco. La primera causa es el fracaso del programa ligado a consecuencias evidentes, como la subida de la inflación o los altos datos de desempleo (Rose, 1993). En este caso la necesidad de cambio en los programas no viene de la espera de beneficios futuros sino de la alarma por los resultados del programa actual. La segunda causa de insatisfacción reseñada por Rose (1991, 1993) es el cambio en los valores generales de la sociedad. Estos cambios en el sistema de valores conllevan cambios en las preocupaciones y demandas ciudadanas, como, por ejemplo, la lucha contra el cambio climático o el fin de la discriminación racial (Rose, 1991, 1993). La tercera motivación que puede originar un estado de alarma sobre un programa vigente son los cambios en el entorno político. En este caso se unen dos factores: la mayor complejidad de la interrelación entre la sociedad y los programas, por un lado, y la existencia de cambios estructurales, como por ejemplo la mayor esperanza de vida, por otro. La cuarta fuente de insatisfacción reseñada por Rose (1993) se deriva de la competición electoral. Según el autor, cuando los políticos de la oposición necesitan ganar popularidad, suelen criticar los resultados de algún programa del gobierno en el poder. En respuesta, el gobierno busca alternativas que mejoren lo establecido, con el objetivo

de evitar una pérdida de popularidad que podría llevar a los políticos en el cargo a perder el poder en las urnas (Rose, 1993). Por último, Rose (1993) señala la existencia de un fenómeno al que denomina como importación de insatisfacción. Bajo este constructo terminológico el autor incluye a aquellas formas de insatisfacción o desafección con un programa en vigor originadas por la comparación con los logros alcanzados por otros Estados en esa misma área (Rose, 1993).

En definitiva, la insatisfacción causada por alguno de estos cinco desencadenantes apremia a los políticos a buscar medidas que cierren la brecha entre los logros del programa en vigor y las expectativas de la sociedad, para así no perder apoyo o no abandonar el poder tras unas hipotéticas elecciones (Rose, 1991, 1993).

Dissatisfaction stimulates search with the argument: “You can't afford not to”.
(Rose, 1991, p. 13)

Según Rose (1993), la medida más sencilla a tomar para mitigar la insatisfacción es reforzar la política existente con, por ejemplo, más recursos. Pero si esto no funciona solo quedan dos caminos: intentar rebajar las expectativas culpando a fuerzas externas a la acción del gobierno de la ineficiencia del programa o buscar soluciones alternativas (Rose, 1993). En la segunda opción, los responsables de la toma de decisiones y la elaboración de políticas suelen buscar la solución más directa y próxima, siendo este último atributo una cuestión subjetiva y no sujeta a distancias espaciales como tal (Rose, 1993). En este caso, según Rose (1993), la búsqueda de lecciones a lo largo del espacio es la última alternativa y la que inicia el proceso de extracción de lecciones. Rose (1991, 1993, 2004) divide este proceso de extracción de lecciones en contextos localizados más allá de las fronteras estatales en cuatro pasos diferenciados.

El primer paso de los procesos de extracción de lecciones, según Rose (1991, 1993, 2004), es la búsqueda de información sobre programas de otro gobierno o de otra agencia que aborden un problema similar al que se afronta en el contexto local. En este paso se pretende encontrar un programa que tenga opciones de ser exitoso y qué funcione en su contexto de aplicación original, es decir, que genere más satisfacción que insatisfacción. Una vez encontrado, el responsable de la toma de decisiones y la elaboración de políticas no pretende convertirse en experto al detalle sobre el mismo, sino que persigue obtener conocimiento genérico y aplicable (Rose 1991, 1993). A este

respecto, el origen fundamental de la información, según Rose (2004), lo constituyen las fuentes primarias y, sobre todo, el trabajo directo sobre el terreno.

To understand how a foreign programme works, it is likewise necessary to talk to the foreigners who run the programme, for they not only write the documents that describe it but also know what those documents leave out. Investigating a programme on the ground shows how it looks from the inside. (Rose, 2004, p. 57)

Antes de proceder a detallar los pormenores relacionados con las fuentes primarias, Rose (1991, 1993, 2004) recoge una serie de fuentes secundarias que sirven como primera toma de contacto con la información sobre cómo otros países u otras jurisdicciones lidian con problemas similares a los que dan pie a la búsqueda de lecciones por parte de los políticos de un contexto específico. Esta lista quedaría compuesta por las comunidades de expertos, sus publicaciones, sus encuentros regionales, nacionales e internacionales o sus organizaciones profesionales; las organizaciones intergubernamentales nacionales o internacionales (ej., Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD, por sus siglas en inglés], FMI, BM); los grupos de presión internacionales; las universidades y las confederaciones internacionales (Rose 1991, 1993, 2004). De este total de actores, Rose hace hincapié en la UE (en sus dos primeras publicaciones aún referenciada como Comunidad Europea), ya que considera que resalta sobre las demás al disponer de importantes recursos políticos para fomentar la elaboración de lecciones (Rose, 2004).

Sobre la UE, el autor subraya que no solo mueve ideas entre sus países miembros, sino que también ejerce una autoridad directa o indirecta sobre los mismos (Rose, 1993). A este respecto, Rose (1991) indica que gran parte de la actividad de la UE consiste en realizar informes comparativos sobre la viabilidad y efectividad de los programas nacionales, que luego sirven para elaborar directivas comunitarias. De este modo, los políticos nacionales se ven incentivados a mirar detenidamente las diferencias entre sus programas y los del resto de Estados Miembros. Por ejemplo, Rose (1993) hace especial hincapié en que el global del Consejo de Ministros de la UE, para participar en el establecimiento de cualquier regulación común, debe poseer una base de conocimientos sobre lo que se está llevando a cabo en cada uno de los Estados Miembros. Este conocimiento, adquirido como parte de la pertenencia a la UE, motiva a los Ministros de los Estados Miembros a cuestionar la eficacia de sus programas nacionales y a considerar

la posibilidad de exportar sus propios programas o de importar los de otros Estados Miembros.

Brussels initiatives must be supported by the Council of Ministers, which represents national ministries in areas in which the European Community claims concurrent jurisdiction, when examining programs across the twelve countries of the Community, national ministries are puzzled over differences that they observe, and ask: Could or should another program work in our country, or could our program work elsewhere? (Rose, 1993, p. 70)

Asimismo, Rose (2004) resalta la importancia que tienen los mecanismos de armonización de la UE al encajar de forma suave y parcial la uniformidad (cuya totalidad impediría el aprendizaje mutuo de ser aplicado de forma singular), y el principio de reconocimiento mutuo (cuya aplicación total evitaría que los Estados Miembros tuvieran que prestar atención al resto). Según el autor, conjugando un grado reseñable de uniformidad con el reconocimiento mutuo, los Estados Miembros acuerdan unos objetivos y estándares hacia los que deben aproximarse, produciéndose intercambios constantes que crean un banco de conocimiento donde los políticos nacionales pueden acudir si quieren información para introducir algún programa nuevo o modificar los existentes en su jurisdicción para alcanzar los estándares europeos (Rose, 2004). A modo ilustrativo, el propio autor asemeja esta forma de trabajo con la pluralidad de un coro.

Just as the notes that make up a chord on the piano are not the same, so EU standards recognize that harmony can be achieved by programmes that differ in significant elements. (Rose, 2004, p. 86)

En definitiva, más allá de describir los mecanismos concretos, Rose (2004) considera que la UE condiciona la toma de decisiones y la elaboración de políticas a nivel de los Estados Miembros en una serie de supuestos: cuando un gobierno miembro planifica un nuevo programa y debe considerar si son aplicables las normas y reglamentos de la UE; cuando la UE continúa aportando ideas e información sobre programas de otros lugares a pesar de que el programa nacional cumple con las reglamentaciones comunitarias; cuando la Comisión Europea plantea alguna modificación normativa y los funcionarios nacionales se ven incitados a reexaminar su propio programa y lo que hacen otros Estados Miembros, a través de las reuniones y los intercambios constantes de información y conocimientos obtenidos por los responsables políticos entre homólogos; y finalmente, cuando la

oposición o los sectores críticos del propio gobierno citan programas de otros Estados Miembros como ejemplos de prácticas de las que los políticos en el poder deberían aprender una lección (Rose, 2004).

Como se indicaba previamente, más allá de estas fuentes de información secundarias, consideradas como una primera toma de contacto por Rose (1991,1993, 2004), la extracción de lecciones se fundamenta en el trabajo directo con fuentes primarias y en concreto con el viaje al contexto de aplicación de del programa con el objetivo de estudiarlo. De la extensión en el tiempo de este viaje y de su preparación previa dependerá el resultado del mismo, pudiendo convertirse en un mero simbolismo o en una lección real. En este punto, es importante poner de relieve que las propuestas de Rose (1991, 1993, 2004) se elaboran en una época previa a la difusión masiva de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

If the purpose of a visit is symbolic, then a short stay is enough, and saves public money. For example, the British Commission on Electoral Reform, chaired by Lord Jenkins, devoted only a few days to examining the electoral systems of New Zealand and Australia. The critical knowledge that the commission required was not how foreign electoral systems worked, but how far the prime minister was prepared to countenance any change in the system that had produced a landslide majority to support him in Parliament. (Rose, 2004, p. 64)

Según Rose (2004), estos viajes deben ser preparados meticulosamente con anterioridad, no solo a través de la lectura de documentos sobre el funcionamiento del programa, sino de la concertación de entrevistas con actores de todos los niveles y posiciones del contexto del programa (altos cargos, políticos, funcionarios, usuarios...).

At the end of the process, what is required is not descriptive detail but knowledge that can be transferred because it is both generic and applicable. (Rose, 1991, p. 20)

Una vez recopilada toda la información y conocimientos relevantes sobre el modelo de referencia en este primer paso, evitando detalles descriptivos y centrándose en las cuestiones transferibles, el siguiente paso consiste en elaborar un modelo conceptual del mismo (Rose, 1991, 1993, 2004). Según el autor, se deben crear tantos modelos como programas de países diferentes se hayan estudiado. Estos modelos, de acuerdo con Rose (1991), deben capturar los elementos básicos y transferibles de cada programa, sin entrar

en un nivel de detalle demasiado específico, y evitando estudios a gran escala que puedan desviar la atención de lo fundamental.

For purposes of lesson-drawing, a model need not be a fullblown computer simulation. Since lesson-drawing is about generalizing, it would be distracting or even counterproductive to prepare a full-scale study, for ideographic details of foreign practice can distract attention from essentials and confuse what is generic and potentially transferrable with what is specific to time and place. (Rose, 1991, p. 20)

Además, es crucial evitar el uso de vocabulario que solo tenga sentido en su contexto original (Rose, 1993). El modelo del programa foráneo debe mostrar su funcionamiento, explicando las relaciones causa-efecto entre sus partes e identificando los resultados clave (Rose, 1991). No es necesario centrarse en los efectos detallados del programa sobre la población objetivo, ya que el país que lo desea adoptar no está interesado en mejorar su impacto marginal. En cambio, el objetivo de este modelo es desentrañar la “caja negra” del gobierno extranjero, comprendiendo cómo una intención política se ha convertido en un programa concreto mediante la prestación de servicios (Rose, 1993).

Uno de los principales objetivos al crear estos modelos es evitar que la adopción de un programa foráneo se vea como una solución rápida o superficial (*quick-fix*) (Rose, 2004). Por lo tanto, el modelo debe especificar claramente las leyes, reglamentos, organizaciones responsables, distribución de personal, resultados, infraestructura física, inspecciones, población objetivo, objetivos y fuentes de financiación (Rose, 2004). Este enfoque integral garantiza que no se consideren solo los aspectos más favorables del programa de referencia, sino que también se pongan en relieve las cuestiones más complejas, pero cruciales, para asegurar su eficacia (Rose, 1993).

A model is a generic description of how a programme works. The purpose of making a model is to describe a programme in terms sufficiently general for it to be portable across national boundaries, yet sufficiently concrete so that policymakers in the country importing a model will be able to relate each of its parts to activities with which they are familiar. (Rose, 2004, p. 71)

El tercer paso del proceso, incluido por Rose (1991) en su primera publicación, pero obviado en las demás, es la comparación de dicho modelo foráneo (o modelos, en caso de que más de un país haya sido estudiado) con el modelo del programa que ha creado la

insatisfacción a nivel local. En este caso la comparación debe evaluar si el programa a importar es aceptable políticamente en su contexto de importación, si puede servir para aumentar la satisfacción de los colectivos de relevancia para el gobierno local y si su éxito puede garantizarse con los recursos de los que dispone el contexto importador (Rose, 1991). En este punto, los responsables de la elaboración de políticas y la toma de decisiones deben, según Rose (1993), pasar a ser plenamente conscientes de que han heredado una serie de leyes y programas que les impiden construir cualquier nuevo programa como si nada hubiera existido antes.

Policy makers are inheritors before they are choosers; as a condition of taking office they swear to uphold the laws and programs that predecessors have set (...) new programs cannot be constructed on green field sites (...) they must be introduced into a policy environment dense with past commitment. (Rose, 1993, p. 78)

Según Rose (1991, 1993, 2004), el cuarto paso del proceso es la creación de una lección, también reseñado en sus publicaciones como la creación de un programa. Según Rose (1991,1993), en este paso se persigue la creación de un programa adaptado a las circunstancias del contexto importador. Para el autor, en este paso la creatividad y la flexibilidad es imprescindible, dado que las diferencias en espacio y tiempo entre el programa de referencia y el contexto importador imposibilitan una copia exacta del mismo (Rose, 1993).

The formulation of a programme is best considered as a creative act, rather than as a process of copying. Especially in cross-national lesson-drawing, some adaptation to take account of local circumstances will be necessary. (Rose, 1991, p. 21)

Según Rose (1991, 1993), los programas son fácilmente modificables al tratarse de constructos artificiales. Sin embargo, cualquier modificación que se introduzca en los mismos debe velar por mantener la función, la eficacia y la aceptabilidad del programa en su conjunto (Rose, 1991, 1993). A este respecto, el autor establece una serie categorías para representar las distintas formas en las que se puede extraer una lección. Es decir, las diferentes formas de transferencia de un programa de un país a otro. El listado evoluciona de las cinco categorías propuestas en sus dos primeras publicaciones a las siete que configuran el listado definitivo en su última publicación.

Las tres primeras categorías corresponden a situaciones en las que el contexto importador cuenta con un único programa de otra jurisdicción como referencia. La primera categoría es la copia, que implica la adopción de un programa con mínimas modificaciones. En la copia, el enfoque se centra en duplicar la mayoría de las características del programa original (Rose, 2004). Este tipo de transferencia es más probable entre jurisdicciones dentro de un mismo país, debido a que comparten un marco jurídico y un contexto general similares (Rose, 1991, 1993, 2004). Como una extensión extrema de la copia, Rose (2004) introduce la fotocopia, donde solo se cambian los nombres y algunos datos contextuales del programa original.

En tercer lugar, el autor menciona la emulación (Rose, 1991) o adaptación (Rose, 1993, 2004). En este caso, se toma como base un programa en vigor en otra jurisdicción, pero se evita la copia exacta de todos los detalles, conservando solo los elementos principales (Rose, 1991, 1993, 2004). Así, el programa original se utiliza como un estándar de actuación o una guía para crear un programa adaptado a las diferencias culturales e históricas entre el contexto de origen y el importador (Rose, 1991, 1993). En ciertas circunstancias, el contexto importador incluso busca mejorar la eficacia que el programa original tenía en su contexto de origen (Rose, 1993).

El resto de categorías propuestas por Rose conlleva la configuración de un programa utilizando como referencia los modelos de más de un programa foráneo. De este modo, la cuarta categoría propuesta por Rose (1991, 1993, 2004) es la hibridación. En este caso, en la elaboración del nuevo programa se combinan elementos de dos (Rose, 1991, 1993) o varios programas consolidados (Rose, 2004). Sea cual sea la combinación definitiva se reconoce claramente a las distintas partes en acción (Rose, 1991, 1993, 2004). La quinta tipología de lecciones es la síntesis, en la cual los responsables de la importación combinan elementos de diferentes programas en un nuevo programa sin antecedentes de implementación (Rose, 1991, 1993, 2004). Cabe reseñar que, según Rose (2004), estos elementos de los distintos programas foráneos pueden combinarse con los del programa que ya estaba en vigor en el contexto importador (Rose, 2004). La efectividad de esta última tipología es más imprevisible debido a su componente innovador (Rose, 1991, 1993).

En este punto, las dos primeras publicaciones tan solo listaban una categoría más, la de la inspiración (Rose, 1991, 1993). En las primeras publicaciones la categoría de la inspiración incluía aquel uso de programas de otros lugares como estímulo para pensar

sobre qué se debería hacer en la propia jurisdicción, sin haber realizado un análisis sosegado del modelo foráneo (Rose, 1991, 1993). Según Rose (1991, 1993), esta fórmula se basaba en la mera especulación. Posteriormente Rose (2004) ajusta sus categorías de análisis para este tipo de creación de lecciones o programas en dos tipologías diferentes: la extracción de lecciones fruto de una inspiración disciplinada y la generada como consecuencia de imitación selectiva (Rose, 2004). La inspiración disciplinada, originada en respuesta al estímulo inspirador del éxito de una serie de programas foráneos, persigue la creación de un programa consistente con dichos ejemplos (Rose, 2004). En este caso, los políticos dan la idea a los expertos y estos configuran un modelo novedoso partiendo de las mismas. Según el autor, esta categoría se aleja de la especulación al basarse en un primer momento en elementos concretos de determinados ejemplos foráneos, aunque luego esos modelos se modifiquen consistentemente durante el proceso de elaboración de políticas (Rose, 2004). En último lugar dentro de esta lista de categorías, el autor subraya que en la tipología de la creación de lecciones o programas a través de la imitación selectiva no se produce un estudio sistemático de los programas foráneos, sino que solo se tienen en cuenta los aspectos más atractivos (Rose, 2004). De esta forma, dichos aspectos se incorporan dentro de un programa creado sin ningún tipo de inspiración foránea (Rose, 2004). Principalmente, según el autor, este tipo de lecciones persiguen legitimar la acción del gobierno local.

A continuación, se adjunta un cuadro resumen de estas categorías perteneciente a la última de sus publicaciones (Figura 1).

Box 6.1 Alternative ways of drawing a lesson

- Photocopying Producing an exact photocopy with a minimum of change in the names of institutions and places and dates.
- Copying Duplicating almost all the elements of a programme already in effect in another place.
- Adaptation Altering details of the design of a programme elsewhere without removing major elements.
- Hybrid Combining elements of programmes with the same objective in different jurisdictions.
- Synthesis Combining in a novel way familiar elements of programmes with the same objective.
- Disciplined inspiration Responding to the stimulus of a programme's inspiration elsewhere by creating a novel programme not inconsistent with foreign examples.
- Selective imitation Adopting attractive, but not necessarily essential, imitation parts of other programmes while leaving out awkward but essential bits.

Figura 1. Formas alternativas de elaborar una lección. Fuente: Rose (2004, p. 81).

El cuarto y último paso del proceso de extracción de lecciones, según Rose (1991, 1993, 2004), es el de la evaluación prospectiva en el tiempo y el espacio de las posibilidades de éxito (Rose, 2004, p. 24). En este caso, se parte de la premisa de que el país importador persigue obtener en un futuro los mismos resultados que el país dónde se sitúa el programa a importar obtiene en dicha área política. En este paso se dilucida con antelación si el programa creado a partir del ejemplo foráneo va a obtener el mismo éxito que el programa de referencia en su contexto original. De este modo, a través de datos empíricos de cómo funciona el modelo original, junto a datos del modelo a renovar y una cierta dosis de especulación sobre el futuro, se dictamina si el gobierno importador debe adoptar el modelo del programa a importar. En caso de evaluación negativa, se puede llegar a la conclusión de que o bien, se deben mezclar programas de dos o más contextos o bien, simplemente, se debe aceptar que el contexto importador no permite una gestión mejor de la problemática y, por tanto, rebajar las aspiraciones (Rose, 1991, 1993). Asimismo, esta fase implica delimitar los pasos necesarios para superar los obstáculos identificados para la puesta en marcha del nuevo programa (Rose, 1991, 1993).

A lesson is a bridge across time as well as space. It combines knowledge about what is happening in another country today with a specific proposal about actions that a government here might take to improve public policy in future. Because a lesson is future-oriented, it cannot be evaluated empirically; however, it is possible to evaluate empirically programmes in other countries that have served as its template. (Rose, 2004, p. 24)

1.3 Dolowitz y Marsh, una propuesta de modelo para el análisis de la transferencia voluntaria o coercitiva de políticas

Como se indicaba con anterioridad, los planteamientos de Dolowitz y Marsh (1996, 2000) han constituido la base fundamental de la vertiente correspondiente a la Política Comparada del marco teórico de esta tesis doctoral. Estos autores, mediante una revisión exhaustiva de la literatura sobre la transferencia de políticas y una valoración crítica de los intentos previos, proponen su propio marco de análisis para estos procesos. En particular, destacan que su propuesta se fundamenta especialmente en los planteamientos de Bennett (1991a, 1991b) y Rose (1991, 1993), reseñados anteriormente en este capítulo.

Here, we build on our own framework, which is the most recent and is based on a critical appreciation of the attempts of others, especially Rose and Bennett. (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 8–7)

La propuesta teórica de ambos autores se desarrolla a través de dos publicaciones: *Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature* (Dolowitz & Marsh, 1996) y *Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making* (Dolowitz & Marsh, 2000). Es importante destacar que, a lo largo de ambas obras, los autores enfatizan los puntos en los que sus planteamientos difieren de los de Bennett (1991a, 1991b) y Rose (1991, 1993), lo que enriquece la comprensión de su revisión crítica de estos trabajos. Dado que los epígrafes anteriores de este marco teórico se centran en las propuestas de estos dos autores, resulta pertinente comenzar por señalar estas diferencias.

En referencia a las propuestas de Bennett, Dolowitz y Marsh (1996) señalan que este autor se centra excesivamente en los patrones de convergencia, mientras que ellos prefieren enfocarse en la transferencia de políticas como resultado de decisiones estratégicas tomadas por actores tanto de dentro como de fuera del gobierno. Además, Dolowitz y Marsh (1996) señalan que, a diferencia de Bennett (1991a, 1991b), ellos

también consideran las transferencias que ocurren dentro de las fronteras de un mismo país, así como aquellas que resultan de presiones ejercidas por organizaciones y empresas transnacionales. Además, critican el enfoque de Bennett (1991a, 1991b) por tratar la transferencia de políticas como una variable independiente, es decir, como la causa de la adopción de una política (Dolowitz & Marsh, 1996). En contraste, ellos la consideran una variable dependiente que requiere explicación, y centran su atención en comprender por qué ocurre el proceso de transferencia de políticas y desglosándolo mediante un análisis sistemático (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000). Por último, y en consonancia con las diferencias que también identifican respecto a los planteamientos de Rose (1991, 1993), subrayan la importancia de atender al poder coercitivo ejercido por las organizaciones y corporaciones transnacionales (Dolowitz & Marsh, 1996).

En cuanto a las diferencias específicas con los planteamientos de Rose (1991, 1993), Dolowitz y Marsh (1996) comienzan destacando el uso diferenciado del término “extracción de lecciones”. Aunque coinciden en que la extracción de lecciones puede ser parte del proceso de transferencia de políticas, rechazan la idea de que ambos conceptos puedan utilizarse indistintamente, como sí propone Rose (1991, 1993). A su juicio, la transferencia de políticas también incluye formas de adopción que son más coercitivas y menos voluntarias (Dolowitz & Marsh, 1996). Además, critican el enfoque de Rose por centrarse en la insatisfacción como la causa principal que impulsa el proceso de transferencia, argumentando que esta insatisfacción es difícil de conceptualizar y no siempre actúa como el motor del cambio (Dolowitz y Marsh, 1996, 2000).

Dolowitz y Marsh (2000) también critican el enfoque de Rose (1991, 1993) por ser demasiado estático en cuanto a los roles de prestador y prestatario de políticas, los cuales ellos consideran más fluidos y cambiantes. Por último, al abordar las formas de incorporar lecciones o crear un nuevo programa a partir de un modelo extranjero, los autores sugieren unificar los conceptos de hibridación y síntesis, al no encontrar diferencias significativas entre ambos enfoques.

Partiendo de estas premisas, y basándose en la revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas hasta la fecha en el campo de la transferencia de políticas, así como en su propia experiencia, Dolowitz y Marsh (1996, 2000) desarrollan su propia aproximación al análisis de los procesos de transferencia de políticas. Los autores definen la transferencia de políticas como el proceso mediante el cual los conocimientos sobre políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas de un sistema político (ya

sea del pasado o del presente) se utilizan en el desarrollo de políticas, disposiciones administrativas, instituciones e ideas en otro sistema político (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5). Con su propuesta, los autores buscan ofrecer herramientas teóricas para analizar cuestiones clave, como la motivación que impulsa a los responsables políticos a emprender procesos de transferencia, la participación de distintos actores en las diversas etapas del proceso, en qué fase del desarrollo de nuevas políticas se produce la transferencia con mayor frecuencia, y qué tipo de transferencia es promovida por cada actor (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000).

Dolowitz y Marsh (1996, 2000) enmarcan el proceso de transferencia de políticas dentro de un marco analítico que busca tanto ayudar a los investigadores a examinar el proceso en sí mismo, cuando se considera una variable dependiente, como otorgarle un valor explicativo cuando se conceptualiza como una variable independiente.

Of course, policy transfer can be treated as either a dependent or an independent variable; we can seek to explain the process of policy transfer or we can use policy transfer to explain policy outcomes. However, the two exercises are related. Put simply, if one wishes to use policy transfer to explain policy outcomes, then one also needs to explain what causes transfer; so, a full analysis would treat transfer as both a dependent and an independent variable. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 8)

En esta línea, los autores proponen un marco de análisis centrado en una serie de preguntas (Dolowitz y Marsh, 1996, 2000). La primera pregunta que los autores plantean para analizar cualquier proceso de transferencia de políticas es quiénes son los actores involucrados en dicho proceso (*Who is involved in the policy transfer process?*). Aunque esta pregunta pueda parecer sencilla, los autores la consideran fundamental para determinar el grado en que se produce la transferencia de políticas y hasta qué punto los países eligen voluntariamente participar en dicho proceso (Dolowitz & Marsh, 2000). Su marco de análisis identifica un total de doce tipos de actores: cargos electos, partidos políticos, funcionarios públicos, grupos de presión, emprendedores políticos, expertos, empresas multinacionales, grupos de reflexión, instituciones transnacionales gubernamentales y no gubernamentales, y consultores (Dolowitz & Marsh, 2000).

Cabe reseñar que, en sus distintas publicaciones, los autores hacen hincapié en detallar la actuación de los emprendedores políticos y los expertos (Dolowitz & Marsh, 1996), las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales y,

finalmente, los consultores (Dolowitz & Marsh, 2000). Sobre los emprendedores políticos y los expertos, Dolowitz y Marsh (1996) subrayan que estos actores suelen defender activamente la necesidad de extraer lecciones de otros contextos, ejerciendo un rol fundamental en la difusión internacional de ideas y articulándose en redes nacionales e internacionales o en comunidades epistémicas. En lo que respecta a las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, los autores indican que su creciente rol como agentes en la transferencia, ya sea coercitiva o voluntaria, complejiza el proceso de análisis de estos procesos (Dolowitz & Marsh, 2000). Según los autores, este tipo de organizaciones intervienen tanto de manera directa, a través de directivas y políticas específicas, como de forma indirecta, por ejemplo, mediante préstamos condicionados. Además, destacan que estas organizaciones también influyen indirectamente a través de la difusión de información y conocimiento sobre determinados programas en conferencias y mediante la elaboración de informes comparativos. Por otro lado, las organizaciones no gubernamentales, según los autores, se enfocan principalmente en la difusión de ideas e información (Dolowitz & Marsh, 2000). En definitiva, ambas tipologías de actores aumentan la complejidad del análisis al difuminar la línea divisoria entre la transferencia voluntaria y la transferencia coercitiva, llegando incluso a ser utilizados por otros actores para ayudar en la difusión de la política transferida o para forzar al resto a sumarse al proceso de importación (Dolowitz & Marsh, 2000).

Finalmente, Dolowitz y Marsh (2000) profundizan en el análisis del papel de los consultores. Según los autores, estos actores actúan como expertos políticos en el desarrollo de nuevos programas, políticas y estructuras institucionales, y con frecuencia basan sus recomendaciones principalmente en modelos de buenas prácticas, sin realizar un análisis exhaustivo de las diferencias entre el contexto original y el importador. Además, los gobiernos, a menudo siguiendo las recomendaciones de organizaciones internacionales, optan voluntariamente por recurrir a estos consultores, lo que complica aún más la ubicación del proceso de transferencia de políticas dentro del espectro de la voluntariedad (Dolowitz & Marsh, 2000).

Por último, dentro de esta pregunta analítica del quién, Dolowitz y Marsh (2000) subrayan que el rol de cada actor puede y suele variar a lo largo del proceso.

Clearly, IGOs and NGOs are acting as agents of coercive transfer. However, they are also agents of voluntary transfer, which again complicates any model of policy

transfer that may be developed. For example, in October 1993 the British Department of Social Security (DSS) commissioned a research report to examine what lessons could be learned from the operation of social assistance programs in eighteen countries. As the study developed, the OECD became involved to such an extent that the final report was jointly issued by the DSS and the OECD and was entitled Social Assistance in OECD Countries. Moreover, once the OECD became involved, it was discovered that Professor Ian Gough of the University of Manchester in the U.K. was already conducting a similar study, and he was also brought on board. This illustrates the difficulties involved in classifying the actors or even the type of transfer involved in any particular case. In addition, it shows how the roles of actors and institutions can, and do, change over time. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 11)

La segunda cuestión dentro de este marco de análisis de los procesos de transferencia de políticas es la que se cuestiona qué es transferido o cuál es el objeto de la transferencia (*What is transferred?*). Los autores identifican ocho categorías diferentes de objetos de transferencia: objetivos políticos, contenido político, instrumentos políticos (ej., mediciones de productividad, índice de experiencia), programas, instituciones, ideologías (e. privatizaciones), ideas o actitudes (ej., principio de información justa, autosuficiencia del bienestar) y lecciones negativas (Dolowitz & Marsh, 2000). A este respecto, en su segunda publicación, los autores hacen hincapié en diferenciar entre el concepto de política y el de programas. Según Dolowitz y Marsh (2000), las políticas son declaraciones amplias de intenciones que muestran la dirección que los políticos quieren tomar, mientras que los programas son los medios específicos establecidos en esa línea de actuación.

It should be clear that each policy can have multiple programs, while a program is a complete course of action in and of itself. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 12)

La tercera cuestión analítica en el Modelo de Dolowitz y Marsh (1996, 2000) se centra en el origen del objeto de la transferencia (*From where are lessons drawn?*). Los autores sugieren que, en primer lugar, los responsables de la toma de decisiones y de la formulación de políticas suelen mirar al pasado de su propia organización (Dolowitz & Marsh, 1996). Sin embargo, advierten que el pasado es difícil de interpretar debido a los diversos sesgos y a la naturaleza mutable de las políticas a lo largo del tiempo. Por ello, los autores consideran que los procesos basados en programas pasados tienden a ser

excesivamente subjetivos, lo que lleva a rechazar cualquier intento de establecer analogías simples (Dolowitz & Marsh, 1996).

En lo que respecta a las referencias basadas en modelos actuales, Dolowitz y Marsh (2000) señalan que los actores pueden buscar inspiración en tres niveles: internacional, nacional y regional/local. Los autores destacan que, ya sea que la transferencia ocurra entre instituciones dentro de un mismo país, de manera horizontal o vertical, o que cruce fronteras nacionales, los actores pueden adoptar políticas de cualquier jurisdicción, independientemente de si el nivel de gobernanza coincide con el contexto de adopción (Dolowitz & Marsh, 2000).

Furthermore, while it is seldom examined, it should be stressed that when drawing lessons from other nations, actors are not limited to looking at national governments but can, and do, look to other sub-national levels and units of government. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 12)

Como último aspecto dentro de esta cuestión de análisis relacionada con el origen del objeto de transferencia, Dolowitz y Marsh (1996) subrayan que la elección de políticas para una transferencia trasfronteriza no depende de la cercanía geográfica del país en cuestión, sino de la cercanía en cuanto a planteamientos ideológicos y recursos.

En cuarto lugar, dentro de su propuesta de marco para el análisis de los procesos de transferencia de políticas, Dolowitz y Marsh (1996, 2000) proponen cuestionar en qué grado se ha producido o se ha intentado desarrollar la transferencia (*degrees of transfer*). Los autores parten de la base de que la transferencia de políticas no es un proceso de todo o nada (Dolowitz & Marsh, 2000). Por tanto, plantean cuatro graduaciones o escenarios: copia (*copy*), emulación (*emulation*), combinación (*combination*) e inspiración (*inspiration*). La copia queda conceptualizada como la transferencia completa y literal de un modelo, sin ningún tipo de cambio (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000). La emulación se corresponde con aquellas transferencias en las que lo que se transfiere son las ideas detrás de la política o el programa (Dolowitz & Marsh, 2000). La combinación, por su parte, consiste en la mezcla de planteamientos de diversas políticas de uno o varios países para crear un modelo adecuado para el contexto importador (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000). Finalmente, en la inspiración, una política de otra jurisdicción sirve de motivadora del cambio local pero el resultado final no se relaciona con ella (Dolowitz & Marsh, 2000).

Por último, en lo que respecta a esta cuarta cuestión analítica, Dolowitz y Marsh (2000) subrayan que los escenarios concernientes al grado de la transferencia varían en función del tipo de actores que participen y el momento en el que se produzca la transferencia. Por ejemplo, según su valoración, los políticos tienden a buscar soluciones rápidas, lo que conduce frecuentemente a la copia o la emulación, mientras que los burócratas prefieren la combinación. Asimismo, los autores indican que la emulación suele darse en la etapa del establecimiento de la agenda, mientras que la copia o la combinación son más proclives a aparecer en la fase de formulación de la política o de implementación (Dolowitz & Marsh, 2000).

Thus, it is possible that, while politicians tend to look for “quick-fix” solutions and thus rely upon copying or emulation, bureaucrats, on the other hand, are probably more interested in mixtures. Similarly, it is possible that, while emulation is crucial at the agenda-setting stage, copying or combining several different policies or programs may be more applicable at the policy formulation or implementation stage of the policy-making process. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 13)

En quinto lugar, los autores sitúan una pregunta clave para ellos: el porqué de la transferencia (*Why transfer? Why engage in policy transfer?*). Subrayando la importancia de esta cuestión, los autores destacan que, para comprender verdaderamente un proceso de transferencia concreto, es fundamental dilucidar el grado de voluntariedad involucrado (Dolowitz & Marsh, 1996).

As this review demonstrates, in order to understand policy transfer it is necessary not only to see what was transferred but also to consider the motivations involved. (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 16)

A este respecto, Dolowitz y Marsh (2000) subrayan que los análisis del grado de voluntariedad deben ser longitudinales (o al menos tener en cuenta las evoluciones en el tiempo) y no puntuales. Esta premisa se basa en el hecho de que la voluntariedad en las etapas iniciales y durante el desarrollo posterior del proceso de transferencia no es un fenómeno uniforme ni absoluto entre todos los actores involucrados (Dolowitz & Marsh, 2000). Por lo tanto, los autores sostienen que cualquier proceso de elaboración de políticas basado en modelos foráneos implica una combinación de decisiones tanto voluntarias como coercitivas (Dolowitz & Marsh, 2000). En consecuencia, el investigador debe

examinar si la voluntariedad mostrada por un actor específico en un determinado momento se mantiene constante en el tiempo y si todos los actores del proceso experimentan el mismo grado de voluntariedad (Dolowitz & Marsh, 2000). Para afrontar este análisis de forma sistemática, Dolowitz y Marsh (2000) proponen el Continuo de la Transferencia de Políticas (*Policy Transfer Continuum*) (Figura 2), que identifica una serie de categorías para identificar el grado de voluntariedad de un proceso de transferencia.

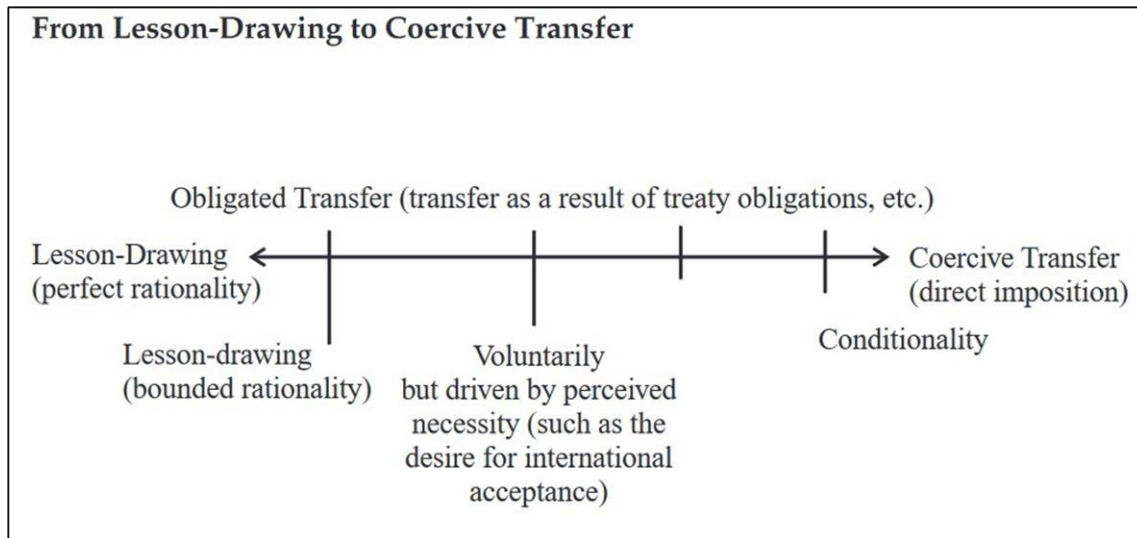


Figura 2. Continuo de la Transferencia de Políticas. Fuente: Dolowitz y Marsh (2000, p.13).

Cabe reseñar que los autores reconocen que este continuo es tan solo una ayuda a la conceptualización general, ya que para casos particulares es difícil situar el proceso en un punto concreto del mismo (Dolowitz & Marsh, 2000). Partiendo de esta premisa, en el extremo izquierdo del continuo, Dolowitz y Marsh (2000) sitúan a la extracción de lecciones racional. En esta casuística idílica y poco común, los actores eligen la transferencia de políticas como una respuesta totalmente racional e informada a su insatisfacción con el status quo (Dolowitz & Marsh, 2000). De esta forma, se buscan ideas al menor coste posible en otras jurisdicciones (Dolowitz & Marsh, 2000). A la derecha de esta categoría, es decir, con un menor grado de voluntariedad, los autores sitúan la extracción de lecciones irracional. En este caso, se asume que los actores tienen percepciones propias de la realidad y una información incompleta sobre el modelo a importar. Esto significa que los participantes en estos procesos suelen tener una visión sesgada o parcial tanto de su propia realidad como del contexto, la naturaleza y el funcionamiento del modelo de referencia (Dolowitz & Marsh, 2000). Justo a la derecha

de esta categoría, los autores sitúan en el espectro a la transferencia que se inicia de forma voluntaria pero motivada por la presión externa percibida. Un ejemplo de esta presión podría ser el deseo de no quedarse atrás en el desarrollo de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), el éxito de países vecinos, la economía global, la interdependencia mundial, la aceptación internacional o la necesidad de resolver problemas comunes (Dolowitz & Marsh, 2000).

A partir de este punto del continuo, los autores ubican aquellos procesos que se inician bajo la influencia directa de actores externos. Como argumentan Dolowitz y Marsh (1996, 2000), la imposición directa de un gobierno a otro es un fenómeno poco común. En su lugar, los procesos más coercitivos suelen activarse como respuesta a presiones ejercidas por multinacionales o por la pertenencia a organizaciones internacionales. En este último caso, la presión se manifiesta a través de acuerdos, préstamos condicionados o mecanismos de armonización, entre otros. Sin embargo, los autores subrayan que el grado de voluntariedad o coerción en estos procesos depende de cada caso, ya que la relación de cada Estado con estas instituciones es distinta. Por ejemplo, según Dolowitz y Marsh (2000), la UE puede obligar a sus miembros a adoptar determinadas directivas o condicionar sus subsidios a la implementación de ciertas políticas, pero estos países eligen ser miembros de la UE voluntariamente y cada Estado miembro tiene medios para influir en las decisiones comunitarias (Dolowitz & Marsh, 2000).

Finalmente, dentro de esta quinta cuestión analítica relacionada con el grado de voluntariedad, los autores resaltan que en períodos de estabilidad, la voluntariedad del inicio del proceso es superior con respecto a la presente en momentos de mayor inestabilidad política y económica, ya sea nacional o internacional (Dolowitz & Marsh, 2000).

La sexta cuestión de análisis incluida en el Modelo de Dolowitz y Marsh (1996, 2000) se centra en identificar las restricciones o dificultades que limitan la transferencia de políticas (*Constraints on transfer*). En este caso los autores se ciñen a señalar una serie de circunstancias: la complejidad de la política a adoptar; las políticas vigentes y pasadas del contexto importador; la previsible pérdida de poder del Estado tras la adopción del dicho modelo; la resistencia de la estructura institucional al cambio; la limitación de recursos monetarios, humanos o tecnológicos; las diferencias ideológicas y el nivel de burocracia del sistema importador (Dolowitz & Marsh, 1996).

Capítulo 2. Marco para el análisis de la transferencia de la política de FP dual

En séptimo lugar, los autores incluyen dentro de su modelo la cuestión referente a cómo demostrar la transferencia de políticas (*How to demonstrate policy transfer?*). En este caso, de nuevo, realizan un listado de medios y actividades: producción de los medios de comunicación, informes, conferencias, reuniones, visitas y declaraciones escritas o verbales (Dolowitz & Marsh, 2000).

La octava y última cuestión que configura este marco de análisis de los procesos de transferencia parte de la base de que no todas las transferencias son exitosas. Esta cuestión analítica se centra en cómo se relaciona el proceso de transferencia de políticas con el éxito o el fracaso de la política una vez adoptada (*How is the process of policy transfer related to policy “success” or policy “failure”?*). En primer lugar, los autores definen qué es para ellos una política exitosa: aquella que cumple los objetivos establecidos con antelación por el Gobierno o aquella que es considerada como un éxito por los actores clave (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17). Para sistematizar el análisis de este aspecto, los autores establecen tres tipos de fracasos en la transferencia de políticas. En primer lugar, delimitan el concepto de la transferencia desinformada (*uninformed transfer*) conceptualizada como un proceso donde la búsqueda de información sobre las políticas o la institución del modelo de referencia, así como su funcionamiento pormenorizado han sido insuficientes (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17). En segundo lugar, los autores reseñan lo que denominan como transferencia incompleta (*incomplete transfer*) (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17). En este caso, los actores no han logrado transferir los elementos fundamentales del éxito del modelo foráneo (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17). Por último, ambos autores señalan la existencia de lo que conceptualizan como una transferencia inapropiada (*inappropriate transfer*). Este tipo de fracaso en la transferencia se da cuando los actores no han prestado suficiente atención a las diferencias económicas, sociales, políticas e ideológicas presentes entre el contexto nativo del modelo de referencia y el contexto importador (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17).

La Figura 3 presenta un esquema detallado de los planteamientos de Dolowitz y Marsh (1996, 2000):

Why Transfer? Continuum			Who Is Involved in Transfer?	What Is Transferred?	From Where			Degrees of Transfer	Constraints on Transfer	How To Demonstrate Policy Transfer	How Transfer leads to Policy Failure
Want To.....	Have To				Past	Within-a Nation	Cross- National				
Voluntary	Mixtures	Coercive									
Lesson Drawing (Perfect Rationality)	Lesson Drawing (Bounded Rationality)	Direct Imposition	Elected Officials	Policies (Goals) (content) (instruments)	Internal	State Governments	International Organizations	Copying	Policy Complexity (Newspaper) (Magazine) (TV) (Radio)	Media	Uniformed Transfer
	International Pressures		Bureaucrats Civil Servants	Programs	Global	City Governments	Regional State Local Governments	Emulation	Past Policies	Reports	Incomplete Transfer
	(Image) (Consensus) (Perceptions) Externalities	Pressure Groups	Institutions			Local Authorities		Mixtures	Structural Institutional	(Commissioned) (uncommissioned)	Inappropriate Transfer
	Conditionality	Political Parties	Ideologies					Inspiration	Feasibility	Meetings/ Visits	
	(Loans) (Conditions Attached to Business Activity)								(Ideology) (cultural proximity) (technology) (economic) (bureaucratic) Language	Statements (written) (verbal)	
	Obligations	Policy Entrepreneurs/ Experts	Attitudes/ Cultural Values	Negative Lessons			Past Relations				
			Consultants Think Tanks Transnational Corporations Supranational Institutions								

Figura 3. Marco de la Transferencia de Políticas. Fuente: Dolowitz y Marsh (2000, p. 9).

1.4 Las organizaciones internacionales y los emprendedores políticos como actores de la transferencia: una ampliación teórica

Como se indicaba con anterioridad, el análisis de quién participa en el proceso de transferencia de políticas y qué rol desarrolla resulta básico para concluir en qué grado se produce la transferencia de políticas y hasta qué punto los países eligen voluntariamente iniciar dicho proceso (Dolowitz & Marsh, 2000). A este respecto, los tres actores reseñados previamente en este capítulo hacen mención a la necesidad de analizar en mayor profundidad el papel desarrollado por las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, así como el de lo que ellos denominan como emprendedores políticos (*policy entrepreneurs*). Asimismo, dada la participación de estos dos tipos de actores en la adopción de la FP dual en España, cabe profundizar en las propuestas que teorizan acerca de su rol dentro de los procesos de transferencia de políticas. A continuación, se repasan los aportes teóricos de Roberts y King (1991) y Stone (2012) realizados al respecto.

Roberts y King (1991) teorizan sobre el rol de los emprendedores políticos y las actividades que llevan a cabo para introducir nuevas políticas públicas. Su propuesta se

desarrolla fundamentalmente en la publicación *Policy Entrepreneurs: Their Activity Structure and Function in the Policy Process* (Roberts & King, 1991). Antes de profundizar en sus aportaciones, es importante indicar que estos autores no configuran una propuesta relacionada de forma directa con la transferencia de políticas, ni pretenden crear teoría dentro de ese campo. En cambio, los autores tan solo mencionan de forma explícita y directa la toma de ideas de otros dominios políticos (*from other policy domains*) (Roberts & King, 1991, p. 167) y la búsqueda de ideas en el entorno como una posibilidad de acción por parte de los emprendedores políticos.

Sources for their ideas were varied, some self-generated and most brokered from other policy domains as the policy entrepreneurs "scanned the environment" in search of models, patterns, data, projects that could be "transposed" into the domain of educational policy. (Roberts & King, 1991, p. 159)

Para los autores, la construcción terminológica “emprendedores políticos” (*policy entrepreneurs*) incluye a aquellos individuos que, desde fuera de las posiciones oficiales, trabajan con el objetivo de introducir, adaptar e implementar una idea innovadora en la práctica pública de un sector determinado (Roberts & King, 1991, p. 152). Como se demuestra en esta definición, los autores conciben a los emprendedores políticos como individuos, no mencionando en ningún caso de forma explícita que puedan tratarse de organizaciones. Asimismo, los autores dan por hecho que estos emprendedores políticos no poseen el poder necesario como para obtener fondos públicos o participar en las reuniones o sesiones de trabajo oficiales, por lo que deben buscar financiación externa y/o incidir en los verdaderos responsables de la toma de decisiones y la elaboración de políticas (Roberts & King, 1991). A partir de estas concepciones, y fruto del análisis de la actividad desarrollada por los emprendedores políticos estadounidenses en la década de los 80 en favor de la reestructuración educativa, Roberts y King (1991) proponen lo que denominan como la Estructura de la Actividad de los Emprendedores Políticos (*Activity Structure of Policy Entrepreneurship*) (Figura 4). Mediante esta propuesta los autores pretenden sistematizar el abanico de acciones de este colectivo. Para ello agrupan las distintas actividades en categorías lógicas (Roberts & King, 1991).

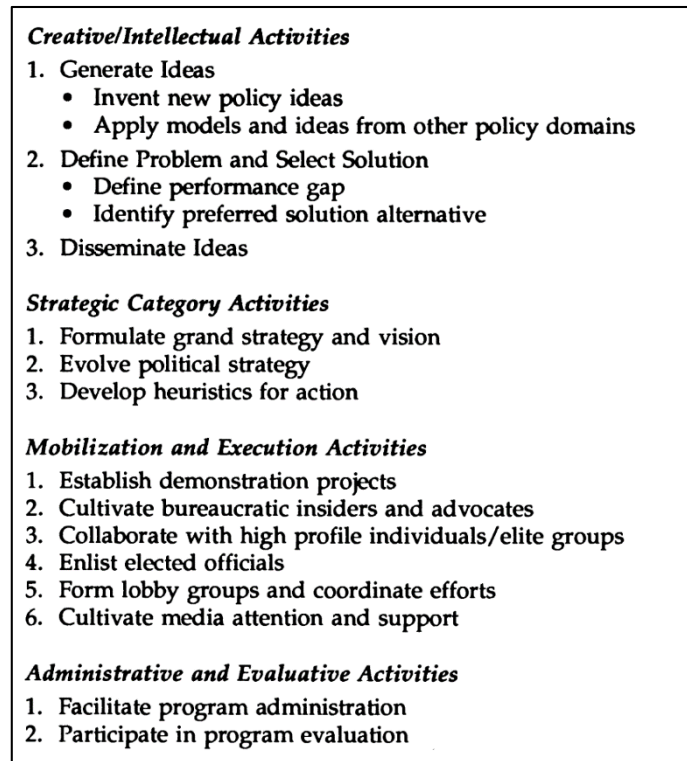


Figura 4. Estructura de la actividad de los emprendedores políticos. Fuente: Roberts y King (1991, p. 168).

La primera de estas categorías queda configurada por las actividades creativas o intelectuales (Roberts & King, 1991). Dentro de esta categoría los autores incluyen, en primer lugar, aquellas acciones orientadas directamente a inventar nuevas ideas políticas o cogerlas prestadas de otros contextos. Según los autores, los emprendedores de políticas comercian con ideas, ya sean propias o ajenas. Para ello escanean modelos, patrones, datos y proyectos que podrían ser transpuestos a su contexto de actuación (Roberts & King, 1991). En segundo lugar, dentro de esta primera categoría, Robert y King (1991) incluyen las acciones orientadas a definir un problema que pueda ser resuelto por las ideas creadas en el primer paso. En este caso, los emprendedores de políticas necesitan enmarcar un problema y establecer un nexo claro entre la problemática y las ideas que ellos proponen (Roberts & King, 1991). Para ello deben buscar un gap en la política actual, recopilando datos de diversas fuentes o creando informes nuevos si no existen con el fin de conceptualizar la idea de que el sistema actual es insostenible o solo podría continuar funcionando con un aumento de inversión a niveles inalcanzables (Roberts & King, 1991). En tercer y último lugar dentro de la categoría de las actividades intelectuales, Roberts y King (1991) reseñan las actividades de diseminación. Estas

actividades buscan alcanzar a la mayor audiencia posible, utilizando medios como la redacción de informes, artículos de opinión, libros y columnas, así como la participación en debates televisivos o radiofónicos, y la organización de encuentros y llamadas con los responsables de la formulación de políticas y la toma de decisiones (Roberts & King, 1991).

La segunda categoría de actividades de los emprendedores políticos categorizada por Roberts y Kings (1991) es la de las actividades estratégicas. Dentro de esta categoría, los autores incluyen las actividades relacionadas con la formulación de una estrategia y una visión general, así como el desarrollo de mecanismos de actuación (Roberts & King, 1991). De este modo, tras una primera fase en la que la actuación era menos sistemática, los emprendedores políticos se agrupan y deciden una estrategia común a largo plazo (Roberts & King, 1991). Según Roberts y King (1991), esta estrategia se define bajo la premisa de que se necesita incrementar tanto el número de actividades desarrolladas por el grupo, como la cantidad de partes implicadas. Asimismo, aunque la estrategia aún sea de largo recorrido y no sea demasiado detallada, sí que define un marco sobre el que actuar en el día a día (Roberts & King, 1991).

La tercera categoría de actividades queda conceptualizada bajo el título de “Actividades de movilización y ejecución” (Roberts & King, 1991, p. 18). El primer tipo de acciones categorizadas bajo este título son los proyectos piloto. Roberts y King (1991) indican que este tipo de acciones sirven para testear la eficacia y el éxito potencial de las ideas configuradas en pasos anteriores. Asimismo, subrayan que, si el proyecto piloto es un éxito, los emprendedores de políticas conseguirán mayor apoyo a sus propuestas, así como una posición de influencia mejorada (Roberts & King, 1991). El segundo tipo de actividades dentro de esta categoría concierne a la búsqueda de apoyo de actores que posean una mayor capacidad de influencia. Por un lado, según Roberts y King (1991), los emprendedores de política intentan establecer relaciones con actores de segunda línea, como funcionarios o cargos secundarios del gobierno. Por otro lado, los emprendedores de políticas persiguen establecer lazos colaborativos con las élites o con perfiles altos ajenos al gobierno, como por ejemplo determinadas fundaciones (Roberts & King, 1991). Finalmente, una vez constituida una red con los funcionarios, cargos secundarios y las élites ajenas al gobierno, los emprendedores políticos se lanzan en la búsqueda del apoyo de los cargos electos para que introduzcan la temática en los debates legislativos e introduzcan las primeras medidas concretas en favor de la idea propuesta.

Cultivating a like-minded network within the governmental bureaucracy and among elite, high profile groups outside of government was vital, but it had to be complemented with support drawn from elected officials. (Roberts & King, 1991, p. 164)

El tercer tipo de acciones dentro de esta tercera categoría de actividades consiste en la puesta en marcha de labores de lobby una vez comenzado el proceso legislativo formal (Roberts & King, 1991). Según los autores, mediante este tipo de actividades los emprendedores de políticas persiguen aumentar los adeptos a su causa y persuadir a legisladores y al público en general (Roberts & King, 1991). Las acciones concretas de lobby se enmarcan, por ejemplo, en el plano de la asesoría, la creación de redes, la difusión de información entre los legisladores o la búsqueda de informantes y ponentes clave para las comisiones de reforma. Por último, en lo que concierne a esta tercera categoría de actividades, Roberts y King (1991) reseñan la puesta en marcha de acciones orientadas a captar la atención mediática y conseguir equiparar la relevancia de sus argumentaciones a la de otros actores tradicionales. De esta forma, los emprendedores de políticas realizan una labor ardua para mantener el foco y la cobertura de su agenda por parte de la prensa (Roberts & King, 1991).

La última categoría de actividades teorizada por Roberts y King (1991) en su propuesta es la concerniente a las actividades administrativas y de evaluación. En esta categoría convergen aquellas actividades que, una vez aprobada la norma, se ponen en marcha para ayudar en el proceso de implementación, así como para conseguir una evaluación positiva de su funcionamiento y evitar que el programa sea cancelado o desmantelado (Roberts & King, 1991).

Por su parte Stone (2012) se centra en el rol desarrollado por los agentes no estatales y las organizaciones internacionales en la transferencia internacional de políticas. Sus propuestas se recogen en la publicación titulada *Transfer and translation of policy* (Stone, 2012), la cual parte de la conceptualización de los procesos de transferencia de políticas definida por Dolowitz y Marsh (1996, 2000).

Por un lado, la autora ahonda en la teorización sobre el rol de lo que ella denomina como “emprendedores de la transferencia de políticas” (*policy transfer entrepreneurs*) (Stone, 2012, p. 494). Bajo este constructo terminológico la autora incluye a los grupos de reflexión (*think tanks*), coaliciones empresariales, universidades, fundaciones

filantrópicas y ONG que promueven el intercambio de ideas entre distintos países (Stone, 2012). La autora subraya el rol de estas organizaciones en la transferencia suave, la cual conceptualiza como la transferencia del andamiaje intelectual que sustenta una política concreta (Stone, 2012, p. 494). Según la autora, los emprendedores de la transferencia de políticas utilizan su autoridad intelectual y/o su experiencia en una determinada área para reforzar o legitimar buenas prácticas y promover su adopción. En cuanto a la agenda de estos actores, la autora identifica tres tipos de actividades: la financiación de la difusión y articulación de ideas políticas; la creación de coaliciones y redes de interés; la consultoría y la autoconversión en bancos de recursos e investigación (Stone, 2012).

Por otro lado, la autora se focaliza en el rol desarrollado por las organizaciones internacionales en los procesos de transferencia internacional. En este caso, Stone (2012) subraya que este tipo de organizaciones internacionales suelen combinar la coacción con la promoción de buenas prácticas, en un intento de realizar una coacción más suave e indirecta. Según la autora, ciertas organizaciones internacionales, como el BM o el FMI, han desarrollado una estrategia centrada en tres tipos de actividades de transferencia: la puesta en marcha de departamentos de investigación y de una agenda de conferencias y consultorías que validan los objetivos e ideas de este; las actividades de divulgación y la recopilación de datos comparativos y, en tercer lugar, el desarrollo de programas de formación para responsables políticos (Stone, 2012).

Como ejemplo de organización internacional implicada en la promoción de la transferencia de políticas, la autora cita a la OECD. La autora considera que esta organización persigue el desarrollo de políticas comunes en campos específicos (Stone, 2012, p. 492). Según Stone (2012) la OECD ha hecho de la transferencia de políticas y conocimientos su herramienta de influencia en las regulaciones nacionales. Asimismo, la autora reseña dos estrategias de esta organización que considera fundamentales en su estrategia de avance en esta línea. Por un lado, la autora señala la estrategia de creación de un nicho de datos que permita a los gobiernos comparar, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinarse (Stone, 2012, p. 492). Por otro lado, la autora reseña la creación y difusión de guías concretas de actuación que incluyen ejemplos de buenas prácticas como estándares deseados de actuación (Stone, 2012, p. 492).

2. La Educación Comparada y la transferencia de políticas educativas

Como se indicaba en la introducción de este capítulo, el marco teórico de esta tesis doctoral no solo se compone de teorías provenientes de la Política Comparada, sino que lo hace igualmente de teorías propias de la Educación Comparada. Históricamente la investigación sobre transferencias de políticas educativas ha formado parte fundamental del campo de esta área de conocimiento (Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Phillips & Schweisfurth, 2014). Sin embargo, esta no ha tenido un propósito uniforme. Tal y como subraya Steiner-Khamisi (2016, p. 381), dentro del estudio sobre las transferencias de políticas educativas se han diferenciado y se siguen diferenciando dos direcciones en la investigación: normativas y analíticas.

Nowadays, the research area of (educational) policy borrowing has bifurcated in two directions: into a normative and an analytical direction. The first group of researchers actively advocates for policy borrowing, and the other group is interested to understand when, why, and how policy borrowing occurs. (Steiner-Khamisi, 2016, pp. 381–382)

Reconociendo que ambas categorías no son mutuamente excluyentes, la autora detalla los aspectos clave de cada una. Según Steiner-Khamisi (2016, p. 382), la dirección normativa abarca a aquellos académicos que realizan comparaciones estandarizadas con el objetivo de identificar sistemas de buenas prácticas que sirvan como referencia para las reformas educativas globales. Este tipo de investigación, generalmente financiada por organizaciones como la OECD, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) o el BM, se centra en resolver cuestiones políticas relacionadas con la toma de decisiones educativas, como por ejemplo, determinar el salario óptimo para el colectivo docente. Por otro lado, la dirección analítica, según la autora, se enfoca en el cuándo, el por qué y el cómo de la transferencia de políticas educativas (Steiner-Khamisi, 2016, p. 382). Entre los objetivos representativos de esta investigación se encuentran el análisis de cuándo y por qué se utiliza una referencia extranjera, y cuál es el impacto de la transferencia en las políticas existentes y en las constelaciones de poder preexistentes. Bajo estas premisas, Steiner-Khamisi (2016) argumenta que la investigación analítica utiliza la comparación como una herramienta sobre la cual teorizar.

Partiendo de esta clasificación propuesta por Steiner-Khamsi (2016, p. 382), se concluye que esta tesis doctoral se enmarca dentro de la corriente analítica, tal y como queda evidenciado en la relación de objetivos de la misma (véase Capítulo 3, epígrafe 1).

2.1 El análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas

Profundizando en la dirección analítica de la investigación educativa comparada referenciada en el epígrafe anterior, Steiner-Khamsi, en su publicación *Transferring education, displacing reforms* (2003), propone que la Educación Comparada debe reconvertir las cuestiones normativas orientadas a la práctica (ej., ¿Qué puede ser aprendido?) en preguntas más descriptivas y orientadas a la investigación (ej., ¿Qué se ha aprendido?). En consecuencia, recomienda que la investigación educativa comparada aborde cuestiones como “¿Por qué se produjo la transferencia? ¿Cómo se llevó a cabo la transferencia? ¿Quiénes fueron los agentes de la transferencia?” (*Why did transfer occur? How was transfer implemented? Who were the agents of transfer*) (Steiner-Khamsi, 2003, p. 170).

Al respecto de estas cuestiones, en las últimas décadas, distintos autores han abordado el desarrollo de conceptos y marcos de análisis que han ampliado el abanico de propuestas disponible para el trabajo analítico y teórico. El marco teórico de esta tesis doctoral se basa principalmente en las propuestas de Ochs y Phillips desarrolladas a través de un extenso conjunto de obras (Ochs, 2006; Ochs & Phillips, 2002b, 2002b; Phillips, 2005; Phillips & Ochs, 2003, 2004b; Phillips & Schweisfurth, 2014). Estos planteamientos se desarrollan en profundidad en el próximo epígrafe; sin embargo, antes de ello conviene repasar de forma general otras propuestas teóricas relevantes para el campo de la Educación Comparada, que también han sido consideradas en la conformación del marco teórico de esta tesis doctoral.

Entre los autores que han realizado planteamientos teóricos centrados en el análisis del porqué de la transferencia de políticas educativas, destacan Schriewer (1990) y Steiner-Khamsi (2004, 2013, 2014). Ambos autores desarrollan el concepto de externalización. Por un lado, Schriewer (1990) indica que las referencias a sistemas externos suelen utilizarse como estrategia política para dar peso o legitimidad a reformas nacionales consideradas como controvertidas. Según el autor, en períodos dónde los cambios sociales, económicos y políticos se suceden a gran velocidad, las referencias

internas dejan de ser garantes de legitimidad en la toma de decisiones (Schriewer, 1990). En dichos períodos, según Schriewer (1990), los estudios científicos nacionales comienzan a ser catalogados como sesgados, y los valores, la tradición y los conceptos organizativos pierden su poder de persuasión. Ante esta situación, la externalización emerge como ruptura con el pasado, conduciendo a la importación de modelos, discursos o prácticas de sistemas educativos foráneos (Schriewer, 1990).

Por su parte, Steiner-Khamisi (2014) sostiene que las transferencias de políticas educativas están profundamente arraigadas en decisiones políticas, sociales y económicas arbitrarias. Además, señala que los actores implicados en la elaboración de políticas solo emulan las características de los modelos de buenas prácticas extranjeros cuando estos se alinean con su propia agenda. Para ilustrar este proceso, Steiner-Khamisi (2010,2012) propone el ejemplo del pulpo como metáfora de la atracción, la resonancia y la recepción de políticas foráneas o globales. Según la autora, los actores nacionales extienden sus tentáculos, como haría un pulpo, y se aferran a los modelos foráneos que están más cerca de su agenda política particular, dotando de un significado local a una política global o extranjera. Finalmente, Steiner-Khamisi (2004, 2014) concluye que es precisamente en el momento de mayor contestación política a la configuración de un sistema educativo cuando se produce la externalización. Es decir, según la autora, la aparición de referencias a otros sistemas educativos foráneos o a una comunidad educativa internacional en el discurso político nacional sucede precisamente en los momentos en los que las políticas y las prácticas educativas nacionales se ponen en tela de juicio (Steiner-Khamisi, 2002). Una vez introducido en el debate nacional, dicho modelo foráneo se instrumentaliza como medio para la creación de coaliciones, ya sean de actores favorables a la transferencia directa u de actores opuestos a la misma. Esto da pie a lo que Steiner-Khamisi (2013) considera como la verdadera motivación de los actores que introdujeron el ejemplo foráneo en el discurso: la creación de una tercera coalición en favor de una reforma supuestamente neutral y desterritorializada.

En cuanto a la teorización sobre los procesos y las formas inherentes a la transferencia de políticas educativas, destacan las propuestas de Cowen (2006, 2009), Steiner-Khamisi (2014), Perry y Tor (2008) y Rappleye (2006). Los dos primeros autores han desarrollado propuestas sobre las distintas fases que componen los procesos de transferencia de políticas educativas. Por otro lado, Perry y Tor (2008) y Rappleye (2006)

se han centrado en crear mapas conceptuales que sirven como marcos de análisis para abordar su estudio.

De esta forma, Cowen (2006, 2009), bajo la premisa de su afirmación “a medida que se mueve, se transforma” (*as it moves, it morphs*) (Cowen, 2009, p. 315), propone enfocar el análisis de los procesos de transferencia desde la diferenciación de tres fases dentro de los mismos: la de la transferencia (*transfer*), la de la traducción (*translation*) y finalmente, la de las transformaciones (*transformations*). La fase de la transferencia se corresponde con el movimiento de una idea o práctica educativa en el espacio transnacional (Cowen, 2006, 2009). El autor conceptualiza este momento como el de la puerta espacial (*space-gate*) (Cowen, 2006, p. 566). En segundo lugar, la traducción se manifiesta en el cambio de forma o la reinterpretación de ideas e instituciones educativas, que suele ocurrir cuando estas se trasladan a través del espacio (Cowen, 2006, 2009). El autor conceptualiza esta fase como la del proceso camaleónico (*the chameleon process*) (Cowen, 2006, p. 566). Finalmente, según Cowen (2006, 2009), la fase de las transformaciones se refiere a los cambios que se realizan en la traducción experimentada en la fase anterior, con el fin de adaptar la política a las dinámicas de poder social y económico en materia educativa del nuevo contexto.

Por su parte, Steiner-Khamsi (2014) sugiere que existen al menos tres etapas en cualquier proceso de transferencia de políticas educativas que deben ser analizadas de forma diferenciada: externalización, recontextualización e internalización. Sin embargo, más que en su descripción, la autora indica brevemente cómo debe abordarse su análisis. En primer lugar, la fase de la externalización se debe abordar desde el análisis de las razones que motivan dicho préstamo (Steiner-Khamsi, 2014, p. 154). En segundo lugar, el análisis de la fase de la recontextualización debe centrarse en cómo las políticas importadas se modifican y se implementan en el nuevo contexto (Steiner-Khamsi, 2014, p. 154). Finalmente, Steiner-Khamsi (2014, p. 154) concluye que la aproximación a la fase de la internalización debe realizarse desde el estudio del impacto de la importación de la política recontextualizada en las estructuras, instituciones y políticas previas del entorno receptor.

En lo que respecta a los marcos de análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas, Perry y Tor (2008) proponen su propia conceptualización sobre las formas, escenarios y etapas inherentes a estos procesos. Su enfoque parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso subyacente a transferencia de políticas educativas (Perry

& Tor, 2008, p. 517). Sin embargo, los autores subrayan que dicho aprendizaje varía según la naturaleza del proceso y su intencionalidad o voluntariedad, situándose de forma variable en formas más racionales e intencionadas, como en la extracción de lecciones; más limitadas, como en la imposición; o no intencionadas, como en el caso de la difusión (Perry & Tor, 2008, pp. 517-518). Partiendo de estas premisas, los autores pormenorizan tres tipos distintos de formas de transferencia, recalcando que la tipología de los procesos de transferencia puede evolucionar con el tiempo y no es estática.

En primer lugar, los autores conceptualizan la transferencia por imposición como un proceso inducido por fuerzas externas (Perry & Tor, 2008). En este caso la voluntad de las autoridades locales queda en un segundo plano ante el uso explícito del poder por parte de otros actores (Perry & Tor, 2008). Según Perry y Tor (2008, p. 519) este tipo de procesos pueden llevar a tres formas de transferencia: fallida (*failed transfer*) fruto de la ausencia de aprendizaje, parcial (*partial transfer*) como acto meramente simbólico o a la no transferencia (*no transfer*) por las resistencias locales. En segundo lugar, Perry y Tor (2008, p. 519) conceptualizan la transferencia por difusión. Para los autores, la difusión es siempre no intencional y espontánea, al menos desde la perspectiva del entorno receptor (Perry & Tor, 2008, p. 519). Como resultado de un goteo constante de discursos, ideas, normas y culturas (transferencia blanda), se producen ajustes en las políticas locales de manera inconsciente y sin mucho debate (Perry & Tor, 2008). Esta forma de transferencia suele ser el prelude de la extracción de lecciones, la tercera y última tipología conceptualizada por los autores. Según Perry y Tor (2008, p. 520), la transferencia mediante la extracción de lecciones se inicia como un intento deliberado por parte del receptor. Dentro de la extracción de lecciones, las formas y los grados de aprendizaje abarcan desde la transferencia no informada hasta varios niveles de transferencia informada (Perry & Tor, 2008, p. 520-521). Finalmente, Perry y Tor (2008) concluyen que la extracción de lecciones comprende un amplio abanico de posibles motivos y resultados, por lo que es mucho más compleja que la difusión o la imposición.

Por último, en lo que respecta a la teorización sobre los procesos y formas inherentes a la transferencia de políticas educativas, y en segundo lugar en relación con los marcos de análisis de estos procesos, Rappleye (2006, p. 299) propone el Mapa conceptual del contexto de la atracción transnacional (*Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction*). Su propuesta se basa en complementar y aunar los planteamientos de, principalmente, Phillips y Ochs (2004), Steiner-Khamsi (2004) y

Dolowitz y Marsh (2000). Entre sus propuestas teóricas destacan tres aspectos claramente significativos para este marco teórico: la diferenciación entre acontecimientos reales y retórica, la defensa de la inclusión de la agencia previa a la transferencia como objeto del análisis del propio proceso y la teorización sobre por qué no se produce la transferencia y por qué un ejemplo extranjero no llega a convertirse en atractivo para el contexto importador.

En lo que respecta a la diferenciación entre retórica y acontecimientos reales, Rappleye (2006, p. 233) hace hincapié en que es crucial que el investigador intente separar la situación real del marco retórico en el que se mueven los actores. De este modo, según el autor se podrán dilucidar con mayor claridad tanto los impulsos que fomentan la atracción transnacional como los obstáculos que la impiden o la frenan (Rappleye, 2006). Asimismo, como se citaba previamente, el autor subraya que la agencia (a favor o en contra) previa al inicio de la transferencia (*pretransfer agency*) debe tenerse igualmente en cuenta dentro del análisis del cualquier proceso (Rappleye, 2006, p. 226).

Finalmente, en lo concerniente a la teorización sobre aquello que obstaculiza o impide la transferencia, Rappleye (2006, pp. 231-232) lista un total de cinco obstáculos. El primero de ellos es la estructura legal y la organización del sistema preexistente, ya que el inmovilismo de las estructuras y disposiciones previas puede dificultar la reforma (Rappleye, 2006). El segundo obstáculo reseñado por el autor es la fatiga de reformas (*reform fatigue*), conceptualizada como la falta de capacidad de respuesta de un sistema al encontrarse en fase de asentamiento tras un periodo de grandes convulsiones o reformas (Rappleye, 2006). En tercer lugar, Rappleye reseña la incapacidad de las instalaciones existentes (*physical plant*), para adaptarse a cambios o transformaciones rápidos. El cuarto y penúltimo obstáculo conceptualizado por Rappleye (2006) es la satisfacción interna (*internal satisfaction*), es decir, el apoyo generalizado al statu quo educativo preexistente. Por último, el autor señala a los mitos, a la historia, la tradición y la cultura (*myths of history, tradition, and culture*) al configurar una creencia que sustenta las estructuras y el *modus operandi* preexistentes (Rappleye, 2006).

Por último, en lo que respecta a la cuestión del quién, cabe reseñar que determinados teóricos de la Educación Comparada han abogado por superar la conceptualización tradicional de la transferencia como un movimiento de políticas que se produce exclusivamente entre dos Estado-nación centralizados. En esta línea destacan las aportaciones de Beech (2006) y Jakobi (2012).

La principal aportación de Beech (2006) radica en su defensa de una nueva conceptualización de los procesos de transferencia internacional de políticas educativas, ampliando el foco de análisis para incluir el rol desarrollado por los actores regionales y transnacionales. A este respecto, Beech (2006) alerta de que las transferencias educativas no solo ocurren ya entre Estados centrales, sino que la creciente participación de actores como las organizaciones internacionales y las autoridades locales distorsionan esta conceptualización tradicional de los procesos de transferencia.

UNESCO, the World Bank, and the OECD (amongst many other international organisations) should be considered as another example of actors in the educational field that have become increasingly important in defining education policy in different contexts. (Beech, 2006, p. 10)

Por su parte, Jakobi (2012, p. 56) concluye que las organizaciones internacionales se han convertido en núcleo fundamental de difusión global y regional de ideas, programas e instituciones educativas. En consecuencia, el autor advierte que las organizaciones internacionales se han convertido en actores fundamentales en la promoción de la transferencia de políticas educativas, y, por lo tanto, no deben quedar fuera del análisis de estos procesos (Jakobi, 2012). Sin embargo, también señala que aún no se ha teorizado lo suficiente sobre el papel que desempeñan estas organizaciones. En este contexto, el autor se cuestiona cuál es el instrumento más eficaz que utilizan las organizaciones internacionales para facilitar la transferencia de políticas (Jakobi, 2012, p. 36). Según Jakobi (2012), aunque los instrumentos de fijación de normas y los incentivos financieros, como los utilizados por el BM, parecen ser los más efectivos, esto aún no se ha demostrado empíricamente ni comparado con otras formas de influencia. Además, el autor concluye que la manera en que se difunden las políticas educativas entre las organizaciones internacionales sigue siendo incierta hoy en día (Jakobi, 2012).

There are also still major research gaps to be tackled from a more theoretical perspective. For example, it is unclear what the most effective instrument of organisations is in policy transfer. Often, standard setting instruments, or also financial incentives – like in the case of the World Bank – seem to be the strongest instruments, but this is yet to be shown empirically and in contrast to other ways of influence. Also, it is still unclear how policies are actually disseminated among international organisations. These organisations are not only central nodes for

diffusion with regard to countries, but are themselves subject to trends and react to policies that other organisations develop and promote. (Jakobi, 2012, p. 402)

2.2 Phillips y Ochs, el modelo de los procesos compuestos, el espectro de voluntariedad y los filtros de la transferencia de políticas educativas

Tal y como se indicaba previamente, la rama concerniente a la Educación Comparada del marco teórico de esta tesis doctoral se fundamenta en los planteamientos de Phillips y Ochs (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003, 2004a, 2004b; Phillips & Schweisfurth, 2014). Esta elección garantiza la coherencia y el paralelismo con los enfoques de la ciencia política utilizados también en su configuración, dado que como concluyen Li y Pilz (2021), parte de las propuestas de Phillips y Ochs (ej., Ochs, 2006; Phillips y Ochs, 2004a) se basan en la aplicación para el ámbito educativo de los planteamientos de Dolowitz y Marsh (1996, 2000).

These parallels are also evident in the continuum model of educational transfer developed by Ochs and Phillips (2004), who built directly on the findings of Dolowitz and Marsh (2000) from comparative political science and applied them to the educational science context. (Li & Pilz, 2021, p. 6)

Las principales propuestas teóricas para el análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas desarrolladas por Phillips y Ochs son tres: el modelo de los procesos compuestos (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a), el espectro de voluntariedad de la transferencia (Phillips & Ochs, 2004a; Phillips & Schweisfurth, 2014) y los filtros en el proceso de adopción de políticas e ideas educativas foráneas (Phillips & Ochs, 2004a). A continuación, se realiza una revisión de cada una de estas herramientas teóricas de análisis.

La primera propuesta, el Modelo de los procesos compuestos (*Composite Processes*) (Figura 5), se constituye como una secuencia de cuatro etapas que ilustran la configuración de un proceso de transferencia de políticas educativas (Phillips y Ochs, 2003, p. 452). Las cuatro etapas delimitadas por dicho modelo son, en orden progresivo, la etapa de la Atracción transnacional (*Cross-National Attraction*), la de la Toma de decisiones (*Decision*), la de la Implementación (*Implementation*) y, por último, la de la Interiorización (*Internalisation*) (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

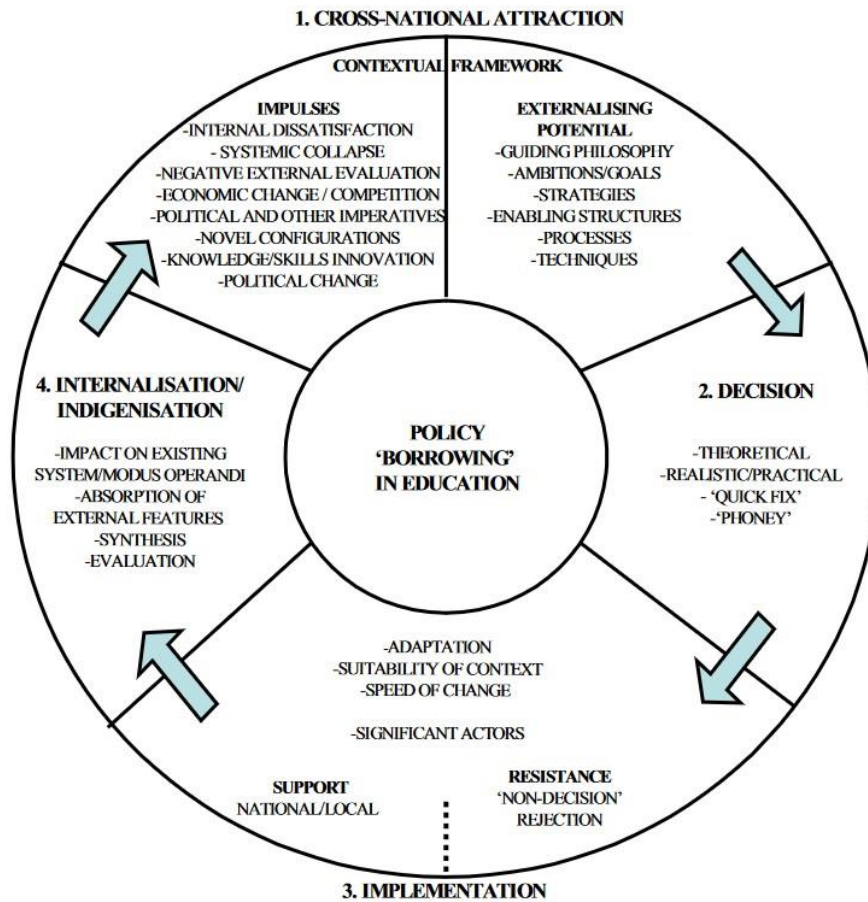


Figura 5. Modelo de los procesos compuestos. Fuente: Phillips & Ochs (2003, p. 452).

De acuerdo con Phillips y Ochs (2003, 2004b, 2004a), la etapa de la Atracción transnacional queda configurada por lo que ellos denominan impulsos (*impulses*) y potencial de externalización (*externalising potential*). Los impulsos son aquellas condiciones del contexto importador que generar la necesidad percibida de cambio (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). Los autores identifican un total de siete tipologías de impulsos: (I) la insatisfacción interna de actores como familias, padres o usuarios; (II) el colapso del sistema debido al funcionamiento inadecuado de algún aspecto del mismo; (III) la evaluación externa negativa por parte de alguna agencia transnacional o del ámbito académico; (IV) el cambio económico y las posibles nuevas demandas en la capacitación; (V) los imperativos políticos derivados de los votantes o de las condiciones acordadas a cambio de préstamos; (VI) las nuevas configuraciones globales, regionales o locales, como las políticas educativas de las organizaciones internacionales; (VII) la llegada de innovaciones en el conocimiento, como las nuevas tecnologías; y, por último, (VIII) el cambio de gobierno tras un período prolongado de gobierno monocolor (Phillips & Ochs,

2003, 2004b, 2004a). Asimismo, dentro del análisis de los impulsos, Phillips y Ochs (2003, 2004, 2004b) incluyen los motivos individuales de cada actor implicado en el proceso. Según los autores, estas motivaciones pueden ser genuinas y basadas en un profundo conocimiento de la problemática o una simple explotación cínica de debilidades del sistema reales o artificiosas.

“Impulses” will also comprehend the motives of those involved in the political process; such motives will be very mixed, ranging from genuine concern based on deep knowledge of educational issues to cynical exploitation of real or contrived weaknesses. (Phillips & Ochs, 2003, p. 452)

Finalmente, en lo que respecta a los impulsos, los autores identifican los desencadenantes que pueden iniciar estrategias para identificar alternativas educativas fuera de las fronteras nacionales: (I) una investigación científica o académica rigurosa sobre la situación en un contexto extranjero; (II) la percepción generalizada de la superioridad de otros enfoques educativos; (III) los esfuerzos motivados políticamente para reformar el sistema mediante la identificación de contrastes evidentes con la situación en otros lugares; y, por último, (IV) la distorsión, intencional o no, de las evidencias extranjeras para resaltar las deficiencias percibidas en el propio país (Phillips & Ochs, 2003, p. 453).

En cuanto al potencial de externalización, los autores esgrimen que la teorización acerca de este aspecto era fundamental dado que convenía crear una estructura sobre la que articular el análisis del interés de la educación en otro lugar (Ochs & Phillips, 2002a, pp. 328-329). Partiendo de esta premisa, los autores categorizan todos aquellos aspectos de la política educativa de un país que pueden atraer la atención de otro país. Dicha categorización queda compuesta por seis focos de atracción (*foci of attraction*) (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003). El primer de ellos se conceptualiza como la filosofía o ideología de la política educativa (*guiding philosophy or ideology of the policy*) y lo constituyen aquellas creencias generales sobre el rol de la educación (ej., igualdad de oportunidades) (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003). El segundo foco de atracción queda constituido por los objetivos y ambiciones de la política de referencia (*ambitions/goals*), fundamentalmente los resultados en materia sociales, de mejora de estándares (ej., tasa de alfabetización) o en cualificación de la mano de obra (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003). El tercer foco de atracción lo constituyen las estrategias de implementación de la política (*strategies for policy implementation*). Los autores incluyen bajo esta categoría aspectos como la gobernanza o el propio proceso de

elaboración de políticas (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003). En cuarto lugar, los autores proponen el foco de atracción correspondiente a las estructuras posibilitadoras (*enabling structures*) (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003). Según los autores, en este foco se incluyen las estructuras de la escolarización, incluyendo la financiación, la administración y los recursos humanos. En quinto lugar, Ochs y Phillips (2002, p. 330) conceptualizan el foco de atracción correspondiente a los procesos educativos (*educational processes*). Bajo esta categoría los autores incluyen el estilo de enseñanza (formal, informal y no formal) y los procesos regulatorios requeridos dentro del sistema educativo en aspectos como la evaluación, las directrices curriculares o la repetición de grado. Por último, los autores configuran el sexto foco de atracción en torno a las técnicas educativas del país de referencia (*educational techniques*). Este foco de atracción queda configurado por la forma en que los profesores abordan la instrucción de los alumnos y sus propios estilos y técnicas de enseñanza (Ochs & Phillips, 2002a; Phillips & Ochs, 2003).

La segunda etapa del Modelo de los procesos compuestos es la de la Decisión. Esta etapa la constituyen las acciones a través de las cuáles el gobierno u otras agencias ponen en marcha el proceso de cambio (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). Los autores delimitan cuatro tipos de decisiones: teóricas (*theoretical*), realistas/prácticas (*realistic/practical*), farsantes (*phoney*) y arreglos rápidos (*quick-fix*) (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). En primer lugar, la categoría de decisiones teóricas se define como aquellas que se basan en planteamientos globales, es decir, decisiones formuladas como ambiciones generales cuya implementación efectiva resulta difícil de demostrar (Phillips & Ochs, 2004b, p. 780).

“Education, education, education” has been the mantra of the Labour Government in the UK since 1997 and exemplifies an overarching theoretical stance. Or a government might decide that future policy will be informed by more particular aims such as “choice and diversity”, for example. The reality, of course, might well be that there is only choice and diversity for some (as has been the case in England during the Major and Blair administrations) but the decision will be in principle to base all education policy on an essentially theoretical position on the issues in question. (Phillips & Ochs, 2003, p. 454)

Por su parte, las decisiones realistas o prácticas quedan configuradas por aquellas medidas exitosas que se aplicaron tras una evaluación previa de su conveniencia (Phillips & Ochs, 2004b, p. 780).

Realistic/practical decisions constitute our third descriptor. (...) An example might be the “reading recovery” scheme of New Zealand, which British Inspectors in an enthusiastic report declared to be not alien to anything which might be attempted or accomplished in a British classroom. (Phillips & Ochs, 2003, p. 455)

Las decisiones fruto de una farsa o farsantes, según Phillips & Ochs (2004b, p. 780), se corresponden con aquellas que son fruto del entusiasmo de los políticos por obtener réditos políticos inmediatos a pesar de ser conscientes de que la viabilidad de la adopción es insostenible. Según los autores, suelen darse mayoritariamente tras la vuelta de un viaje al extranjero (Phillips & Ochs, 2004b, p. 780). Los autores ponen el ejemplo de las *magnet schools* estadounidenses.

We might instance the case of American “magnet schools” which attracted the attention of Kenneth Baker when he was Secretary of State for Education. The nearest example to such schools that emerged in Baker’s 1988 Education Reform Act was found in the city technology colleges, which were by no means an instant success and which certainly did not resemble the magnet schools of the USA. (...) However, the impetus for the creation of magnet schools was largely to ameliorate the problem of race and discrimination in the schools, limiting opportunities for children. (Phillips & Ochs, 2003, p. 455)

Por último, los autores conceptualizan las decisiones en forma de arreglos rápidos. Consideran que estas son las más peligrosas de todas, llegando a afirmar que son uno de los resultados más peligrosos de los procesos de atracción transnacional (Phillips & Ochs, 2003, p. 455). Este tipo de decisiones, según los autores suelen darse en tiempos de necesidad política inmediata. En este caso los autores listan el ejemplo de Sudáfrica y su apuesta por la *outcomes based education*, así como el de la privatización educativa vivida en las democracias emergentes del antiguo bloque soviético, a menudo promovidas por asesores extranjeros con un entusiasmo mezquino (Phillips & Ochs, 2003, p. 455).

A striking example in recent years has been the enthusiasm in South Africa for “outcomes based education” (OBE), an approach to teaching and learning which

was controversial in countries with a much more stable base to their educational provision than South Africa had in the immediate postApartheid period. OBE has not worked well in the South African context because the essential infrastructure for an experiment on the scale envisaged was not in place and because insufficient regard was had to the contexts of implementation. (Phillips & Ochs, 2003, p. 455)

La tercera etapa del Modelo de los procesos compuestos, la de la Implementación, se configura en torno a la adaptación a la que se ve sometido cualquier modelo foráneo a lo largo de su introducción en el contexto de adopción (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). Dicho proceso va a depender de los distintos aspectos contextuales del entorno de adopción (Phillips & Ochs, 2003, p. 456). Es importante destacar que los autores indican que cualquier cambio en las políticas preexistentes, ya sea pensando en el corto o en el largo plazo, produce efectos que no son inmediatos (Phillips & Ochs, 2003). Según su criterio, la velocidad del cambio va a depender del rol de los actores significativos (*significant actors*), cuya actitud puede favorecer, dilatar o sabotear el proceso de cambio (Phillips & Ochs, 2003, p. 456). Dentro de este constructo terminológico (actores significativos) los autores diferencian entre organismos, como por ejemplo las autoridades educativas locales, los consejos escolares o las juntas de gobernadores; e individuos, como los directores de centros educativos, asesores o administradores de instituciones educativas.

Según los autores, en la cuarta y última etapa, la política se integra de manera normalizada en el sistema educativo del país importador (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). Esta fase, denominada Internalización, se centra en la evaluación del impacto de la adopción en las condiciones preexistentes. Phillips y Ochs (2003, 2004b) la conceptualizan como la suma de cuatro pasos diferenciados. El primer paso es el análisis del impacto de la adopción en el *modus operandi* previo del sistema educativo; principalmente a través del examen del grado de cumplimiento de los objetivos planteados (Phillips & Ochs, 2004b, p. 780). El segundo paso consiste en el examen pormenorizado del contexto importador con la intención de dilucidar qué características o elementos del contexto foráneo de referencia han sido incorporados (Phillips & Ochs, 2003, p. 457). Según los autores, en la síntesis, tercer paso de esta fase, el foco se debe centrar en el proceso por el que la política foránea y sus prácticas pasan a formar parte normalizada de la estrategia educativa del contexto importador (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). En cuarto y último lugar, la fase de evaluación consiste en reconocer si las

expectativas al inicio del proceso de adopción eran realistas y si se debe o no iniciar una nueva búsqueda internacional para dar solución a los aspectos que siguen presentando deficiencia (Phillips & Ochs, 2003, 2004b).

La segunda propuesta teórica de los autores complementa al Modelo de los procesos compuesto, aportando una conceptualización adicional de los diferentes factores que hacen que la práctica o el programa foráneo importado se convierta en algo diferente al original de referencia (Phillips & Ochs, 2004a). Esta conceptualización se concreta en lo que denominan como Filtros en el proceso de adopción de políticas e ideas educativas foráneas (*Filtres in the Borrowing Process*) (Phillips & Ochs, 2004a, p. 16).

Edmund King used to refer to the “angels of perception” which cause us to observe phenomena in varying ways. One of the images he would employ was that of a fish pond seen by different parties who would perceive and interpret its features in diverse ways depending on their particular interest in it and its contents: “A man seeing a fish pond looks at it as an angler, as a zoologist, as an aquarist, as an aesthete, or as someone thinking of his supper. In other words, he is conscious of what Whitehead calls “the occasion” of which himself is a part” (Phillips & Ochs, 2004a, p. 15)

En total los autores conceptualizan la existencia de cuatro tipos de filtros (Figura 6): de interpretación, de transmisión, de recepción y de implementación. La primera categoría de filtros, los de la interpretación, se concreta en las diferentes formas en las que un individuo o una organización entienden un fenómeno educativo (Phillips & Ochs, 2004a, p. 16). Esta categoría abarca desde filtros conscientes y deliberados (basados en sesgos, honestos y coherentes o basados en el conocimiento de expertos en la materia), los propios del clima político y económico del momento o los que son fruto de determinadas agendas ocultas (Phillips & Ochs, 2004a, p. 16).

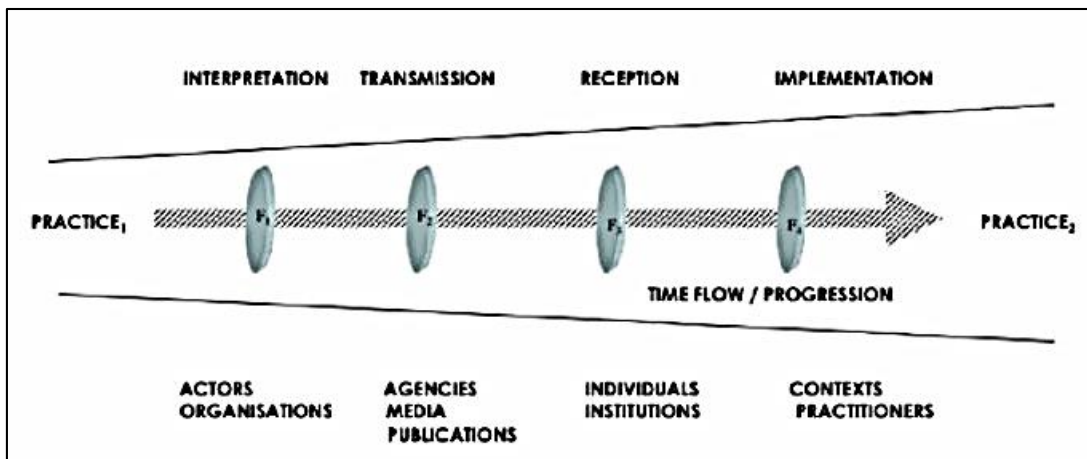


Figura 6. Filtros en el proceso de transferencia de políticas educativas. Fuente: Phillips y Ochs (2004a, p. 16).

La segunda categoría de filtros, la de la transmisión, queda compuesta por todos aquellos filtros fruto de la interpretación que el actor hace de la educación en el contexto foráneo a través de las lentes de su propia agenda (Phillips & Ochs, 2004a, p. 16). Según los autores, estos filtros están muy influenciados por los medios de comunicación, las publicaciones científicas y los debates públicos. La tercera categoría de filtros la constituyen aquellos propios de la recepción. Este tipo de filtros, según Phillips y Ochs (2004a, p. 16), llegan tras las dos primeras etapas de la adopción y los ejercen aquellos encargados de la implementación al escrutar la nueva política. Aquí entran en juego diversos factores, como, por ejemplo, que los actores hayan recibido una mala formación o la ineficiencia de las estructuras administrativas creadas para la nueva política (Phillips & Ochs, 2004a). Por último, los autores subrayan que los procesos de implementación de la política adoptada pueden ejercer también como filtro. En este caso, la nueva idea se ve afectada por todo aquello que es posible o aceptable en la realidad práctica del contexto importador (Phillips & Ochs, 2004a, p. 17). En este caso, el entusiasmo o la resistencia de los actores van a ir moldeando con el tiempo la idea que se haya implementado en un primer momento.

La tercera y última herramienta teórica propuesta por Phillips y Ochs para el análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas es el Espectro de voluntariedad de la transferencia (*Continuum of Educational Transfer*) (Phillips & Ochs, 2004; Phillips & Schweisfurth, 2014). A través de esta propuesta (Figura 7), los autores enmarcan la transferencia de políticas educativas dentro de un continuo que diferencia varios grados de voluntariedad e involuntariedad (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). El

espectro propuesto por Phillips y Ochs (2004a, p. 9) abarca desde el extremo de la imposición hasta la transferencia de ideas y políticas como resultado de la influencia general de la internacionalización y la globalización. Entre estos dos polos, los autores identifican varios escenarios intermedios a lo largo del continuo: políticas impuestas bajo presión, políticas negociadas bajo condiciones (como las asociadas a la recepción de préstamos) y políticas adoptadas por iniciativa propia.

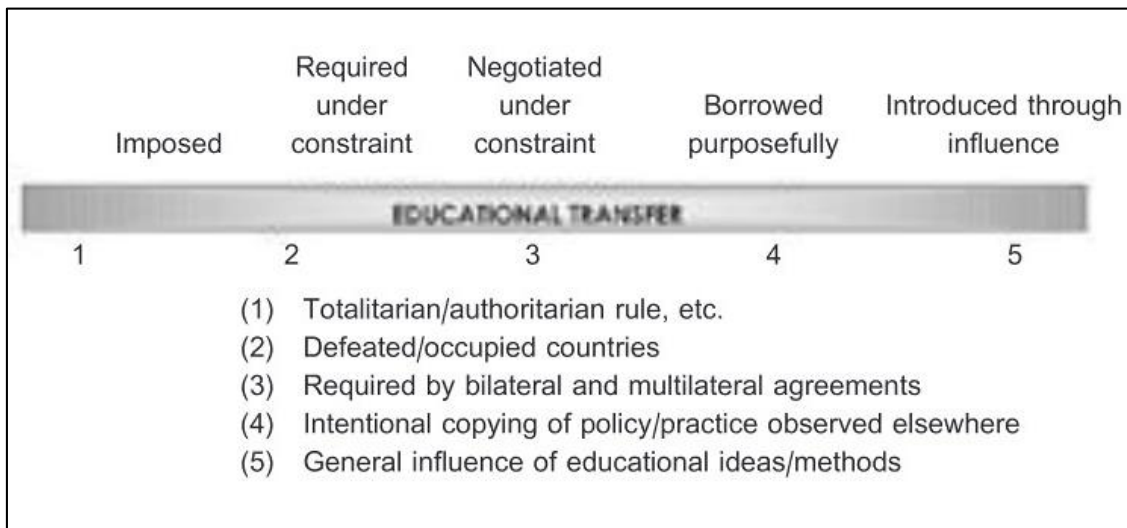


Figura 7. Espectro de la transferencia educativa. Fuente: Phillips y Ochs (2004a, p. 9).

Referencias

- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
- Bennett, C. (1991a). How States Utilize Foreign Evidence. *Journal of Public Policy*, 11(1), 31–54.
- Bennett, C. (1991b). What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, 21(2), 215–233.
- Bennett, C. (1992). *Regulating privacy: Data protection and public policy in Europe and the United States*. Ithaca: Cornell University Press. <http://archive.org/details/regulatingprivac00benn>
- Clark, J. (1985). Policy Diffusion and Program Scope: Research Directions. *Publius*, 15(4), 61–70.

- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561–573. <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315–327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Dunlop, C. A., & Radaelli, C. M. (2013). Systematising Policy Learning: From Monolith to Dimensions. *Political Studies*, 61(3), 599–619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00982.x>
- Evans, M. (2009). Policy transfer in critical perspective. *Policy Studies*, 30(3), 243–268. <https://doi.org/10.1080/01442870902863828>
- Evans, M., & Davies, J. (1999). Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective. *Public Administration*, 77(2), 361–385. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00158>
- Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275. <https://doi.org/10.2307/422246>
- Jakobi, A. (2012). Facilitating Transfer: International Organisations as Central Nodes for Policy Diffusion. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldo (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (1st ed., pp. 391–407). Routledge.
- Li, J., & Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: A literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
- Majone, G. (1991). Cross-National Sources of Regulatory Policymaking in Europe and the United States. *Journal of Public Policy*, 11(1), 79–106. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00004943>
- May, P. J. (1992). Policy Learning and Failure. *Journal of Public Policy*, 12(4), 331–354.

- Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Ochs, K. (2006). Cross-national policy borrowing and educational innovation: Improving achievement in the London Borough of Barking and Dagenham. *Oxford Review of Education*, 32(5), 599–618. <https://doi.org/10.1080/03054980600976304>
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002a). Comparative Studies and ‘Cross-National Attraction’ in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325–339. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042372>
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002b). *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*. Educa.
- Perry, L. B., & Tor, G. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509–526. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3>
- Phillips, D. (2005). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In J. Zajda, K. Freeman, M. Geo-Jaja, S. Majhanovic, & V. Rust (Eds.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 23–34). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-2960-8_2
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 7–23). Symposium Books Ltd.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004b). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Policy Transfer. In *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice* (pp. 41–52). A&C Black.

- Rapplee, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223–240. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.223>
- Roberts, N. C., & King, P. J. (1991). Policy Entrepreneurs: Their Activity Structure and Function in the Policy Process. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 1(2), 147–175.
- Rose, R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3–30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham House.
- Rose, R. (2004). *Learning From Comparative Public Policy: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585108>
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalisation: Methodological criteria and sociological concepts. In B. Holmes & J. Schriewer (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. *Formación del discurso en la educación comparada*, 131-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091736>
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. In *Discourse formation in comparative education* (pp. 155–187). Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education*.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is Wrong with the ‘What-Went-Right’ Approach in Educational Policy? *European Educational Research Journal*, 12. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.20>
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381–390. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9>

Stone, D. (2012). Transfer and translation of policy. *Policy Studies*, 33(6), 483–499.

<https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933>

Capítulo 3. Estado de la cuestión

1. Introducción al concepto de FP dual y sus distintos modelos

El WBL, ha cobrado plena vigencia en el debate internacional sobre formación en las últimas décadas (European Commission, 2016; European Training Foundation, 2018; OECD, 2010; UNESCO et al., 2017; World Bank et al., 2018). A este respecto, cabe reseñar que el WBL no se circunscribe a un ambiente formal educativo, sino que puede ocurrir en cualquier lugar o momento (Grollmann, 2018). El criterio fundamental para poder categorizar un aprendizaje como WBL es que este ocurra durante el trabajo, lo que deja la puerta abierta a diferentes interpretaciones y concepciones culturales e institucionales (Grollmann, 2018). La FP dual (*dual VET* en inglés), también conocida como formación dual de aprendices (*dual apprenticeship*) (Gonon, 2014), se sitúa en el área de solapamiento entre el WBL y el sistema de FP (Figura 8).

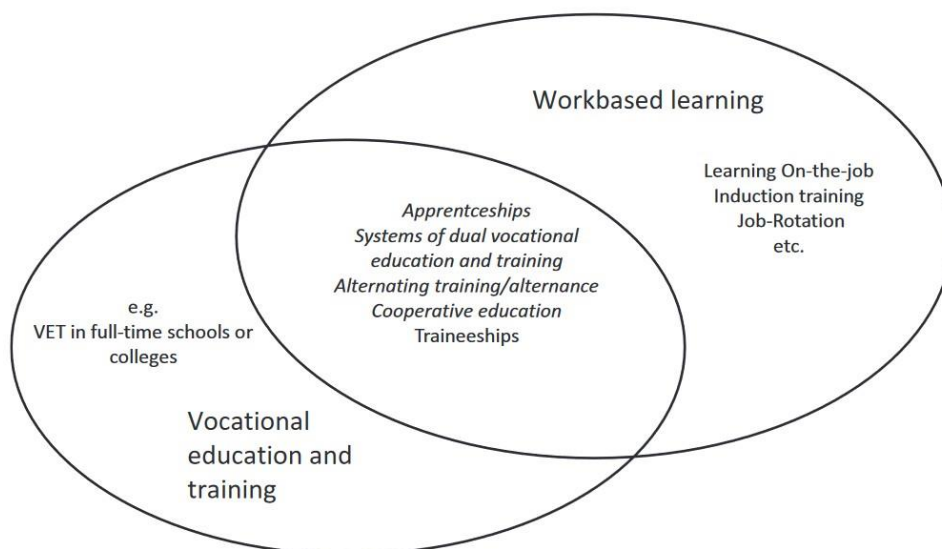


Figura 8. El aprendizaje en el trabajo y la formación profesional como teoría de conjuntos. Fuente: Grollmann (2018, p. 69).

La FP dual comparte este espacio de intersección con otras formas de articulación de la FP que también integran el WBL. Entre ellas, por su amplia extensión global y por su relevancia hasta la fecha en el sistema de FP y el imaginario español, destacan los períodos de prácticas (*traineeship*, en inglés). En el ámbito ajeno a los profesionales del campo existe amplia confusión entre lo que significa FP dual y FP con períodos de prácticas. A continuación, y con el objetivo de avanzar en la conceptualización de lo que representa la FP dual, se presenta un cuadro resumen (Tabla 2) de las diferencias entre la FP dual y los períodos de prácticas, traducido de la publicación *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners* (European Commission et al., 2013, p. 8).

Tabla 2. Diferencias entre FP dual/Formación de aprendices y los períodos de prácticas.
Fuente: Traducido y adaptado de European Commission et al. (2013, p. 8).

	FP dual / Formación de aprendices	Períodos de prácticas
Ámbito	Perfil completo de FP cualificada.	Complemento del programa educativo o del CV individual.
Objetivo	Perfil profesional/ cualificación.	Experiencia práctica acreditada.
Nivel Educativo	Por lo general, nivel 3-5 del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC):	Los periodos de prácticas forman parte de programas de todos los niveles del MEC: común en la formación (pre)profesional, en la enseñanza superior (a veces obligatorias) y después de la graduación.
Contenido	Adquisición de todo el conjunto de conocimientos, aptitudes y competencias de una ocupación.	Orientación profesional y/o laboral, adquisición de parte de los conocimientos, destrezas y competencias de una ocupación o profesión.
Aprendizaje en el trabajo	Igual de importante que la formación en la escuela.	Suele ser un trabajo complementario o un extra opcional.
Duración	Determinada, a medio y largo plazo. Generalmente hasta cuatro años.	Variable, de corto a medio plazo. Normalmente menos de un año.
Estatus laboral	Normalmente, condición de empleado. Aprendiz contratado / empleado en la mayoría de los casos.	Estudiante / práctico a menudo basado en un acuerdo con el empleador o la escuela; a veces estatus de voluntario o estatus no claramente definido. Estudiante / práctico a menudo basado en un acuerdo con el empleador o la escuela.

Compensación	Normalmente remunerado: cantidad decidida en los acuerdos colectivos o fijada por ley. Subsidio de aprendizaje que tiene en cuenta los costes y beneficios netos para el individuo y el empresario.	Remuneración variable, a menudo no remunerada. Compensación económica no regulada.
Gobernanza	Fuertemente regulado, a menudo de forma tripartita.	No regulado o parcialmente regulado.
Actores	Interlocutores sociales, proveedores de formación.	Particulares, empresas, Estado, instituciones educativas.

Sin embargo, más allá de esta diferenciación con los períodos de prácticas, dotar de una única definición pormenorizada a la FP dual es una tarea quimérica, debido a la extensa variedad de modelos y nomenclaturas presentes a lo largo del mundo. Por tanto, si se quiere concretar su definición se debe aproximar el foco a un ámbito territorial determinado. Dado que esta tesis doctoral se encuadra en un país miembro de la UE, lo que sin duda ha marcado el desarrollo del proceso de adopción de la FP dual en España, y dado que los modelos centroeuropeos de FP dual han servido como referencia de buenas prácticas a nivel global (Vanderhoven, 2023), a continuación, se pormenoriza su realidad en esta región.

Incluso dentro de la propia UE, existe una amplia diversidad entre los sistemas de FP dual de los distintos Estados Miembros (véase Cedefop, 2018). Cabe reseñar que según Cedefop (2018, p. 21), tan solo Bulgaria, República Checa, Lituania, Malta, Eslovenia y Eslovaquia carecían de sistemas generales de FP dual en 2018, aunque Lituania y Eslovaquia ya poseían para aquel entonces un marco legal válido y habían comenzado a implementar proyectos piloto. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre los Estados Miembros, Cedefop (2020a, p. 2) sistematiza una serie de características comunes en la concreción de los distintos modelos: funcionamiento regulado por un marco jurídico, obtención de cualificaciones formales tras su compleción, alternancia estructurada entre el aprendizaje en el trabajo y el aprendizaje en la escuela, duración comprendida entre los dos y los cuatro años, relación contractual entre aprendiz y empresa y existencia de algún tipo de remuneración para el aprendiz. Más allá de esta conceptualización general, Cedefop (2018, 2020a) clasifica los distintos modelos de FP dual en tres tipologías: grupo A (la FP dual como sistema de educación y formación), grupo B (la FP dual como forma de impartir la FP) y grupo C (formación de aprendices como sistema híbrido). Sin embargo, el grupo C se aleja del foco de esta tesis doctoral al

no conceptualizarse como parte del sistema formal de FP (Cedefop, 2018, p. 37). A continuación, se realiza un repaso a la conceptualización propuesta por Cedefop (2018) para los grupos A y B.

Los modelos de FP dual del grupo A se caracterizan por constituirse como una entidad diferenciada del sistema de FP escolar (incluya o no prácticas en empresa) (Cedefop, 2018, p. 33). Suelen ser el modelo predominante en la FP inicial, aunque en algunos casos tienen el mismo nivel de expansión que otros modelos. La FP dual del grupo A difiere del sistema de FP escolar en numerosas cuestiones. En lo que respecta al ámbito de aplicación y a las cualificaciones obtenidas, la FP dual del grupo A se circunscribe a profesiones u oficios definidos a nivel nacional y su complejidad lleva a la obtención de cualificaciones propias (Cedefop, 2018, p. 33). Dentro de estas cualificaciones propias existen regulaciones específicas de los procesos de formación que garantizan que los titulados se han formado de una determinada manera (Cedefop, 2018, p. 33). En este caso, el valor de la cualificación viene dado tanto por el contenido como por la forma en que se organizó e impartió la formación que condujo a ella. Dentro del grupo A, existen requerimientos de formación rigurosos comunes para todas las empresas, existiendo muy poco margen de adaptación (Cedefop, 2018, p. 34). De esta forma se garantiza que el aprendiz pueda encontrar empleo en todo el mercado laboral una vez obtenga la cualificación del sistema de FP dual. Asimismo, los sistemas de FP dual del grupo A poseen su propio sistema de gobernanza, ajeno al de la FP escolar. Dentro de este grupo se encuadran los modelos de Dinamarca, Alemania, Irlanda, Croacia, Polonia y Austria y, ya fuera de la UE, los de Noruega e Islandia (Cedefop, 2018, p. 36). Finalmente, cabe indicar que, en línea con la diversidad en los modelos de FP dual a nivel global, esta serie de características globales de los modelos del grupo A se concretan de manera diferenciada en cada modelo específico (véase Cedefop, 2018; European Commission et al., 2013).

Por su parte, los modelos del grupo B se constituyen como una modalidad de impartición de la FP dentro del sistema de FP formal (Cedefop, 2018, p. 34). En este caso, las diferentes modalidades de la FP pueden complementarse entre sí o sustituirse mutuamente en la obtención de las cualificaciones; además, pueden estar orientadas hacia los mismos estudiantes y empresas, abordando necesidades similares (Cedefop, 2018, p. 34). De este modo, las cualificaciones a las que da acceso la FP dual de los modelos del grupo B no se diferencian de las del resto de la FP. Por tanto, en este caso, el valor de la

cualificación viene dado por el contenido de la misma, no por la forma de impartirla (Cedefop, 2018, p. 34). En estos modelos, la FP dual puede compartir objetivos con las políticas activas de empleo y se asocia con la función de integración laboral de los titulados (Cedefop, 2018, p. 34). La formación en la empresa dentro del aprendizaje puede no estar uniformemente regulada y suele variar entre las distintas compañías, lo que puede limitar la empleabilidad del aprendiz al mercado laboral interno de la empresa que ofrece la formación (Cedefop, 2018, p. 35). Su gobernanza se encuadra bajo el sistema general de FP, pudiendo existir estructuras de gobernanza específicas especialmente a nivel operativo (Cedefop, 2018, p. 34). En este grupo de modelos del grupo B se sitúan Bélgica, Países Bajos, Estonia, Francia, Luxemburgo, Rumanía, Finlandia, Hungría, Italia, Suecia, Grecia, Portugal y de fuera de la UE, Reino Unido (Cedefop, 2018, p. 37). Al igual que en el grupo A y en la FP dual a nivel global, los pormenores de cada uno de estos modelos nacionales poseen una amplia diversidad (véase Cedefop, 2018; European Commission et al., 2013).

De ambos conjuntos de modelos, el más referenciado globalmente como ejemplo de buenas prácticas es el Grupo A, concretamente los modelos de Alemania, Austria Dinamarca y Suiza (Deissinger, 2015; Vanderhoven, 2023). Sin embargo, los modelos de FP dual en estos países centroeuropeos, lejos de ser equivalentes, presentan diferencias significativas (Bonoli & Wilson, 2019; Emmenegger & Seitzl, 2020; Rauner & Wittig, 2010). Dado que el modelo más referenciado en los discursos a nivel global es el modelo alemán, a continuación, se realiza una revisión de los pormenores del mismo.

La FP dual en Alemania, con siglos de antigüedad, ha constituido tradicionalmente el pilar central de la FP. El principio de dualidad fue establecido ya en 1897, y el sistema actual de FP dual existe desde 1969, aunque ha vivido diversas revisiones, como por ejemplo la de 2005 (European Commission et al., 2013, p. 63). Según el último informe del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (BMBF, por sus siglas en alemán), en 2022 un total de 444500 alumnos y alumnas comenzaron un programa de FP dual (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 36). Dado que ese mismo año 684400 personas accedieron al sistema de FP alemán (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 36), la ratio de estudiantes de FP dual sobre el total de estudiantes de FP se situaba en aproximadamente el 65%. Sin embargo, su posición hegemónica dentro de la FP alemana ha sufrido en las últimas décadas. Entre 2005 y 2022, el total de estudiantes que accede a la FP dual ha

experimentado un descenso del 14,1%, mientras que el número total de alumnos y alumnas que acceden a la FP en general (sumando FP dual y escolar) ha disminuido solo un 7,7% (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 37).

En Alemania, los programas de FP dual están presentes en todos los sectores económicos y, en 2020, alcanzaban un total de 323 ocupaciones (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021). Estos programas oscilan entre los dos y los tres años y medio de duración. A lo largo de los mismos, la distribución del tiempo de formación en la escuela y en la empresa es de un 30% para la primera y un 70% para la segunda (European Commission et al., 2013). Por lo general, la alternancia implica asistir a la escuela de FP aproximadamente 2 o 3 días por semana (European Commission et al., 2013, p. 63), aunque en determinadas circunstancias se organiza por bloques: una semana al mes en la escuela y el resto en la empresa (Cedefop, 2020b, p. 25). El acceso, oficializado mediante la firma de un contrato de formación que es obligatorio, sigue las lógicas propias del mercado laboral. Así, las empresas o instituciones públicas ofrecen plazas de aprendizaje, seleccionan al candidato que consideren más adecuado para el puesto y le otorgan un contrato remunerado. Una vez formalizado el contrato de formación y aprendizaje, el sistema tiene la obligación de asegurar un centro educativo donde se imparta la formación correspondiente a la escuela. Al final del programa, los titulados obtienen una cualificación profesional propia del sistema de FP dual con alto prestigio social, lo que les da acceso como trabajadores cualificados al mercado laboral (Cedefop, 2020b, p. 25).

En lo que respecta a la gobernanza, el modelo alemán de FP dual se caracteriza por ser un modelo cooperativo basado en el diálogo social (Alemán-Falcón & Calcines-Piñero, 2022; Euler, 2013; Gonon, 2014). La siguiente tabla (Tabla 3) realizada a partir de la traducción de Cedefop (2020b, p. 25) ilustra de forma esquemática esta realidad:

Tabla 3. Aspectos básicos de la gobernanza de la FP dual en Alemania. Fuente: Traducido y adaptado de Cedefop (2020b, p. 25).

	Empresa	Escuela de FP
Regulado por	Gobierno Federal	Estados Federales
Basado en	Contrato de formación	Asistencia obligatoria
Contenido estipulado en	Regulaciones de formación	Plan de estudios
Monitorizado por	Cámaras (órganos competentes)	Inspección escolar
Financiado por	Empresa formadora	Estados Federales

El gobierno federal es el responsable de la parte concerniente a la formación en la empresa. En concreto, el BMBF se encarga de las políticas generales, coordinando y guiando su desarrollo e implementando estrategias de promoción y mejora. Por su parte, el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB, por sus siglas en alemán), integrado por representantes del Ministerio, los sindicatos, las confederaciones y los Estados Federales, actúa de órgano asesor e investigador, y monitorea anualmente el desarrollo del sistema. Asimismo, otros ministerios federales, especialmente el Ministerio de Asuntos Económicos y Energía (BMWí, por sus siglas en alemán), reconocen las ocupaciones que requieren formación formal y trasladan sus propuestas al BMBF (Cedefop, 2020b, p. 31).

En cuanto a la formación en las escuelas, los Ministerios de Educación de cada estado federal son los responsables de su supervisión y gestión. Cabe reseñar que los ministros de los distintos Estados Federales coordinan su labor en la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales. En este caso son los comités tripartitos de FP de cada Estado los que asesoran a los gobiernos federados (Cedefop, 2020b, p. 32). Asimismo, a nivel regional, la legislación alemana dota de funciones específicas y reconocidas a los órganos competentes (*zuständige Stellen*). Estos órganos suelen concretarse en las Cámaras profesionales regionales o en el organismo designado si no existe Cámara en la región. Para cumplir esta función, cada Cámara establece un comité tripartito compuesto por representantes de empresas, sindicatos y profesorado (Cedefop, 2020b, p. 33). Estos comités deben ser informados y consultados sobre todos

los asuntos importantes de la FP dual y deciden sobre las regulaciones dentro de su sector y región de jurisprudencia. Entre las funciones específicas de estos órganos competentes destacan la de asegurar la idoneidad de los centros de formación, supervisar la formación en las empresas, asesorar a aprendices, formadores y empresas, auditar y velar por el cumplimiento de los contratos de formación y organizar y realizar los exámenes (Cedefop, 2020b, p. 33).

Este poder otorgado a las Cámaras va en línea con el rol otorgado a los agentes sociales en general. En Alemania, las confederaciones de empresarios y los sindicatos tienen una gran influencia en la regulación del contenido y de los procesos propios de la FP dual. Al contrario que en España, por ejemplo, los aprendices pueden afiliarse a cualquier sindicato pagando una cuota deducida de su salario (Echeverría, 2016, p. 298). Asimismo, como se indicaba anteriormente, representantes de ambos actores son miembros de la junta principal del BIBB, así como de los comités de FP a nivel de los Estados Federales y de los creados por las Cámaras (Cedefop, 2020b, p. 32). En este caso, los agentes sociales participan en aspectos como la definición colectiva de formación, la redacción de los estándares ocupacionales, el desarrollo de nuevas regulaciones de formación y planes de estudios o la mejora de la calidad del sistema (Cedefop, 2020b, p. 32).

En cuanto a la financiación del sistema alemán de FP dual, las empresas cubren los gastos de la formación práctica en sus instalaciones y pagan una remuneración a los aprendices, la cual varía según el sector, el Estado Federal y el año de formación (Cedefop, 2020b, pp. 33-34). Los resultados de 2021, últimos disponibles, muestran que el 10,3% del total de empresas de menos de 10 empleados participan en la FP dual, por el 42% de las empresas de entre 10 y 49 trabajadores, el 65,2 % de las empresas de entre 50 y 249 trabajadores y el 81,5% de las grandes empresas (igual o mayores de 250 trabajadores) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 31). Del total de empresas formadoras, el 41,40% son pequeñas empresas con menos de 10 trabajadores, el 40,33% corresponde a empresas de entre 10 y 49 empleados, el 14,87% a empresas medianas con entre 50 y 249 empleados, y finalmente, las grandes empresas con 250 o más trabajadores representan el 3,40% del total (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 31).

Cabe destacar, que no todas las empresas que ofrecen FP dual imparten formación año tras año, especialmente en el caso de las más pequeñas. La continuidad en la actividad

de formación por parte de las empresas en Alemania aumenta con el número de empleados. En 2021, tan solo el 39% de las empresas más pequeñas autorizadas a impartir FP dual la ofrecían, frente al 91% de las grandes empresas (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023, p. 31).

Por último, en lo que respecta a la financiación, el Estado y las autoridades locales se hacen cargo de la parte escolar de la FP dual. Asimismo, el Estado también pone en marcha medidas, bajo su responsabilidad presupuestaria, para promover la FP, crear plazas de formación adicionales en determinados sectores o regiones y promover la inclusión de colectivos desfavorecidos (Cedefop, 2020b, pp. 33-34).

2. Estado de la cuestión de la transferencia de la política de FP dual a nivel internacional

En las últimas décadas, un número significativo de países se ha sumado a la adopción de la FP dual, ya sea a través de la puesta en marcha de la misma desde cero o a través de la reforma de viejos y minoritarios sistemas de formación de aprendices. La revisión de la literatura científica desarrollada para este estado de la cuestión de esta tesis doctoral identificó la siguiente lista de países importadores de la FP dual: **China** (Barabasch et al., 2009; Clark & Jones, 2008; Fuchs, 2022; Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014; Pilz & Wiemann, 2021; Vogelsang & Pilz, 2020; J. Wiemann, 2021; K. Wiemann & Pilz, 2020; Zhang, 2021; Zhao, 2018), **Corea del Sur** (Barabasch et al., 2017), **Costa Rica** (Láscarez-Smith & Schmees, 2021, 2023; Rommel & Méndez, 2023; Schmees & Láscarez-Smith, 2024), **Ecuador** (Espinoza-Freire, 2020), **EEUU** (Aring, 2014; Gessler, 2017; Remington, 2018), **Grecia** (Baumann & Vossiek, 2022; Lalioti, 2019; Sanz de Miguel et al., 2022), **India** (Fuchs, 2022; Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Nayana & Kumar, 2019; Pilz & Wiemann, 2021; Regel et al., 2022; Valiente et al., 2020; Vogelsang & Pilz, 2020; K. Wiemann & Pilz, 2020), **Indonesia** (Wibowo et al., 2022; Wiriadidjaja et al., 2019), **Italia** (Baumann & Vossiek, 2022; Rustico et al., 2020), **Kazajistán** (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015), **México** (Hernández-Fernández et al., 2022; Pilz & Wiemann, 2021; Röhrer et al., 2021, 2024; Valiente et al., 2020; Vogelsang et al., 2022; Vogelsang & Pilz, 2020; J. Wiemann & Fuchs, 2018; Wiemann & Pilz, 2020), **Nepal** (Bolli et al., 2023), **Portugal** (Doroftei et al., 2018; Sanz de Miguel et al., 2022), **Rusia** (Remington, 2017), **Serbia** (Bolli et al., 2021; Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023) **Suecia** (Andersson et al., 2015), **Túnez**

(Oeben & Klumpp, 2021), **Turquía** («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015) y **Ucrania** (Kravchenko et al., 2020). En línea con la diversidad reseñada en el primer apartado de este capítulo, cada uno de estos procesos de adopción posee su propia naturaleza e idiosincrasia y ha dado lugar a su propio modelo de FP dual.

Bajo la premisa de sistematizar los resultados obtenidos hasta la fecha por la producción científica que ha analizado estos procesos, y con el objetivo de relacionarlos con los propósitos de esta tesis doctoral para facilitar una correcta discusión, dichos resultados se han agrupado en torno a siete temáticas: (I) justificaciones para la adopción; (II) el papel de las organizaciones internacionales; (III) el rol de las organizaciones foráneas, tanto públicas como privadas; (IV) el papel de los actores nacionales en la difusión de la FP dual; (V) la naturaleza de la elaboración de políticas y la toma de decisiones; (VI) el aprendizaje para la elaboración de políticas; y (VII) los modelos de referencia utilizados, tanto en la práctica como en el discurso, durante los procesos de adopción.

2.1 Justificaciones para la adopción de la FP dual basadas en los beneficios esperados

Los resultados concernientes a las justificaciones esgrimidas para la adopción de la FP dual están conformados por cuatro subtemáticas. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones no se centran en analizar este tipo de justificaciones, sino que las evidencias al respecto se desprenden de resultados centrados en otro tipo de objetivos.

La primera subtemática se configura entorno a la adopción de la FP dual como herramienta para dar solución al desajuste entre las necesidades del mercado laboral (o de empresas singulares) y la oferta de mano de obra. Este tipo de justificación ha sido esgrimida de forma explícita por los actores de la mayoría de los países importadores de la política, en concreto, China (Fuchs, 2022; Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014; J. Wiemann, 2021; Zhang, 2021), Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2021), Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), Estados Unidos (Remington, 2018), Indonesia (Wibowo et al., 2022), India (Fuchs, 2022; Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Valiente et al., 2020), Kazajistán (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015), México (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann & Fuchs, 2018), Nepal (Bolli et al., 2023), Rusia (Remington, 2017), Suecia (Andersson et al., 2015) y Ucrania (Kravchenko et al., 2020). Asimismo, es referenciada explícitamente por las agencias de exportación de la FP dual,

en este caso austriacas, como una de las razones por las que los gobiernos de otras localizaciones demandan su ayuda (Langthaler, 2015).

Algunos actores también ligan la adecuación a las demandas del mundo laboral a través de la FP dual con la mejora de la competitividad. A este respecto, por ejemplo, la confederación de empresarios de zona franca de Costa Rica cataloga la FP dual como un proyecto de “reactivación económica” (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 51).

A partir de las pocas investigaciones que aportan matices en lo referente al posicionamiento de los diferentes actores sociales o de las que afrontan la adopción desde la perspectiva de las empresas, se concluye que esta subtemática de justificación es ajena al discurso explícito de los sindicatos, pero sí forma parte del discurso gubernamental (ej., Andersson et al., 2015; Mehrotra et al., 2014; Remington, 2017; Zhang, 2021) y de los empresarios (ej., Andersson et al., 2015; Láscarez-Smith & Schmees, 2021; Pilz & Li, 2014; Röhrer et al., 2021, 2024). Asimismo, esta justificación es enarbolada discursivamente por todas las organizaciones internacionales promotoras de la FP dual (Vanderhoven, 2023).

La segunda subtemática se articula alrededor de la adopción de la FP dual como herramienta para disminuir el desempleo, especialmente el juvenil. Esta subtemática está presente en el discurso de los actores de los procesos de adopción de Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2021, 2023), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Lalioti, 2019), Indonesia (Wiriadidjaja et al., 2019), Nepal (Bolli et al., 2023), Portugal (Doroftei et al., 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023) y, con el matiz argumentativo de aumentar la integración laboral de los titulados en FP, México (Valiente et al., 2020). Aquellas investigaciones que presentan los resultados obtenidos a partir de cada tipología de actor indican que este discurso es compartido por todos los actores, incluidos los sindicatos desde una perspectiva más social (Láscarez-Smith & Schmees, 2023) y las organizaciones internacionales (Vanderhoven, 2023). Como evidencia relevante, destaca el caso de Serbia donde la urgencia de ponerle solución al elevado paro juvenil está estrechamente ligada con la necesidad de frenar la emigración de jóvenes cualificados (Langthaler & Top, 2023, p. 17).

La tercera subtemática presente en los discursos que abogan por la adopción de la FP dual se configura entorno a la efectividad de la misma como estructura posibilitadora

de la integración social de los colectivos más desfavorecidos y marginados. Este discurso está presente en los sindicatos de Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2023), el gobierno de la India (Valiente et al., 2020) y todas las organizaciones internacionales excepto el BM (Vanderhoven, 2023). A este respecto, la UE y la Organización internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en inglés) participan en este discurso, ya sea a través de la dialéctica del aumento de la cohesión social y la resiliencia ante los períodos de crisis económica, como en el caso de la primera, o de un discurso centrado en la inclusión, como en el caso de la segunda (Vanderhoven, 2023, p. 9). Asimismo, la UNESCO justifica la necesidad de adoptar la FP dual como herramienta para alcanzar un desarrollo sostenible y reducir la pobreza (Vanderhoven, 2023, p. 9). En una línea similar, a nivel nacional, el gobierno de Costa Rica y el de Serbia promueven la FP dual bajo la premisa, entre otras, de reducir la alta cantidad de personas que ni estudian ni trabajan (NEET, por sus siglas en inglés) (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 197; Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 51).

La cuarta y última subtemática dentro de las justificaciones para la adopción de la FP dual confiere a su puesta en marcha como vehículo de mejora pedagógica para el sistema de FP. Este discurso está presente en India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014), Portugal (Doroftei et al., 2018), Serbia y Suecia (Andersson et al., 2015). En este caso, los discursos de India (Maitra et al., 2022, p. 2; Mehrotra et al., 2014, p. 20) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 198) son los más críticos con la calidad de la FP preexistente y defienden el cambio como medida de freno a su deficiencia. En cambio, los estudiantes de Portugal se centran en el hecho de que el cambio de la FP escolar hacia la FP dual les posibilitará un aumento de la experiencia laboral, las competencias blandas y el conocimiento de las empresas reales del sector (Doroftei et al., 2018, p. 95). Por su parte, el Gobierno y los sindicatos de Suecia no ponen en entredicho la calidad del sistema basado en la escuela, sino que argumentan que la FP dual va a suponer una alternativa pedagógica para aquellas personas que no se sientan cómodas en el formato escolar tradicional (Andersson et al., 2015, pp. 13-14).

2.2 El papel de las organizaciones internacionales en los procesos de adopción de políticas

Vanderhoven (2023) identifica a la UE, la Organización internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en inglés) y la OECD como las organizaciones internacionales más implicadas en la difusión de dicho modelo formativo. En un segundo plano sitúa a la

UNESCO y al BM. La autora concluye que cada una de estas organizaciones ha desarrollado distintas perspectivas de difusión. Por ejemplo, como se ha indicado previamente, mientras la mayoría coincide en situar al menos como secundarios los objetivos de inclusión social, el BM se desmarca al no participar prácticamente en ningún discurso que defienda la FP dual como medida de lucha contra la desigualdad social (Vanderhoven, 2023, p. 10). Asimismo, la OECD liga la búsqueda de dicha inclusión al aumento de la fuerza productiva.

La revisión de la literatura científica evidencia el escaso análisis de los mecanismos concretos usados por este tipo de organizaciones. Sin embargo, la propia metodología de la investigación de Vanderhoven (2023, pp. 5-6) recoge las siguientes fuentes de análisis, aportando pistas sobre la naturaleza de esta actividad: informes, notas informativas, comunicados de prensa, artículos de prensa, manuales, *toolkits* y guías políticas y de evaluación (Vanderhoven, 2023, p. 5). Asimismo, Psifidou y Ranieri (2020) y Scepanovic y Martín-Artiles (2020) reportan que la UE ha utilizado los subsidios y las recomendaciones como herramienta de difusión de la FP dual entre sus Estados Miembros.

Asimismo, a pesar del teórico rol desarrollado por las organizaciones internacionales, la evidencia científica concerniente a su influencia en los procesos concretos de adopción de la FP dual es más bien escasa. En la revisión de la literatura internacional previa a la gestación de este estado de la cuestión, tan solo se han identificado evidencias sobre su rol en siete publicaciones concernientes a los procesos de adopción de la FP dual de Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022), Kazajistán (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015), Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022), Italia (Baumann & Vossiek, 2022), Rusia (Remington, 2017) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). En las publicaciones reseñadas tan solo tres organizaciones internacionales aparecen en los resultados de investigación: la UE, la Organización Internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en inglés) y el BM. Esta última organización internacional aparece referenciada en primer lugar en el análisis del caso de Kazajistán, debido a su aportación de 29,23 millones de dólares a través de un préstamo destinado a financiar, entre otras cuestiones, la modernización del sistema nacional de FP mediante la adopción de la FP dual (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015, p. 3). Asimismo, las evidencias reportan la participación del propio BM en el proceso de

adopción de la FP dual en Rusia a través de la puesta en marcha de programas de asesoría técnica (Remington, 2017, p. 324). Sobre la ILO y su rol en la adopción de esta política, Schmees y Láscarez-Smith (2024, p. 50) subrayan que puso en marcha en Costa Rica una mesa redonda conformada por representantes del gobierno, sindicatos, empresas y actores alemanes de ayuda al desarrollo.

Finalmente, las publicaciones concernientes a los procesos de Grecia, Portugal, Italia y Serbia aportan evidencias sobre el rol desarrollado por la UE tanto en los Estados Candidatos como en los Estados Miembros (Baumann & Vossiek, 2022; Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023; Sanz de Miguel et al., 2022). En cuanto a Serbia, el único Estado candidato sobre el cual la producción científica ofrece conclusiones, Caves y Oswald-Egg (2023) y Langthaler y Top (2023) coinciden en que uno de los factores clave para iniciar la adopción de la FP dual fue el deseo de alinearse con las recomendaciones de la UE para los Estados Miembros. Asimismo, Langthaler y Top (2023, p. 17) afirman de forma general que la UE ayudó al Gobierno serbio a confeccionar el marco legal, institucional y político necesario para la adopción.

En lo que respecta a los Estados Miembros, la evidencia concluye que la UE fue determinante para el inicio de la adopción en Grecia, Italia y Portugal. Cabe reseñar que estos tres países en el momento de la adopción se encontraban o bien bajo la supervisión y asesoría estrecha de la UE como en el caso de Italia (Baumann & Vossiek, 2022) o directamente intervenidos por la firma de memorandos a cambio de rescates financieros, como Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022) y Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 34). En el caso de Italia, la influencia de la UE se disfrazó bajo el término de “internacionalización” para eludir el rescate financiero y la supervisión directa de la Troika, aunque supuso la puesta en marcha de un paquete de reformas muy similar al planteado para los países objeto de memorándum (Baumann & Vossiek, 2022, p. 345). En cambio, en Grecia y Portugal, la intervención de la troika (Comisión Europea + Banco Central Europeo + FMI) tras la firma de sendos memorandos de rescate económico hizo que el proceso de reforma hacia la FP dual se viera muy influenciado por la UE (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022). Por ejemplo, en el caso de Grecia, el Memorando de Entendimiento para acceder al Mecanismo Europeo de Estabilidad establecía cinco obligaciones para el Gobierno griego: (I) legislar un marco de calidad moderno para la FP y la FP dual; (II) establecer un sistema para identificar las necesidades de cualificación y un proceso para actualizar los programas y las

cualificaciones; (III) poner en marcha programas piloto de asociación en la formación con autoridades regionales y empleadores en el curso 2015-2016; (IV) proporcionar un plan de implementación integrado del Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación y la Organización Griega de Empleo para ofrecer el número necesario de puestos de FP dual para todos los estudiantes de FP para 2016 y al menos para el 33% de todos los estudiantes de educación secundaria técnica durante el curso 2016-2017; y (V) conseguir una mayor participación de las empresas en el sistema de FP y un aumento de la financiación privada del mismo (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349).

Finalmente, cabe destacar en los compromisos firmados por Grecia y Portugal se recogía que los cambios acordados debían implementarse rápidamente si se quería recibir la financiación estipulada. Esta precipitación provocada por la premura de la UE y la posición central de esta organización internacional en la toma de decisiones gubernamentales en Grecia y Portugal, llevó a que los procesos de adopción de la FP dual en estos países se realizasen de forma centralizada, de arriba abajo y sin un correcto diálogo ni negociación con los actores sociales (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022). De forma similar, Italia se vio sometida a una presión de celeridad en la reforma, pero suavizada por la ausencia de Memorando (Baumann & Vossiek, 2022).

2.3 El rol de las organizaciones centroeuropeas, públicas y privadas, en los procesos de adopción de políticas

La literatura científica sobre los procesos de implementación de la FP dual pone en relieve el importante rol de las organizaciones foráneas, de titularidad pública o privada, en la adopción de la FP dual en determinados países. Por un lado, la literatura científica nos indica que las multinacionales centroeuropeas, especialmente las alemanas, han jugado un papel fundamental como precursoras de la adopción de la FP dual en aquellos países en los que operan. En la mayoría de casos su motivación partía de la necesidad de formar trabajadores cualificados para sus filiales, pero también se reportan actividades fruto del aprovechamiento del nicho de mercado de la formación (J. Wiemann, 2017, p. 218). Existen evidencias de esta labor por parte de las multinacionales centroeuropeas, ya sea como iniciadoras de sus propios programas de FP dual de manera independiente o en colaboración con los gobiernos y sistemas de FP locales. Este fenómeno se ha observado en países como China (Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014; Pilz & Wiemann, 2021; J. Wiemann, 2021), EEUU (Fortwengel & Jackson, 2016; Gessler, 2017), India (Fuchs,

2022; Pilz & J. Wiemann, 2021), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann, 2017; J. Wiemann & Fuchs, 2018; K. Wiemann & Pilz, 2020) y Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015).

Sin embargo, la influencia del ámbito centroeuropeo en estos procesos no se limita al rol desarrollado por el empresariado, sino que los gobiernos de Alemania, Austria y Suiza han creado estructuras de apoyo a la FP dual, a la que también se han sumado algunas fundaciones privadas. Estas estructuras de apoyo se han concretado en forma de agencias e instituciones de colaboración centradas en la expansión de la FP dual. Su relevancia es tan significativa que, en 2016, se creó el Comité de Donantes de Formación Profesional Dual (DCdVET) para coordinar las actividades de transferencia de Austria, Alemania y Suiza (Langthaler & Top, 2023, p. 13). Sin embargo, tal y como describe Langthaler (2015), la actividad proveniente de los tres países no ha alcanzado el mismo nivel de desarrollo ni la misma envergadura. Así, en el momento de dicha publicación Austria aún no había desarrollado una prolongada promoción internacional de la formación dual, mientras que Suiza había retomado aun recientemente sus esfuerzos en esta área tras un largo período de inactividad.

En lo que respecta a Alemania, la literatura científica indica que las organizaciones germanas de esta índole han tenido o continúan teniendo presencia en los procesos de China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), India (Maitra et al., 2022), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann & Fuchs, 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023), Rusia (Remington, 2017, p. 324), Túnez (Oeben & Klumpp, 2021) y Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015). El objetivo de esta actividad consiste en la ampliación del poder suave en el ámbito de las relaciones exteriores y la mejora de reputación nacional en el exterior (Fontdevila et al., 2022, p. 602). Sin embargo, cabe reseñar que la excesiva heterogeneidad de mandatos, instrumentos y actores en la cooperación alemana en materia de FP dual ha sido una preocupación creciente en la última década para los propios actores alemanes (Fontdevila et al., 2022, p. 600). En 2013 se intentó poner freno a esta dispersión mediante la creación de la Oficina Central para la Cooperación Internacional en Formación Profesional (GOVET, por sus siglas en alemán), bajo el amparo del BIBB. Desde ese momento, la Mesa Redonda de GOVET actúa como mecanismo de coordinación, reuniendo a representantes de distintos ministerios, organizaciones industriales y cámaras de comercio, entre otros (Fontdevila et al., 2022).

La variedad de actores y su rango de actividad (asesoría, financiación, creación de redes locales, mediación, etc.) son tan amplios que no cabría detallar la actividad desarrollada por cada uno de ellos en los procesos de transferencia de forma minuciosa. Sin embargo, a modo ilustrativo, cabe indicar que la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ, por sus siglas en alemán) ha jugado un rol fundamental en el impulso de la FP dual en Serbia (Langthaler & Top, 2023) y en la asesoría a los políticos locales en India (Maitra et al., 2022, p. 10). Asimismo, por ejemplo, el BIBB, el BMBF, la GOVET y la Universidad de Osnabrück estuvieron involucrados en las preparaciones previas a la introducción del modelo de la FP dual en Costa Rica, estableciendo una mesa redonda de representantes del gobierno, sindicatos y empresas bajo la guía y la facilitación de la OIT (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 50). En este mismo proceso también tuvo incidencia iMove (International Marketing of Vocational Education), una iniciativa del BMBF que promueve la internacionalización de la educación y FP alemanas, así como facilita la exportación de sus servicios y productos a nivel internacional. Al respecto de la utilidad de este tipo de ayuda, los actores ticos reportan que el proceso hubiera sido inviable sin el apoyo de los actores alemanes (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 55).

Finalmente, otros procesos también han sido liderados por actores alemanes, como la Cámara Alemana de Comercio en el Extranjero (AHK, por sus siglas en alemán), en el caso de Shanghái (J. Wiemann, 2021); las cámaras bilaterales de su red, como la Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA) (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann & Fuchs, 2018) y la Cámara de Comercio Exterior Ruso-Alemana (Remington, 2017, p. 324); así como cámaras regionales alemanas, como la Cámara de Comercio e Industria de Hannover en la Costa Turquesa de Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015).

Sin embargo, la producción científica desarrollada hasta la fecha indica que el proceso de México es sin duda uno de los más influenciados por este tipo de organizaciones alemanas. Un gran conjunto de los actores alemanes reseñados con anterioridad ha estado presente en dicho proceso desde el inicio, desarrollando actividades de diversa índole: (I) campañas de convencimiento para gobiernos regionales y cámaras locales; (II) creación de una mesa de actores alemanes para liderar el proceso; (III) participación en la mesa de diálogo oficial del Gobierno de México; (IV) puesta en marcha de proyectos piloto; (V) actividades de vinculación entre escuelas de FP y

empresas; (VI) formación de formadores; (VII) aportación de infraestructura; (VIII) asesoría en la redacción de regulaciones; (IX) lanzamiento de campañas de difusión pública de la FP dual, basadas en vídeos y eventos; y (X) organización de reuniones entre todos los actores en la propia Embajada de Alemania, entre otras (Valiente et al., 2020; Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann & Fuchs, 2018).

En lo referente a Alemania, finalmente cabe reseñar que fundaciones de origen alemán también han realizado su aportación en algunos procesos, como por ejemplo en el caso de Costa Rica. En este proceso la Fundación Konrad Adenauer, una fundación política alemana asociada con la Unión Demócrata de Alemania, ha invertido recursos en la difusión de la FP dual y la financiación de iniciativas locales (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 55).

En el caso de Austria, la labor de este tipo de organizaciones tan solo aparece reseñada en la producción científica sobre el caso de Serbia. A este respecto, Langthaler (2023) destaca el papel en la asesoría gubernamental para la creación de regulaciones y el apoyo brindado por la Cámara Austriaca de Comercio a la Cámara de Comercio de Serbia. En su análisis sobre el mismo proceso de adopción, Caves y Oswald-Egg, (2023) reseñan la puesta en marcha de proyectos piloto por parte de las organizaciones austriacas. Más allá de su mención en análisis de procesos de adopción concretos, una revisión previa había reportado evidencias de actividad de este tipo de organizaciones en Turquía, Asia, China, América Latina, el Norte de África, Europa del este y el sureste de Europa (Langthaler, 2015). En este caso la autora lista a un conjunto de actores austriacos que trabajan bajo la premisa de ayudar a las empresas austriacas en el exterior y mejorar la reputación de Austria a través de la FP dual: la Agencia Austriaca de Cooperación, el Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía, el Ministerio de Educación, la Cámara de Economía de Austria y su Instituto de Promoción Económica de Austria centrado en Educación y diversas fundaciones (Langthaler, 2015, p. 24). La tipología de actividades coincide al completo con las reseñadas anteriormente en el caso los actores alemanes de esta índole.

En lo que respecta a Suiza, la evidencia científica sobre la labor de las organizaciones helvéticas es muy escasa. Tan solo se ha encontrado un texto que haga referencia a dicha labor: el referente al proceso de adopción de la FP dual en Nepal. En este artículo, Bolli et al. (2023) reseñan la colaboración desarrollada entre el Gobierno de Nepal y el Gobierno de Suiza, representado por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la

Cooperación bajo el proyecto Habilidades Mejoradas para un Empleo Sostenible y Gratificante (ENSSURE, por sus siglas en inglés). La única información concreta sobre el contenido de esta colaboración reportada en el texto indica que la implementación de ENSSURE se llevó a cabo bajo la estrecha colaboración del Consejo de la FP nepalí y HELVETAS, una fundación suiza de apoyo a la cooperación internacional que proveyó apoyo técnico durante todo el proceso (Bolli et al., 2023, p. 196).

Por último, la literatura también recoge como empresas provenientes del ámbito centroeuropeo especializadas en la creación y provisión de infraestructura y servicios de formación basada en el trabajo han jugado un rol en determinados procesos de adopción. Tal es el caso, por ejemplo, de la contratación de la empresa Lucas Nülle por parte del gobierno de Kazajistán (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015, p. 3).

2.4 Papel en la difusión de la FP dual de los actores nacionales

La evidencia referente al rol de promoción desarrollado por los actores nacionales en la difusión de la FP dual se agrupa entorno a dos colectivos: gobiernos y empresas. En primer lugar, en lo que respecta a la labor gubernamental, las menciones a acciones encaminadas a difundir la FP dual que vayan más allá de la mera aprobación de disposiciones regulatorias, están presentes en los análisis de los procesos de China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021; Zhang, 2021), Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), India (Maitra et al., 2022), Italia (Rustico et al., 2020), Serbia (Langthaler & Top, 2023) y Suecia (Andersson et al., 2015).

Las investigaciones concernientes a China recalcan el apoyo sistemático del gobierno nacional al proceso de puesta en marcha de programas de FP dual. Por ejemplo, en la región de Shanghái, según Wiemann, (2021, p. 394), el gobierno chino apoya económicamente la creación de programas de cooperación entre los centros de FP y las empresas multinacionales alemanas, incluso a través de la financiación de formadores y talleres. Asimismo, se reportan demandas insistentes y frecuentes por parte de las autoridades locales de la región para iniciar este tipo de colaboraciones (J. Wiemann, 2021, p. 392). Al respecto de este rol en la difusión de la FP dual por parte del gobierno chino, esta misma autora subraya la existencia de un programa extenso de becas para aumentar el atractivo y la permanencia de aprendices, el cual incluye incluso la posibilidad de realizar estancias académicas en Alemania (J. Wiemann, 2021, p. 394). Por último, Zhang (2021) da cuenta de la existencia de programas ministeriales de

subsidios e incentivos monetarios, previos y posteriores a la puesta en marcha de proyectos concretos de FP dual.

En lo que respecta a Corea del Sur, bajo la nueva regulación, la industria paga una tarifa mensual a un fondo común (Sistema de Seguro de Empleo) para el avance en cuestiones de FP, y el gobierno distribuye los recursos disponibles según sus prioridades, en este caso la FP dual (Barabasch et al., 2017, p. 198). En India, durante el proceso de puesta en marcha, el gobierno nacional ha recurrido también a estrategias similares a las desarrolladas en China, impulsando la FP dual a través de incentivos financieros y de la persuasión burocrática a los centros de FP (Maitra et al., 2022, p. 14). En el caso de Italia, el Gobierno ha destinado una inversión substancial en términos de financiación, incentivos para empresas y publicidad del sistema (Rustico et al., 2020, p. 92). Asimismo, en Serbia, el Gobierno ha desarrollado una campaña de promoción de la FP dual entre los actores locales con el objetivo fundamental de mejorar su imagen y debilitar la oposición a la misma generada por la ausencia de consultas a los actores sociales (Langthaler & Top, 2023, pp. 19-20). Finalmente, en Suecia según Andersson et al. (2015, p. 4), el gobierno apoyó financieramente al profesorado y le proveyó asesoramiento a través de la Agencia Nacional de Educación de Suecia durante la primera fase de adopción.

En lo que respecta al rol de las empresas en estas actividades de promoción de la FP dual durante la adopción, se hallaron evidencias sobre su papel en India (Mehrotra et al., 2014), México (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). En concreto, en la India las cámaras de comercio locales han insistido en mostrar su interés en participar en la gobernanza de la FP dual y ellas, junto a empresas como TATA Motors, han puesto en marcha sus propios programas de formación dual (Mehrotra et al., 2014). En México, la evidencia científica demuestra que tanto las confederaciones de empresarios, como las cámaras y las empresas individuales, han realizado labores de apoyo a la promoción de la FP dual. A este respecto, según Röhrer et al. (2024) y Vogelsang et al. (2022), las cámaras mexicanas han desarrollado distintos roles. Por un lado, las autoras reseñan la puesta en marcha de eventos centrados en la creación de redes y la organización de conferencias de difusión de la FP dual. Por otro lado, subrayan que estas organizaciones empresariales han realizado apoyos técnicos y financieros, mediando entre actores, captando empresas para la FP dual y asesorando a las empresas participantes (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022). Asimismo, también sobre el caso de México, Röhrer et al. (2024) indican que las

empresas han cedido material viejo a las escuelas de FP e incluso han prestado expertos para realizar formaciones y acciones de difusión puntuales en las escuelas.

Finalmente, en Serbia, las cámaras de comercio, anteriormente alejadas de la FP, han apoyado la adopción de la FP dual a través de actividades como la búsqueda y selección de empresas (Langthaler & Top, 2023, p. 21), la certificación de las condiciones formativas de las mismas y la cualificación, así como la certificación de formadores de empresa (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 204).

2.5 Toma de decisiones y diálogo social durante la adopción

La naturaleza de los diferentes procesos de toma de decisiones y diálogo social varía en cada uno de los diferentes procesos de adopción de la FP dual. De este modo, se hayan procesos cuya base ha sido el diálogo social, como en el caso de la política emprendida por el Ministerio de Educación de China (Zhang, 2021, p. 1119), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), México (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022) y Suecia (Andersson et al., 2015). De forma opuesta, determinados procesos han sido fruto de decisiones centralizadas y se han desarrollado con una evidente carencia de diálogo social, como en la política emprendida por el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114), la India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Pilz et al., 2023; Valiente et al., 2020), Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022) y Serbia (Langthaler & Top, 2023). Y en un punto medio, se sitúa Italia (Rustico et al., 2020). Con el fin de procurar una aproximación a las evidencias concretas reportadas sobre estos procesos, en primer lugar, se realizará una aproximación a la realidad de aquellos países ajenos a la influencia y al contexto de la UE. En segundo lugar, se repasarán los resultados reportados acerca de los procesos de adopción en el seno de la UE y en Serbia, en virtud de Estado Candidato.

Fuera de la influencia de la UE, los países que han reportado una mayor participación de actores en la toma de decisiones y la elaboración de la política a lo largo del proceso de adopción de la FP dual son China, en la modalidad creada por el Ministerio de Educación, Costa Rica y México. En China, el proceso iniciado por el Ministerio de Educación ha tenido una naturaleza eminentemente colaborativa. A lo largo de su implementación, el Gobierno ha implicado a los actores empresariales y educativos en la toma de decisiones y la elaboración de la política dotando de flexibilidad y libertad para

la creación de proyectos de cooperación locales. De este modo, según Zhang (2021), el Ministerio de Educación de China ha seguido un enfoque descentralizado y colaborativo para su reforma, fomentando que escuelas y empresas contribuyan activamente al proceso de reforma en lugar de simplemente seguir las directrices emitidas por el Estado. Este ministerio decidió integrar los programas de colaboración preexistentes entre escuelas y empresas de FP en su proyecto de reforma y les otorgó la suficiente autonomía para desarrollar programas de aprendizaje basados en sus propias particularidades. Esta forma de hacer ha reportado un modelo exitoso y adaptado a los requerimientos de cada sector y región (J. Wiemann, 2021), con un número creciente de participantes (Zhang, 2021, p. 1120).

En lo que respecta a Costa Rica, en 2017, dos años antes de la aprobación de la ley de FP dual, el gobierno creó una mesa de diálogo con sindicatos y empresarios con el objetivo de adaptar al máximo la modalidad dual a la realidad tica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 52). A pesar de que esta mesa no dio el resultado necesario, sirvió de precursora oficial de las consultas efectuadas para la redacción de la ley posterior. Asimismo, en México, el proceso de adopción ha alcanzado formas de negociación y consenso muy elevadas. Este diálogo ha tenido lugar a través de reuniones anuales, comités mensuales, consejos de coordinación y contactos informales a través de redes sociales (Röhrer et al., 2024, pp. 154-155). Los encuentros en persona han tenido lugar hasta en la propia embajada alemana (Vogelsang et al., 2022, p. 656). Asimismo, cabe destacar que en 2015 se creó el Comité de la Opción Educativa de FP dual, formado por actores educativos, empresariales y alemanes (Vogelsang et al., 2022, p. 651).

En contraste, ha habido dos procesos ajenos a la UE que se caracterizan por su naturaleza centralizada y por la falta de diálogo entre los actores involucrados: el iniciado por el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114) y el de India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Pilz et al., 2023; Valiente et al., 2020). El Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China, al contrario que el de Educación, puso en marcha un modelo estatal de arriba hacia abajo, basado en políticas y directrices detalladas, cuotas, subsidios y un sistema centralizado de certificación de habilidades para motivar la participación de los empleadores y guiarlos a lo largo del proceso de capacitación. Todo ello de forma centralizada y sin realizar consultas con los actores sociales. Consecuentemente, la reforma no ha logrado atraer la participación de las empresas debido a las rígidas políticas centrales del programa, que

no solo dictan una hoja de ruta detallada del proceso, sino que también imponen estrictos estándares y cuotas (Zhang, 2021, p. 1115). En la India, siguiendo un patrón similar, la naturaleza del proceso de toma de decisiones y elaboración de políticas a lo largo de la adopción ha sido poco sistemática (Pilz et al., 2023). De este modo, bajo la premisa de conseguir una rápida expansión, el Gobierno indio ha dejado a un lado el diálogo social (Mehrotra et al., 2014; Valiente et al., 2020). Sin embargo, al menos el diálogo con los empresarios ha evolucionado con el paso del tiempo, reconvirtiéndose en una realidad más sistemática y regular (Maitra et al., 2022, p. 11).

En lo que respecta a los países de la UE, la evidencia científica reporta la existencia de un amplio diálogo social en Suecia. Según Andersson et al. (2015), para la elaboración de la política de FP dual, de forma paralela a otro tipo de consultas, el Gobierno creó un informe base que envió a todos los agentes. Posteriormente, estos agentes respondieron con propuestas de mejora basadas en dicho informe. En el caso de Italia, la reforma en favor de la FP dual de 2015 desarrollada por el Gobierno dejaba amplio margen a los actores regionales de los distintos sectores para que acordasen regulaciones adaptadas a su propia realidad (Rustico et al., 2020, p. 96). Sin embargo, Italia comparte con Portugal y Grecia, aunque en menor medida, la premura y la iniciativa única del Gobierno al comienzo del proceso debido a las presiones de la UE, como se puso de manifiesto previamente en el epígrafe concerniente al análisis de la influencia de las organizaciones internacionales (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022).

Por su parte, los procesos de Portugal y Grecia comparten una naturaleza centralizada dónde el diálogo social y los intercambios entre actores han sido mínimos durante el comienzo de la etapa de adopción (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022). Según la evidencia reportada hasta la fecha, esto parece ser una consecuencia de las presiones de celeridad en la adopción desarrolladas por parte de la UE. Dichas presiones tenían gran influencia en los gobiernos de ambos países dado que la FP dual incluso llegaba a aparecer como contenido de sus respectivos memorandos de rescate financiero y los tres programas de ajuste de Grecia (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349; Sanz de Miguel et al., 2022, p. 34). Sin embargo, ambos países registran esfuerzos recientes por superar esta situación y avanzar hacia una gobernanza cooperativa del sistema de FP dual en todos los niveles. En Grecia el gobierno ha involucrado a los sindicatos y a las organizaciones de empresarios a través de procesos de consulta formales

e informales en el diseño de la nueva legislación promulgada en diciembre de 2020 (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 32). Asimismo, esta legislación establece la creación del Consejo Central de Educación y Formación Profesional como la estructura tripartita intersectorial clave de gobernanza a nivel nacional, operando a nivel político-estratégica (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 32). Previamente, había habido un intento infructuoso de crear una organización de esta misma índole a través de la puesta en marcha del órgano tripartito del Cuerpo Nacional de Coordinación de Aprendizajes, que funcionó de manera limitada entre 2018 y 2020 (Sanz de Miguel et al., 2022, pp. 32-33).

En Portugal, desde la firma de un acuerdo en 2021, se ha trabajado con el objetivo de establecer un marco para la regulación y gobernanza del sistema de FP dual (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35). A nivel político-estratégico, fruto de dicho acuerdo se puso en marcha en diciembre de 2021 una Comisión Interministerial para la Coordinación del Sistema de Educación y Formación Profesional. Esta comisión involucra de manera significativa a los actores sociales, respondiendo a preocupaciones como la falta de articulación entre la FP basada en la escuela y la FP dual (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35). De este modo, los actores sociales han visto incrementado su papel en la gobernanza, fortaleciendo su representación en la dirección del Instituto de Empleo y Formación Profesional, principal responsable del diseño de la FP dual. Asimismo, dentro del acuerdo se contemplaba la reactivación de la Comisión Nacional de Aprendizajes, que un tiempo atrás funcionaba como el órgano de gobernanza donde se discutían y decidían todos los asuntos relacionados con la formación de aprendices, pero que se desactivó en 2007 (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35). Finalmente, el acuerdo implicó también la creación de un grupo de trabajo con representantes del gobierno y actores sociales para implementar, monitorear y evaluar el sistema, fortaleciendo así su participación en la gobernanza de la FP dual.

De forma similar a los inicios de la adopción en Grecia y Portugal, el Gobierno de Serbia implementó la FP dual bajo la presión de la UE para cumplir con sus condiciones de acceso (Langthaler & Top, 2023, p. 17). Este proceso, calificado como centralizado (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 197), se llevó a cabo sin consultar al Consejo Económico y Social, infringiendo de manera flagrante sus competencias (Langthaler & Top, 2023, p. 20).

Por último, cabe reseñar la difícil situación de los sindicatos a lo largo de algunos de estos procesos de adopción. Valiente (2020) reporta como tendencia el hecho de que

los gobiernos eviten modificar la legislación laboral a la hora de implementar la FP dual para evitar la negociación directa con los sindicatos. La evidencia científica reporta la exclusión de los actores sindicales de los procesos de toma de decisiones y negociación en, al menos, Serbia (Langthaler & Top, 2023), Nepal (Bolli et al., 2023), India (Maitra et al., 2022; Valiente et al., 2020) y determinadas regiones de México (Röhrer et al., 2021, p. 252). Asimismo, dentro de la UE, por ejemplo en Portugal, los sindicatos también se quejan de cuestiones como la falta de acciones destinadas a mejorar su papel en la aplicación de las condiciones de trabajo y formación de los aprendices, así como de la falta de atención prestada a la negociación colectiva. En línea con estas evidencias, la literatura remarca que los sindicatos, junto al profesorado, son los colectivos que presentan mayores recelos a la adopción de la FP dual. Los sindicatos suelen concebir la FP dual como peligrosa por su fácil conversión en una herramienta para el uso de mano de obra barata de forma opaca al control laboral (Maitra et al., 2022; Röhrer et al., 2021) y el profesorado lo ve como una sobrecarga a sus funciones, como una amenaza a su estatus e incluso a su puesto de trabajo, o como un esfuerzo adicional sin compensación extra (Langthaler & Top, 2023, p. 20; Röhrer et al., 2024, p. 153).

2.6 El aprendizaje para la elaboración de la política durante la adopción y el uso práctico y discursivo de los modelos de referencia

En general la literatura teórica sobre la transferencia de la FP dual alerta a cerca de la imposibilidad de transferir modelos de un país a otro. A este respecto, Deissinger (2015) afirma que incluso una copia exacta de un modelo exitoso reportaría resultados diferentes debido a las divergencias presentes entre el contexto original y el de adopción. Aun así, la literatura teórica sugiere que, si ese es el objetivo, se deben seleccionar y adaptar únicamente aquellos aspectos que sean de interés para el contexto importador (Gonon, 2014; Lewis, 2007; Remington, 2018; Wieland, 2015; K. Wiemann & Pilz, 2020). En esta línea, Euler (2013) disecciona el modelo alemán en once elementos clave que posibilitan su funcionamiento y que deberían ser emulados en el contexto importador, dando por hecho que algunos de esos elementos ya funcionan con éxito en el contexto de adopción y que por tanto no necesitan la referencia alemana. Sin embargo, a pesar de esta sistematización de los elementos exportables del modelo alemán, Euler (2013, p. 15) defiende que no hay un modelo mejor que otro, sino que cada modelo debe juzgarse en función de si cumple los objetivos en su contexto concreto. Basándose en esta premisa,

el autor propone alternativas que, en su opinión, superan al propio modelo alemán. Por ejemplo, destaca a Suiza y los Países Bajos en cuanto a su marco legal; Austria, los Países Bajos, Dinamarca y Noruega por su combinación de distintos tipos de formación; Suiza, los Países Bajos, Dinamarca y Noruega en lo relativo a los niveles de certificación; y Dinamarca y los Países Bajos en la calidad de la gobernanza cooperativa a nivel local (Euler, 2013).

En lógicas de actuación que siguen en mayor o menor medida las propuestas de adaptación recopiladas en el párrafo anterior, la literatura científica sobre la adopción de la FP dual da cuenta del desarrollo por parte de los actores locales de procesos de aprendizaje para la creación e implementación de sus propios modelos. Las dos principales actividades formativas reportadas son la puesta en marcha de proyectos piloto y la participación en actividades de formación sobre modelos foráneos de referencia.

Los proyectos piloto son una de las recomendaciones teóricas propuestas con el fin de aumentar las probabilidades de éxito en la adopción de la FP dual (Lewis, 2007, p. 474). Este tipo de pruebas experimentales permiten al país receptor realizar ajustes de adaptación a las condiciones locales, evaluar su desempeño, detectar dificultades y realizar correcciones continuas (Lewis, 2007, p. 474). A su vez, constituyen una herramienta fundamental para minimizar la oposición, ya que se implementan en una escala reducida. La literatura científica indica que los proyectos piloto han estado presentes al menos en los procesos de adopción de la FP dual de China (Zhang, 2021, p. 1123), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 55), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349), India (Maitra et al., 2022, p. 4), Italia (Rustico et al., 2020, p. 99), Rusia (Remington, 2017, p. 322), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 201) y Suecia (Andersson et al., 2015, p. 4). Asimismo, en México, el empresariado ha solicitado su implementación como un paso previo antes de llevar a cabo una adopción a mayor escala (Vogelsang et al., 2022, p. 655). El programa de proyectos piloto descrito con mayor profundidad en la literatura científica es el de Rusia. Según Remington (2017), en 2013 el gobierno central anunció un concurso para seleccionar regiones con el objetivo de que participaran en un proyecto diseñado para fomentar la adopción de modelos de formación dual. Los proyectos implicaban la colaboración entre empresas y escuelas en el diseño e implementación de un currículo que combinara la instrucción en el aula y la formación práctica en la empresa (Remington, 2017, p. 323). De este modo, las regiones debían presentar planes a largo plazo, bajo contrato, para fomentar una colaboración más

estrecha entre empresas y escuelas específicas a través de la adopción de programas conjuntos de FP dual (Remington, 2017, p. 324). Como requisito mínimo del programa piloto, se exigía a las empresas financiar la mejora de las instalaciones de formación, otorgar becas a los aprendices, proporcionar instrucción en el lugar de trabajo y certificar las cualificaciones de los graduados. Asimismo, debían ofrecer empleos a los titulados una vez superasen el programa formativo. Las propuestas debían demostrar que tanto el gobierno regional como las empresas contribuían materialmente y que las escuelas respondían a las necesidades de formación específicas de las empresas (Remington, 2017, p. 324). Los criterios de selección primaban a aquellos proyectos en los que las empresas asumieran mayor coste de la formación, así como a aquellos proyectos que crearan más empleo y tuvieran mayor capacidad de atraer inversiones a la región. Al contrario de lo que cabría esperar, el gobierno central no proporcionaba financiación, sino que ofrecía apoyo administrativo y metodológico a través del Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Comercio e Industria, en colaboración con el BM y la Cámara de Comercio Exterior Ruso-Alemana (Remington, 2017, p. 324). Bajo estas premisas, el concurso de selección de proyectos se llevó a cabo entre noviembre y diciembre de 2013, precedido por varios meses de trabajo preparatorio. En enero de 2014, se seleccionó a las primeras diez regiones para participar en el proyecto, añadiendo otras tres a la lista en 2015 (Remington, 2017, p. 324).

En cuanto al uso discursivo explícito de modelos foráneos en los procesos de reforma, en la mayoría de los casos concretado en el uso del modelo alemán, la literatura indica que ha sido una realidad presente en un variado número de países. Por ejemplo, en Costa Rica, representantes del mundo empresarial anunciaban la adopción de la FP dual basada en el modelo alemán como una medida de reactivación económica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 51). En ese mismo país, el modelo alemán ha sido una constante en el discurso de los distintos actores a lo largo de las diversas fases del proceso de transferencia. Se ha utilizado como referencia, como base para introducir adaptaciones ("tropicalizarlo"), y, posteriormente, como modelo a rechazar en discursos de carácter emancipador (Schmees & Láscarez-Smith, 2024). En México, por ejemplo, el modelo alemán también ha formado parte de los discursos en favor de la FP dual desde el comienzo de la adopción. Los discursos han defendido la necesidad de desarrollar una FP dual al estilo de la de Alemania como único garante de calidad (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann, 2017). Asimismo, Portugal reporta un uso discursivo

similar del modelo alemán como referencia y buena práctica durante su proceso de reforma (Doroftei et al., 2018, p. 82). Suecia, en cambio, junto al uso discursivo del modelo alemán, incorpora la referencia al modelo danés como ejemplo a seguir (Andersson et al., 2015, p. 13).

En cambio, de forma reseñable, en India el modelo alemán ha sido rechazado e incluso ignorado en el discurso de algunos actores (Maitra et al., 2022, p. 10). Valiente et al. (2020, p. 4) atribuyen esta situación a la ola de nacionalismo impulsada por el gobierno en ese país. A este respecto, incluso un representante de la industria india ha llegado a calificar al modelo alemán y al promovido por la OECD como modelos con urgentes necesidades de reforma. En esta línea, dicho actor ha señalado que los países desarrollados intentan vender modelos obsoletos de FP a países en desarrollo, de la misma manera que lo han hecho previamente con tecnología desfasada (Maitra et al., 2022, p. 11). Sin embargo, los actores del Ministerio Desarrollo de Competencias y Espíritu Empresarial reconocen que su interés actual por el aprendizaje basado en el trabajo no puede desligarse de la atención histórica al modelo de FP dual alemán (Maitra et al., 2022, p. 10).

En lo que respecta al uso concreto y práctico de los modelos de referencia, las evidencias reportadas son casi inexistentes y se circunscriben al proceso mexicano y tico. Las investigaciones sobre el proceso mexicano ponen de manifiesto un uso real del modelo alemán como referencia para la instauración de una FP dual que contase con las mismas características (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann, 2017). Asimismo, Láscarez-Smith y Schmees (2021, p. 16) muestra evidencias concretas de cómo los actores empresariales y sindicales costarricenses han realizado propuestas de cambio y adaptación sobre la base del modelo alemán. De forma opuesta, los actores de la India subrayan que desarrollaron desde el comienzo un modelo propio, bajo la premisa de que pudiese expandirse lo más rápidamente posible (Valiente et al., 2020, p. 1).

Las referencias a las actividades de formación sobre modelos consolidados de FP dual en la literatura científica también son escasas. A este aspecto hacen referencia las investigaciones de Maitra et al. (2022) sobre el proceso de adopción en la India y Barabasch et al. (2017) sobre Corea del Sur. Maitra et al. (2022, p. 3) mencionan, de manera general, el desarrollo de actividades de formación sobre modelos internacionales de FP dual por parte de diversos actores en la India. Además, estos autores destacan las visitas de estudio, reuniones y talleres organizados por el Gobierno de la India en

colaboración con actores alemanes. En Corea del Sur, según Barabasch et al. (2017, p. 201), el Gobierno ha facilitado los viajes de actores sociales y educativos a varios países con el objetivo de observar el funcionamiento de sus sistemas. Asimismo, el proceso de aprendizaje para la reforma surcoreana se ha basado en la consulta a expertos locales familiarizados con el contexto internacional, así como en la búsqueda de información por internet (Barabasch et al., 2017, p. 201).

Finalmente, es importante indicar, por su relación con esta temática, que Vogelsang et al. (2022, p. 655) ponen de manifiesto que, en México, conforme avanza el proceso de adopción, los ejemplos locales pioneros en la adopción y sus modelos se constituyen progresivamente en referencia principal para el resto de actores, en detrimento de los modelos foráneos.

3. La investigación sobre la adopción de la FP dual en España

La producción científica sobre el proceso de adopción de la FP dual en España a lo largo de los doce años transcurridos desde el Real Decreto 1529/2012 ha estado principalmente centrada en estudiar su implementación. A este respecto, los enfoques han sido múltiples y se han centrado en analizar la experiencia desde la perspectiva de distintos colectivos. De esta forma, por un lado, se han desarrollado investigaciones enfocadas exclusivamente en la visión de las empresas (Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Pineda-Herrero et al., 2018; Virgós-Sánchez et al., 2023). Por otro lado, se han realizado estudios enfocados en el análisis de las perspectivas de los centros de FP (Jiménez-Ramírez et al., 2023; Marhuenda et al., 2016, 2017, 2019; Pineda-Herrero et al., 2019; Pozo-Llorente & Poza-Vilches, 2020). Asimismo, ciertas investigaciones han abordado la aproximación al análisis de la visión de centros y empresas de forma conjunta (Cebrián, 2018; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín, 2024; Virgós-Sánchez et al., 2022).

Siguiendo esta última pauta de combinar la visión de distintos actores, existe un número representativo de estudios cuya población objeto ha sido más heterogénea, bajo la premisa de que todos los informantes compartieran un cierto grado de experiencia en lo que respecta a la FP dual. Estas investigaciones han contado con representantes técnicos de la administración educativa, sindicatos, confederaciones de empresarios, asociaciones de centros, profesorado, tutores de empresa y de centro, fundaciones e incluso aprendices (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Guerrero-Puerta & Lorente, 2024; Martín-Artiles

et al., 2019, 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017; Sanz de Miguel et al., 2022).

Además, más allá de estas investigaciones centradas en la visión de colectivos concretos, se han desarrollado estudios sobre el funcionamiento general del sistema a través del análisis de los datos estadísticos reportados durante este período (Echeverría & Martínez, 2018; Homs, 2016; Marques & Hoerisch, 2019). De forma singular, la investigación realizada por Barroso-Hurtado et al. (2021) ha tenido como fuente los macrodatos de Twitter bajo el objetivo de estudiar la evolución temporal de la red de actores que han utilizado el término “FP Dual” o el *hashtag* “#fpdual” en esta red social.

En lo que respecta a la metodología utilizada en los diferentes estudios, la mitad han optado por utilizar métodos de corte cuantitativo (Barroso-Hurtado et al., 2021; Cebrián, 2018; Marhuenda et al., 2016, 2017, 2019; Marques & Hoerisch, 2019; Martín, 2024; Mora et al., 2022; Pineda-Herrero et al., 2019; Pozo-Llorente & Poza-Vilches, 2020), mientras que prácticamente el mismo porcentaje de estudios ha desarrollado planteamientos de corte exclusivamente cualitativo (Echeverría, 2016; Guerrero-Puerta & Lorente, 2024; Jiménez-Ramírez et al., 2023; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín-Artiles et al., 2019, 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017; Sanz de Miguel et al., 2022; Virgós-Sánchez et al., 2022, 2023). Tan solo Barrientos (2021) y Jansen y Pineda-Herrero (2019) han combinado el uso de métodos cualitativos y cuantitativos.

El total de los estudios, independientemente de los matices en los objetivos de investigación, ha abordado el análisis del desarrollo de la FP dual desde la aprobación del Real Decreto 1529/2012. De este conjunto, podría diferenciarse entre aquellas que han reportado evidencias comparativas entre los resultados de la FP dual y la anterior Formación en Centros de Trabajo (FCT) y las que han aportado información sobre las dificultades, necesidades y desafíos que ha confrontado la puesta en marcha de la nueva modalidad. Sin embargo, cabe señalar que esta diferenciación posee un componente artificioso, ya que a menudo los estudios han reportado resultados concernientes a ambas variables.

A continuación, para abordar la sistematización de la producción científica publicada hasta la fecha, en primer lugar, se hace un repaso sobre las dos áreas de investigación con mayor número de evidencias hasta la fecha: la comparación de

resultados y de funcionamiento de la FP dual con respecto a la FCT y los retos y dificultades durante el proceso de adopción. Posteriormente, se detallan los resultados reportados hasta la fecha desde la perspectiva de los objetivos de investigación de esta tesis doctoral.

3.1 Evidencias sobre la comparación de resultados y funcionamiento de la FP dual con respecto a la FCT

En cuanto a las diferencias entre la FP dual y la FCT, la investigación realizada hasta la fecha ha arrojado tanto resultados positivos como negativos. En cuanto a los aspectos positivos, Jansen y Pineda-Herrero (2019) concluyen que las empresas en Cataluña consideran que la FP dual mejora a la FCT al garantizarles una serie de aspectos: una selección de personal más eficiente y económica a largo plazo, un mayor tiempo de formación en los procesos específicos de cada empresa, mayor lealtad del estudiantado hacia la empresa y una productividad inmediata si deciden contratar al aprendiz como empleado. Además, el empresariado catalán destaca que la FP dual facilita una sinergia especial con la formación continua. Pineda-Herrero et al. (2018) reportan conclusiones parecidas en lo referente a la visión de la industria del automóvil española.

De nuevo desde Cataluña, pero desde otra perspectiva, tras analizar las estadísticas oficiales de dicha Comunidad Autónoma, Mora et al. (2022) concluyen que la FP dual reporta una mejora tanto en las calificaciones del estudiantado como en los índices de finalización de los programas de FP.

En lo referente a la visión de los centros educativos, Jiménez-Ramírez et al. (2023) y Martín (2024), en sus respectivos estudios sobre la valoración de los centros que ofertan FP dual en el Ciclo Superior de Educación Infantil en Andalucía, concluyen que el profesorado y el alumnado valoran positivamente la mejora que conlleva la FP dual en la inserción laboral de sus titulados. También en Andalucía, y partiendo de la visión del profesorado de nueve ciclos formativos pertenecientes a los sectores profesionales de Química, Salud, Comercio y Marketing, Electricidad y Electrónica, Administración y Gestión y Artes Gráficas, Pozo-Llorente y Poza-Vilches (2020) llegan a la misma conclusión que las autoras anteriores.

Por su parte, Marhuenda et al. (2016), en un estudio que abarca una amplia diversidad territorial (17 CCAA), subrayan que la FP dual mejora el conocimiento del mundo laboral por parte del estudiantado. Además, evidencian que este modelo también

contribuye a un mejor entendimiento del profesorado sobre la realidad específica de las empresas de su entorno. Además, fortalece la sistematización de la evaluación y la relación entre instructor, trabajadores y aprendices. Asimismo, en un estudio posterior, Marhuenda et al. (2017) concluyen que, según los centros educativos, la FP dual incrementa el sentido de pertenencia, reduce ligeramente el abandono escolar y aumenta la motivación del estudiantado en comparación con el sistema de FP con FCT.

Finalmente, en lo que respecta a las conclusiones positivas, Barrientos (2021) y Martín-Artiles et al. (2020), tras analizar las valoraciones de empresarios, asociaciones de centros, profesorado, tutores de empresa y de centro, fundaciones e incluso aprendices, reportan que la FP dual reduce del tiempo de transición hacia el mercado laboral de los titulados, mejora el ajuste de las expectativas del estudiantado con respecto a su futuro laboral y facilita el acceso a tecnología punta de la que los centros de FP carecen.

En lo que respecta a las conclusiones negativas en la comparación de la FP dual con la anterior FP y su módulo de FCT, Marhuenda et al. (2016) subrayan, tras valorar la opinión de docentes de una amplia diversidad del territorio español, que la FP dual no ha aportado ningún valor añadido en materia de cualificación. Asimismo, según Marhuenda et al. (2016), los actores escolares perciben un menor control sobre la formación en la empresa. Por último, Barrientos (2021), Marhuenda et al. (2017, 2019) y Martín (2024) coinciden en advertir que la FP dual, al menos en aquellos casos donde la oferta de plazas ha sido inferior a la demanda, ha incrementado la inequidad educativa al favorecer la segregación en el acceso, utilizando criterios como el orden de calificaciones previas del estudiantado.

3.2 La evidencia sobre los retos y las dificultades en la adopción

La producción científica sobre los retos y dificultades en la implementación de la FP dual en España ha sido la más prolífera hasta la fecha. Los resultados reportados se agrupan en torno a una serie de subtemáticas: (I) el Real Decreto 1529/2012; (II) la regulación del contrato de formación; (III) las posibilidades de formación para las pymes; (IV) la adaptación de la formación a las necesidades del mundo laboral; (V) la figura del tutor de empresa; (VI) la coordinación a nivel local y de proyecto; y (VII) el diálogo social para la toma de decisiones.

En primer lugar, aunque algunas conclusiones señalan de forma implícita al Real Decreto 1529/2012 como causa mayor de los desajustes, otras investigaciones reportan

evidencian que lo acusan de forma explícita (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Echeverría & Martínez, 2018; Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Martín-Artiles et al., 2019, 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). De esta forma, las evidencias reportadas indican que se ha instalado una valoración negativa sobre el mismo entre los distintos actores, ya sea porque era confuso, inconsistente o complejo (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017); porque no establecía unas bases sólidas comunes para todas las CCAA (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Martín-Artiles et al., 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017) o porque fue aprobado sin un diálogo previo ni el suficiente trabajo conjunto de todos los agentes afectados (Marhuenda et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017). Más allá de estas menciones directas al Real Decreto 1529/2012, la producción científica recoge un gran número de dificultades derivadas de la inadecuación de este.

Entre los aspectos que generan mayor desafección entre los actores de la FP se encuentran los pormenores de la relación aprendiz-empresa estipulados por dicha regulación. En este caso las críticas se agrupan en torno a tres cuestiones: la convivencia de estudiantado con contrato y sin contrato dentro del mismo sistema formativo, la inadecuada articulación del contrato de formación y la rigidez de las condiciones laborales o formativas del estudiantado en la empresa. En lo que respecta al hecho de que el Real Decreto 1529/2012 permitía la coexistencia de estudiantes con contrato, con beca, y sin ningún tipo de apoyo, sindicatos y profesorado han expresado su oposición, calificándola como una medida claramente inequitativa dentro del sistema (Barrientos, 2021; Marhuenda et al., 2017; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017). Como solución, los representantes empresariales y las fundaciones han reclamado la necesidad de crear un nuevo contrato de formación cuyas condiciones sean fruto del diálogo y la negociación social (Homs, 2016; Martín-Artiles et al., 2019). Asimismo, las empresas han demandado mayor flexibilidad tanto en las condiciones contractuales como en las condiciones laborales de los aprendices referidas a horarios, calendario, etc. (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Pineda-Herrero et al., 2018; Sanz de Miguel, 2017). Por otro lado, los sindicatos han defendido principalmente que dicho contrato garantice condiciones laborales que impidan que el aprendiz se convierta en mano de obra barata (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017) y que estas condiciones se incluyan en la negociación colectiva (Martín-Artiles et al., 2019). Es

importante destacar que tanto el profesorado como el estudiantado se han sumado a esta demanda sindical para modificar las condiciones regulatorias y evitar que el estudiantado sea tratado como mano de obra barata (Marhuenda et al., 2017; Martín, 2024).

La atención a las pymes ha sido otra de las reivindicaciones de los actores españoles, ya que consideran que el Real Decreto 1529/2012 no decretaba las condiciones necesarias para facilitar su participación en el sistema de FP dual (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Echeverría & Martínez, 2018; Homs, 2016; Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Marhuenda et al., 2017, 2019; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín-Artiles et al., 2019, 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). A este respecto, Marhuenda et al. (2019) subrayan que, consecuentemente, la demanda de FP dual en España por parte de dicho empresariado ha sido baja. Otras investigaciones evidencian motivos concretos de esta ausencia de demanda por parte de las pymes. Por ejemplo, Jansen y Pineda-Herrero (2019) y Martín-Artiles et al. (2019) señalan que las pequeñas empresas se han quejado de aspectos como las dificultades para lidiar con los costes, la excesiva burocracia y la incapacidad de supervisión del proceso formativo. Asimismo, Barrientos (2021), Martín-Artiles et al., (2020) y Moldes-Farelo y Molina-García (2020) evidencian que determinados actores se han quejado de la ausencia de cultura formativa por parte del empresariado español (Barrientos, 2021; Martín-Artiles et al., 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). En concreto, en la investigación realizada por Moldes-Farelo y Molina-García (2020), eran los sindicatos los que realizaban tal crítica y los que catalogaban esta realidad como origen de todas las malas prácticas posteriores.

Ante esta realidad, las evidencias reportan que los expertos (Echeverría, 2016), las fundaciones (Martín-Artiles et al., 2019) y los empresarios (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020) han solicitado que se articulen medidas de ayuda a pymes desde dos vertientes diferenciadas: la ayuda económica a través de incentivos o subsidios (Echeverría, 2016; Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020) y la ayuda no económica, como por ejemplo, la agrupación para la formación, la formación pedagógica del tutor de empresa o la creación de organizaciones intermedias de apoyo (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Homs, 2016; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020).

Las dificultades para adaptar la formación a las necesidades del mundo laboral es otro de los retos y dificultades señalados por la producción científica sobre el proceso de adopción de la FP dual en España. Según coinciden en subrayar Jansen y Pineda-Herrero

(2019), Martín-Artiles et al. (2019) y Moldes-Farelo y Molina-García (2020), este desajuste ha sido una de las grandes preocupaciones del empresariado y una de sus principales justificaciones para sumarse a la puesta en marcha de la FP dual. En cambio, esta alarma no ha sido compartida por instituciones gubernamentales ni sindicatos (Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). Mientras que los representantes de las instituciones han tildado tal desajuste de exageración (Martín-Artiles et al., 2019), los sindicatos han enfocado su crítica en la disparidad entre la alta cualificación del estudiantado y la demanda de perfiles de cualificación intermedia, así como en el empleo precario ofrecido por las empresas (Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). En este sentido, los sindicatos coinciden con los datos que, según Martín-Artiles et al. (2019, p. 155), “demuestran que el sistema educativo genera sobrecualificación en relación con la demanda de las empresas”.

Por otro lado, continuando con la temática de la necesidad de ajuste entre el contenido de la formación y las demandas del mundo laboral, Moldes-Farelo y Molina-García (2020) indican que los representantes del empresariado y los centros formativos han coincidido en la demanda de una simplificación de los procesos de articulación del Catálogo Nacional de Cualificaciones. Al respecto de la demanda de mejora en los procesos de actualización de dicho catálogo se han pronunciado también las conclusiones de otras investigaciones (Guerrero-Puerta & Lorente, 2024; Homs, 2016).

La evidencia hasta la fecha señala la existencia de dificultades para establecer una articulación correcta del papel del tutor de empresa. Tal y como defienden Jiménez-Ramírez et al. (2023), el profesorado y el estudiantado de los centros de FP consideran que la labor tutorial ha sido fundamental en estos primeros años de funcionamiento. Sin embargo, Martín-Artiles et al. (2019) indican que el alumnado objeto de su investigación procesaba críticas sobre la labor realizada por esta figura. Estrechamente ligado con esta deficiencia en la tutorización, Marrero-Rodríguez y Stendardi (2023) y Homs (2016) alertaban de las malas condiciones laborales y el sobreesfuerzo que realiza el colectivo de tutores de empresa a la hora de formar. A este respecto, los estudios de Barrientos (2021), Moldes-Farelo y Molina-García (2020) y Virgós-Sánchez et al. (2023) concluyen que los actores consideran que ha existido una falta de reconocimiento y protección de la figura del tutor. Este argumento ha sido especialmente esgrimido desde las confederaciones de empresarios. Finalmente, cabe reseñar que los propios tutores de empresa han reconocido

la necesidad de establecer programas de formación que mejoren sus baja cualificaciones en competencias pedagógicas (Virgós-Sánchez et al., 2022, 2023).

La investigación científica hasta la fecha ha subrayado el desafío de establecer una relación efectiva a nivel local y de proyecto entre empresas, centros educativos, instituciones públicas y sindicatos. A este respecto, tanto expertos (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020), como empresas (Pineda-Herrero et al., 2018), tutores de empresa y profesorado de los centros de FP (Virgós-Sánchez et al., 2022, 2023) han coincidido en señalar que este aspecto ha mostrado deficiencias en la adopción de la FP dual. A modo de ejemplo, Sanz de Miguel (2017) y Sanz de Miguel et al. (2022) concluyen que la relación entre escuelas y sindicatos ha sido prácticamente nula, quedando estos últimos excluidos del proceso e incluso impedidos de acceso a información relevante para su labor. Asimismo, los actores denuncian que la regulación dejaba todo el peso de coordinación al profesorado de los centros educativos. A este respecto, la producción científica coincide en señalar que la responsabilidad de coordinar la formación, crear los planes de formación y buscar empresas que quieran participar en la FP dual ha sobrecargado al profesorado, cerciorando sus condiciones laborales (Cebrián, 2018; Marhuenda et al., 2017, 2019; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín-Artiles et al., 2020; Pineda-Herrero et al., 2019; Sanz de Miguel et al., 2022). Todo ello en un contexto en el que el nivel de formación del profesorado en materia de FP dual era bajo (Pineda-Herrero et al., 2019; Virgós-Sánchez et al., 2022). En este sentido, Marhuenda et al. (2017) evidencian que la principal razón esgrimida por el profesorado para seguir apostando por la FP dual ha sido perseguir el beneficio para la formación de su estudiantado.

Como solución a esta problemática de la coordinación a nivel local, los representantes de los centros y las empresas han coincidido en proponer la creación de instituciones públicas intermedias que se encarguen de coordinar, buscar empresas y garantizar la correcta relación entre los actores a nivel local (Marhuenda et al., 2017, 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel et al., 2022).

La escasa relevancia del diálogo social en la elaboración de regulaciones y la puesta en marcha de la política de FP dual es otra de las deficiencias o retos detectados por la producción científica desarrollada a lo largo de estos años. Echeverría (2016) constata la baja confianza mutua presente entre los interlocutores sociales y el gobierno en materia de FP dual. A este respecto, Sanz de Miguel (2017) señala que la FP dual ha

supuesto la ruptura de la forma de legislar de forma consensuada en materia de FP que primaba en España desde los años 80. Reforzando esta afirmación, Marhuenda et al. (2019) y Sanz de Miguel et al. (2022) concluyen que la elaboración de la política de FP dual ha sido fruto de un diálogo errático, que no ha atendido con suficiencia las demandas de actores clave para su puesta en marcha. Estrechamente ligado a esta falta de reflexión previa, Sanz de Miguel (2017) subraya que la implementación de la FP dual ha carecido de una racionalidad de la agenda, al no contar ni con objetivos concretos a alcanzar mediante su adopción ni con indicadores que pudieran servir de guía en el proceso.

En lo que respecta al diálogo social en los órganos oficiales, Sanz de Miguel et al. (2022) concluyen que los consejos de FP han tenido un papel meramente consultivo en el proceso, dado que las regulaciones así lo establecen y que los gobiernos están autorizados a tomar decisiones sin tener en cuenta las aportaciones de estos órganos tripartitos. La producción científica evidencia que los actores implicados en la FP dual han echado en falta la existencia de una institución multiparte que garantizase la gobernanza cooperativa y la colaboración en materia de FP dual (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016). Ante la falta de esta institución y la inoperancia de los consejos de FP, Sanz de Miguel et al. (2022) concluyen que la mayoría del diálogo entre agentes ha quedado relegado a cauces informales.

Finalmente, en un claro cambio de tendencia, la producción más reciente indica que el diálogo social para la toma de decisiones y la elaboración de políticas se ha visto reforzado en los últimos años (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel et al., 2022).

3.3 Las evidencias de la producción científica desde el prisma de los objetivos de esta investigación

Al abordar la revisión desde la perspectiva de los objetivos de investigación de esta tesis doctoral (véase Capítulo 4, epígrafe 1), se pone de manifiesto la existencia de ciertos aspectos del proceso donde la evidencia es aún escasa o inexistente. Es importante destacar que, a pesar de la clara adopción de políticas provenientes de otros contextos, ningún estudio ha empleado un marco teórico basado en la transferencia de políticas educativas.

Sin embargo, algunas investigaciones han reportado resultados relacionados con los objetivos de esta tesis doctoral, aunque no siempre fuera su enfoque principal. Con el

fin de facilitar la discusión de resultados de esta tesis doctoral, se ha sistematizado dicha evidencia en torno a cinco cuestiones: las razones y justificaciones para la adopción de la FP dual, el rol desempeñado por las organizaciones internacionales o foráneas, el uso discursivo del ejemplo foráneo, el papel en la difusión de la FP dual desarrollado por los distintos actores (tradicionales y de nueva creación como las fundaciones), la naturaleza de la toma de decisiones y el diálogo social y el aprendizaje para la elaboración de políticas.

3.3.1 Justificaciones para la adopción

En primer lugar, del análisis de la literatura científica desarrollada hasta la fecha se concluye que esta no se ha centrado en analizar el discurso concerniente a las justificaciones para la adopción de la FP dual desarrollado por los actores de la gobernanza tradicional (actores gubernamentales, educativos, empresariales y sindicales) y las fundaciones. Tan solo la investigación desarrollada por Jansen y Pineda-Herrero (2019) se asemeja a ese tipo de estudio, al abordar las razones esgrimidas por las empresas de Cataluña para sumarse a la FP dual. Sin embargo, a pesar de que ninguna investigación se ha centrado en este aspecto, entre los resultados de la producción científica existen evidencias relacionadas con esta temática.

El desajuste entre la formación que recibe el estudiantado y las necesidades del mundo laboral ha sido una de las grandes preocupaciones del empresariado y una de sus justificaciones para sumarse a la puesta en marcha de la FP dual (Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). Sin embargo, en los estudios realizados por Martín-Artiles et al. (2019) y Moldes-Farelo y Molina-García (2020) se observa que tanto los representantes sindicales como los gubernamentales presentan una visión más matizada respecto a dicha preocupación. Mientras los representantes de las instituciones califican esta afirmación como exagerada (Martín-Artiles et al., 2019), los sindicatos apuntan al desajuste entre la alta cualificación del estudiantado y la demanda actual de perfiles de cualificación intermedia, así como a la precariedad de la oferta laboral, como las principales causas del problema (Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). En esta línea, tanto los actores gubernamentales como los sindicales coinciden en que no faltan cualificaciones, sino que el sistema educativo produce una sobrecualificación en comparación con la demanda del mercado laboral (Martín-Artiles et al., 2019, p. 155).

Por último, en lo que respecta a las justificaciones para la adopción de la FP dual, Marhuenda et al. (2017) concluyen que la principal razón esgrimida por el profesorado para apostar por la FP dual ha sido perseguir el beneficio para la formación de su estudiantado y mejorar su transición al mundo laboral.

3.3.2 Rol de las organizaciones internacionales y foráneas

La revisión de la literatura previa muestra que la investigación centrada en el rol desempeñado por las organizaciones internacionales en las distintas etapas del proceso ha sido prácticamente inexistente. Solo Martín-Artiles et al. (2020) han explorado esta área de estudio en su investigación sobre la implementación de la FP Dual en España. Los autores abordan el análisis de la influencia europea bajo el concepto de 'la retórica de la europeización' (Martín-Artiles et al., 2020, p. 79). En este sentido, concluyen que tanto la confederación de empresarios como los sindicatos entrevistados en su estudio destacaron el papel significativo que la europeización ha tenido en términos retóricos. Según estos actores la implementación de la FP Dual se generó mediante la incorporación de las recomendaciones de la UE en la legislación española central, pasando de ahí a los marcos regionales (Martín-Artiles et al., 2020).

Además, los autores enumeran los instrumentos de la UE que el Gobierno español ha utilizado a lo largo de los años en su estrategia de apoyo a la adopción de la FP dual: (I) la financiación proporcionada por el Fondo Social Europeo; (II) la reducción del 100 % en las contribuciones a la seguridad social para los contratos cubiertos por el Programa de Garantía Juvenil en empresas con menos de 250 trabajadores y del 75 % para las demás; (III) el programa Erasmus+ para fomentar la movilidad y la cooperación entre regiones europeas; (IV) reducciones en las contribuciones a la seguridad social para los contratos de formación y aprendizaje del 25 % en el primer año y del 15 % en los dos años siguientes; y (V) una bonificación anual por tutoría de aprendices de 2 € por estudiante por hora para empresas con menos de cinco empleados y 1,4 € para las demás (Martín-Artiles et al., 2020, pp. 79-80).

Por último, Marhuenda et al. (2019) subrayan que Alemania, a través de sus instituciones, quiso ofertar plazas en su sistema de FP dual a través de convenios con las CCAA para cubrir las vacantes en sus programas de aprendizaje y como una forma de reducir el desempleo juvenil en España (López & Gil, 2013, referenciado en Marhuenda

et al., 2019). A este respecto, Martín-Artiles et al., (2019) indican que dicho convenio se firmó al menos en el caso de Cataluña.

3.3.3 Uso discursivo de modelos foráneos de referencia

En lo que respecta al análisis de los modelos de referencia utilizados discursivamente durante el proceso de adopción en España, la producción científica que incluye conclusiones sobre esta cuestión es limitada y poco sistemática, reportando resultados tan solo concernientes al modelo alemán de FP dual. Martín-Artiles et al. (2020) señalan que los actores de su análisis entendieron la política de europeización como la implementación retórica del modelo dual alemán y destacaron la excelencia de este. Los autores concluyen que la mayoría de las referencias al modelo alemán han sido simbólicas, salvo en el caso de las multinacionales alemanas afincadas en España, que sí han intentado copiar el modelo en sus programas de formación o han reconocido dobles titulaciones a través de la Cámara de Comercio de Alemania (Martín-Artiles et al., 2020). Asimismo, Martín-Artiles et al. (2019) subrayan que la Fundación Bertelsmann ha sido “un actor principal en la difusión del modelo dual de Formación Profesional alemán” (p. 81). En contraposición, Martín-Artiles et al. (2020) concluyen que los profesores son los que se han opuesto más fervientemente al modelo alemán.

Por su parte, Barrientos (2021) evidencia que el modelo alemán estuvo presente como referencia en un primer momento de la adopción en Cataluña y se sigue asociando a conceptos de éxito y calidad, pero que los actores han asumido la imposibilidad de su transferencia basándose en las diferencias contextuales. Finalmente, Guerrero-Puerta y Lorente (2024) reportan que el modelo de FP dual alemán continúa presente, al menos discursivamente, entre los actores de la FP en Andalucía.

3.3.4 Rol de los actores nacionales en la difusión de la FP dual

En lo que respecta al papel en la difusión y promoción de la FP dual desarrollado por los distintos actores, de nuevo la investigación centrada en este aspecto es prácticamente inexistente. Tan solo algunas investigaciones realizan ciertas conclusiones al respecto. La investigación más centrada en el análisis de este rol de promoción y apoyo es la realizada por Barroso-Hurtado et al. (2021). En este caso, sus conclusiones reportan que los empresarios y las fundaciones han sido los actores más activos en la difusión de la FP dual en redes sociales.

Otras investigaciones han incluido en sus resultados menciones a la labor desarrollada por las fundaciones. En concreto, concluyen que las fundaciones privadas han ayudado a paliar las carencias de las CCAA en aspectos como la prospección de empresas y la coordinación centro-empresa (Marhuenda et al., 2019; Sanz de Miguel et al., 2022), así como en la asesoría a las pymes (Echeverría & Martínez, 2018). Finalmente, como se indicaba previamente, Martín-Artiles et al. (2019) subrayan la labor desarrollada por la Fundación Bertelsmann en la promoción y disseminación de la FP dual basándose, a juicio de los autores, en el modelo alemán.

3.3.5 La naturaleza de la toma de decisiones en España

Finalmente, en lo referente a la elaboración de políticas y la toma de decisiones, los únicos estudios centrados en este aspecto son los de Sanz de Miguel (2017) y Sanz de Miguel et al. (2022). Es importante destacar que Sanz de Miguel (2017) obtuvo sus conclusiones a partir del análisis de datos recogidos en tres grupos de discusión, en los que participaron 36 personas en total, provenientes de diversos sectores: la administración pública (Ministerio de Educación y Consejerías de Educación y Empleo), centros de FP (directores y profesores), agentes sociales a nivel estatal y autonómico, y empresarios involucrados en los programas de FP dual. Partiendo de estas fuentes, el autor concluye que la definición del modelo de FP dual en España se ha desarrollado en ausencia de procesos de diálogo social (Sanz de Miguel, 2017). A este respecto, Sanz de Miguel (2017) señala, como se indicaba previamente, que el proceso de adopción ha supuesto una ruptura de la forma de legislar de forma consensuada en materia de FP que primaba en España desde los años 80. También destaca importantes deficiencias en la integración de los sindicatos y los órganos de representación de los trabajadores a nivel local y empresarial, lo que ha erosionado la confianza de los sindicatos en el sistema y evitado que estos ayudasen a través de sus propias redes (Sanz de Miguel, 2017). Finalmente, Sanz de Miguel (2017) observa que el proceso ha carecido de una racionalidad de agenda, ya que no se han establecido objetivos o resultados específicos para guiar el comportamiento de los actores implicados y permitir la evaluación de sus acciones mediante indicadores.

Por su parte, Sanz de Miguel et al. (2022) refuerzan los planteamientos desarrollados en el párrafo anterior calificando como errático al diálogo entre los actores a nivel de toma de decisiones y elaboración de políticas. Asimismo, Sanz de Miguel et al. (2022) concluyen que los Consejos de FP, como órganos tripartitos, han desempeñado un

papel meramente consultivo en el proceso y que la mayoría del diálogo se ha establecido por canales informales y poco sistematizados. Esto se debe, a juicio de los autores, a que las regulaciones lo estipulan de esta manera, permitiendo que los gobiernos tomen decisiones sin considerar las contribuciones de estos órganos tripartitos. Por último, los autores destacan que los órganos tripartitos no han contado con mandatos claros ni responsabilidades definidas para la elaboración de publicaciones periódicas de investigaciones e informes de políticas, como los relacionados con estrategias nacionales en formación profesional. Esta falta de claridad les ha impedido influir en la agenda política (Sanz de Miguel et al., 2022).

Asimismo, al igual que en el resto de las categorías relacionadas con los objetivos de la tesis doctoral, determinadas investigaciones cuyo objetivo distaba de relacionarse con el diálogo social y la gobernanza del sistema han aportado resultados concernientes a la temática. Por ejemplo, Marhuenda et al. (2019) concluyen que la formulación de la política de FP dual, al menos a nivel nacional, no ha atendido suficientemente las demandas del empresariado, a pesar de ser esenciales para esta nueva modalidad formativa. Asimismo, Marhuenda et al. (2019) describen la implementación como un proceso "*bottom-up*" desarrollado apresuradamente, en forma de una competición entre CCAA. De manera similar, Barrientos (2021) y Echeverría (2016) sugieren que los actores involucrados en la FP dual lamentaban que la legislación no haya creado una institución multiparte que garantice la gobernanza cooperativa y la colaboración exclusiva en materia de formación profesional dual.

Por último, es importante subrayar que algunos autores remarcan que el reciente proceso de elaboración de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) sí ha contado con los actores sociales para su desarrollo (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel et al., 2022).

3.3.6 El aprendizaje para la elaboración de la política en la adopción

En lo que respecta a la consecución del nivel de conocimiento necesario para la creación de las políticas de FP dual, tan solo dos investigaciones han incluido en sus resultados evidencias relacionadas con esta fase del proceso de cambio. Por un lado, Barrientos (2021) señala que los centros de FP admiten haber buscado y recibido formación sobre los pormenores del modelo alemán, principalmente a través de viajes y del estudio de documentos técnico.

Por su parte, Cebrián (2018) detalla de forma pormenorizada la experiencia desarrollada por el Gobierno de Aragón a través de proyectos piloto como parte de su estrategia de aprendizaje para la implementación a mayor escala de la modalidad dual en su sistema de FP autonómico.

Referencias

- Alemán-Falcón, J., & Calcines-Piñero, M. A. (2022). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (57)-(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Andersson, I., Wärvik, G.-B., & Thång, P. O. (2015). Formation of Apprenticeships in the Swedish Education System: Different Stakeholder Perspectives. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.1>
- Aring, M. (2014). *Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen* (p. 64) [Report]. International Labour Organization. http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_244374/lang--en/index.htm
- Barabasch, A., Huang, S., & Lawson, R. (2009). Planned policy transfer: The impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/03057920802265566>
- Barabasch, A., Petrick, S., & Park, C. (2017). Policy Lender and Borrower at Once: Korea's Developments in the VET Sector and Its New Pathway to Apprenticeship. En L. T. Tran & K. Dempsey (Eds.), *Internationalization in Vocational Education and Training: Transnational Perspectives* (pp. 187-206). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47859-3_11
- Barrientos, D. (2021). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición escuela-trabajo*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barroso-Hurtado, D., Arroyo-Machado, W., & Torres-Salinas, D. (2021). Formación Profesional Dual: Evolución de red de actores en Twitter. *Educación XX1*, 24(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28136>

- Baumann, F.-A., & Vossiek, J. (2022). Changing Skill Formation in Greece and Italy – Crisis-Induced Reforms in Light of Common Institutional Legacies. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.3.3>
- Bolli, T., Caves, K. M., Pusterla, F., & Renold, U. (2021). *New Dual Education Program in Serbia. Do Benefits exceed Costs for Participating Companies?* (p. 43 p.) [Application/pdf]. ETH Zürich. <https://doi.org/10.3929/ETHZ-B-000477795>
- Bolli, T., Kemper, J., Parajuli, M. N., Renold, U., & Thapa, B. K. (2023). Drivers and barriers of implementing a dual VET programme in Nepal. *Asian Education and Development Studies*, 12(2/3), 195-207. <https://doi.org/10.1108/AEDS-08-2022-0111>
- Bonoli, G., & Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12371>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). *Datenreport 2021*. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2021/140237.php#:~:text=Die%20Anzahl%20der%20anerkannten%20Ausbildungsberufe,von%20324%20auf%20323%20verringert>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Berufsbildungsbericht 2023*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Caves, K. M., & Oswald-Egg, M. E. (2023). An Empirical Case of Education Policy Implementation in Serbian VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.3>
- Cebrián, V. D. (2018). Los inicios de la Formación Profesional dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52478>
- Cedefop (Ed.). (2018). *Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation overview*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/803447>
- Cedefop. (2020a). *Formación de aprendices para adultos: Ayudar a garantizar buenos empleos para las personas y competencias para las empresas y los mercados*

- laborales. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/86480>
- Cedefop. (2020b). *Vocational education and training in Germany: Short description*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/329932>
- Clark, J., & Jones, A. (2008). The spatialities of Europeanisation: Territory, government and power in 'EUrope'. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(3), 300-318. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2008.00309.x>
- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as 'good practice'? *Local Economy*, 30(5), 557-567. <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>
- Doroftei, A. O., Silva, S. M. da, & Araújo, H. C. (2018). Perspectives of Young People Enrolled in Apprenticeship Courses in Portugal About Learning in Work Contexts. *Studia paedagogica*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-6>
- Echeverría, B. (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>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Strategies to improve the implementation of Apprenticeship Training in Spain. *Ekonomiaz*, 94(2), 178-203.
- Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 27-42. <https://doi.org/10.1177/1024258919896897>
- Espinoza-Freire, E. E. (2020). La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(3), 304-311.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* (Bertelsmann Stiftung, Ed.). Bertelsmann Stiftung. <http://aei.pitt.edu/74021/>
- European Commission. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f010ea2-265b-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-63634090>
- European Commission, ECORYS, IRS, & IES. (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>

- European Training Foundation. (2018). *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*. <https://doi.org/10.2816/018079>
- Fontdevila, C., Valiente, O., & Schneider, S. (2022). An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 585-605. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12274>
- Fortwengel, J., & Jackson, G. (2016). Legitimizing the apprenticeship practice in a distant environment: Institutional entrepreneurship through inter-organizational networks. *Journal of World Business*, 51(6), 895-909. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2016.05.002>
- Fuchs, M. (2022). Knowledge transfer, power and empowerment: MNCs' transfer of vocational education and training to their international subsidiaries. *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, 153(1), Article 1. <https://doi.org/10.12854/erde-2022-587>
- Gessler, M. (2017). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10(1), 71-99. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>
- Gonon, P. (2014). Development cooperation in the field of vocational education and training – The dual system as a global role model? En P. Gonon & A. Heikkinen (Eds.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development* (Vol. 12, pp. 241-260). Peter Lang AG. <https://www.peterlang.com/view/9783035195637/Chapter11.html>
- Grollmann, P. (2018). Varieties of “Duality”: Work-Based Learning and Vocational Education in International Comparative Research. En S. Choy, G.-B. Wärvik, & V. Lindberg (Eds.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles* (pp. 63-82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_4
- Guerrero-Puerta, L., & Lorente, R. (2024). Exploring the professional's perceptions on dual vocational education and training (dual VET) process of implementation in Spain. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, ahead-of-print* (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2023-0203>

- Hernández-Fernández, J., Fontdevila, C., & Marsán, E. (2022). Post-dual training transitions in Mexico: apprentices' strategies during the Covid-19 lockdown. *Profesorado*, 26(3), 53-76. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23542>
- Homs, O. (2016). The implementation in Spain of the Dual Vocational Education and Training: Perspectives. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 7-20. <https://doi.org/10.17345/rio17.7-20>
- Jansen, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>
- Jiménez-Ramírez, M., García, R. L., & García-Fuentes, J. (2023). Dual Vocational Education and Training policy in Andalusia: The nexus between the education system and the business sector in the higher-level training cycle of Early Childhood Education. *Social Sciences*, 12(9), 519. <https://doi.org/10.3390/socsci12090519>
- Kravchenko, O. L., Borisyuk, I. Y., Vakolia, Z. M., Tretyak, O. M., & Mishchenia, O. M. (2020). Models of introduction of dual professional education. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 94-106. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p94>
- Laloti, V. (2019). Training-related dimensions of apprenticeship programmes in crisis-ridden Greece: An exploratory study. *International Journal of Training and Development*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12143>
- Langthaler, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective* (Working Paper 53). ÖFSE Working Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/113285>
- Langthaler, M., & Top, P. (2023). *The role of social dialogue in the transfer of the dual system of vocational education and training: The case of Serbia* (73; ÖFSE Working Paper Series). <https://www.econstor.eu/handle/10419/273407>
- Láscarez-Smith, D., & Schmees, J. K. (2021). The Costa Rican business sector's concepts of the transfer of German dual training. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46792>
- Láscarez-Smith, D., & Schmees, J. K. (2023). Union Perspectives on Dual Apprenticeship in Costa Rica: Experiences during the Tripartite Dialogue. *Revista ABRA*, 43(66), Article 66. <https://doi.org/10.15359/abra.43-66.1>

- Lewis, T. (2007). The problem of cultural fit—What can we learn from borrowing the German Dual System? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/03057920701366408>
- López, A., & Gil, G. (2013). *Formación profesional dual: Algo más que un decreto*. ÁREA.
- Maitra, S., Maitra, S., & Thakur, M. (2022). Uncertain itineraries: Dual system of training and contemporary TVET reforms in India. *Journal of Vocational Education & Training*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2042724>
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., & Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Marhuenda, F., Chisvert-Tarazona, M. J., & Palomares-Montero, D. (2019). The implementation of Dual VET in Spain: An empirical analysis. En F. Marhuenda-Fluixá (Ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies* (pp. 205-221). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_11
- Marhuenda, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). Con «d» de «dual»: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *EDUCAR*, 53(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Marques, P., & Hoerisch, F. (2019). Promoting workplace-based training to fight youth unemployment in three EU countries: Different strategies, different results? *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 380-393. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12381>
- Marrero-Rodríguez, J.-R., & Stendardi, D. (2023). The implementation of Dual Vocational Education and Training in Spain: Analysis of company tutors in the tourism sector. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.1.5>
- Martín, C. M. (2024). Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37327>

- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019). Dual training policy: Discourses with Germany in mind. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., & Moles, B. (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/10.5565/rev/aiet.58>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Mehrotra, S., Raman, R., Kumra, N., & Röß, D. (2014). *Vocational Education and Training Reform in India: Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Bertelsmann Stiftung.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Moldes-Farelo, R., & Molina-García, M. J. (2020). La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Del consenso sobre su necesidad a la complejidad de su gobernanza. *Revista del Ministerio de Trabajo y Economía Social*, 146, 183-206.
- Mora, T., Escardíbul, J.-O., & Pineda-Herrero, P. (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia, Spain. *Educational Review*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2076656>
- Mukhamadeyeva, R. M., & Mukhamadeyeva, T. M. M. and I. A. (2015). Structural and Logical Approach to the Introduction of Dual Training in Vocational and Technical Education System of the Republic of Kazakhstan. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(Supplementary 10), 1-8. <https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS10/84854>
- Nayana, T., & Kumar, S. (2019). The Contribution of Vocational Education and Training in Skilling India. En *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 479-493). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch24>

- Oeben, M., & Klumpp, M. (2021). Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. *Education Sciences*, 11(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/educsci11050247>
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs_9789264087460-en
- Pilz, M., Fuchs, M., Li, J., Finken, L., & Westermeyer, J. (2023). Similar or Different Training Cultures? German and Chinese Companies in Their Home and Host Countries. *Societies*, 13(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/soc13050116>
- Pilz, M., & Li, J. (2014). Tracing Teutonic footprints in VET around the world? The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 745-763. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2013-0110>
- Pilz, M., & Wiemann, K. (2021). Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico. *Vocations and Learning*, 14(1), 95-114. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09255-z>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., & Arnau-Sabatés, L. (2019). Dual vet from the teachers perspective: The elements that condition its implementation in schools. *Educacion XX1*, 22(1), 15-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21242>
- Pineda-Herrero, P., Fernández-de-Álava, M., Espona-Bracons, B., & Grollman, P. C. (2018). Dual vocational education and training -VET- Companies' motivations for VET in the Spanish automotive sector. *Revista de Educacion*, 2018(382), 33-54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-391>
- Pozo-Llorente, M. T., & Poza-Vilches, M. de F. (2020). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/educsci10120392>
- Psifidou, I., & Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: Towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 32-53.
- Rauner, F., & Wittig, W. (2010). Differences in the Organisation of Apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 237-250. <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.237>

- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Regel, J., Ramasamy, M., & Pilz, M. (2022). Ownership in international vocational education and training transfer: The example of quality development in India. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 664-685. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12290>
- Remington, T. F. (2017). Business-government cooperation in VET: A Russian experiment with dual education. *Post-Soviet Affairs*, 33(4), 313-333. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2017.1296730>
- Remington, T. F. (2018). Public-private partnerships in TVET: adapting the dual system in the United States. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(4), 497-523. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1450776>
- Röhrer, N., Vogelsang, B., & Fuchs, M. (2021). The region matters—for whom? The regional actor network for vocational education and training in tourism of Cancún (Mexico). *International Journal of Training and Development*, 25(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12217>
- Röhrer, N., Vogelsang, B., Pilz, M., & Fuchs, M. (2024). Ownership by Local Actors: The Case of Dual Vocational Education in Mexico. En M. Gessler, O. Zlatkin-Troitschanskaia, S. Bohlinger, C. Olivier, M. Toepper, A. Bieß, A.-C. Greppmair, H. L. Nguyen, & I. Scheuch (Eds.), *Expanding Horizons: Research on the Internationalization of Vocational Education and Training* (pp. 143-159). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43742-8_7
- Rommel, I., & Méndez, M. V. (2023). Teacher Qualification Demands in Costa Rican TVET: First Results of the Project CoRiVET. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(12), Article 12. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i12.6244>
- Rustico, L., David, R., & Ranieri, A. (2020). ‘Apprenticeship’ in the Italian approach to the dual system. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 91-103. <https://doi.org/10.1177/1024258919896902>
- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: Entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>

- Sanz de Miguel, P., Serra, J. A., Caballero, M., & Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): This project has received funding from the European Commission Employment, Social Affairs and Inclusion DG. Grant number: VS/2020/0145 a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6669891>
- Scepanovic, V., & Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn? *Transfer-European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Schmees, J. K., & Láscarez-Smith, D. (2024). “Training – Made in Germany” – Hecho en Costa Rica. La transferencia del aprendizaje dual desde la perspectiva de los actores estatales y paraestatales de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 26(40), Article 40. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4944>
- Tui takes dual training to the Turkish Riviera: Holiday firm exports the German development model. (2015). *Human Resource Management International Digest*, 23(7), 12-14. <https://doi.org/10.1108/HRMID-08-2015-0139>
- UNESCO, ILO, OECD, Cedefop, ETF, & European Commission. (2017). *Investing in work-based learning*.
- Valiente, O., Jacovkis, J., & Maitra, S. (2020). *Why did India and Mexico adopt dual apprenticeship policies?* Global Challenges Research Fund (GCRF). <https://dualapprenticeship.org/wp-content/uploads/2021/01/Research-Summary-Comparative-WP2.pdf>
- Vanderhoven, E. (2023). Unpacking the global apprenticeship agenda: A comparative synthesis of literature from international organisations in the education policy field. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2252358>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J.-L., & Pérez-Herrero, M.-H. (2022). Dual Vocational Training in the company from the perspective of its protagonists. *Revista Complutense de Educacion*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/RCED.70992>
- Virgós-Sánchez, M., Pérez Herrero, M., & Burguera Condon, J. L. (2023). Training needs detected by company tutors in Dual Vocational Training in Asturias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.518591>
- Vogelsang, B., & Pilz, M. (2020). Conditional factors for training activities in Chinese, Indian and Mexican subsidiaries of German companies. *European Journal of*

- Training and Development, ahead-of-print* (ahead-of-print).
<https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2020-0066>
- Vogelsang, B., Röhrer, N., Pilz, M., & Fuchs, M. (2022). Actors and factors in the international transfer of dual training approaches: The coordination of vocational education and training in Mexico from a German perspective. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 646-663.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12279>
- Wibowo, R. A., Nyan, M.-L., Christy, N. N. A., & Albert. (2022). The Challenges for Indonesia to Integrate Dual Vocational Education and Training System. *Journal of Technical Education and Training*, 14(2), Article 2.
- Wieland, C. (2015). Germany's dual vocational-training system: Possibilities for and limitations to transferability. *Local Economy*, 30(5), 577-583.
<https://doi.org/10.1177/0269094215589318>
- Wiemann, J. (2017). Export of German-style vocational education: A case study in the automotive industry in Puebla, Mexico. *International Journal of Automotive Technology and Management*, 17(2), 208.
<https://doi.org/10.1504/IJATM.2017.084805>
- Wiemann, J. (2021). German-style dual apprenticeship training in the Greater Shanghai Area- Spatial Agglomeration Dynamics. *International Journal of Training and Development*, 25(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12245>
- Wiemann, J., & Fuchs, M. (2018). The export of Germany's «secret of success» dual technical VET: MNCs and multiscalar stakeholders changing the skill formation system in Mexico. *Cambridge Journal of Regions Economy and Society*, 11(2), 373-386. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsy008>
- Wiemann, K., & Pilz, M. (2020). Transfer research as an element of comparative vocational education and training: An example of factors influencing the transfer of dual training approaches of German companies in China, India and Mexico. En M. Pilz & J. Li (Eds.), *Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward* (pp. 199-219). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8_12
- Wiriadidjaja, A., Andriasanti, L., & Jane, A. (2019). Indonesia-Germany Cooperation in Vocational Education and Training. *Journal of Local Government Issues (LOGOS)*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.22219/logos.Vol2.No2.178-192>

- World Bank, Hoftijzer, M., Stronkowski, P., & Rozenbaum, J. (2018). *Getting Out of School and into the Workplace: Strengthening Work-Based Learning in Upper Secondary Technical Education in Poland's Swietokrzyskie Region*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1322-1>
- Zhang, H. (2021). An Institutional Dilemma in China's Skills-development System: Evidence from Two Apprenticeship Reforms. *The China Quarterly*, 248(1), 1103-1128. <https://doi.org/10.1017/S030574102100059X>
- Zhao, Z. (2018). Modern Apprenticeship as an Effective Transition to Working Life: Improvement of the Vocational Education System in China. En M. Pavlova, J. C.-K. Lee, & R. Maclean (Eds.), *Transitions to Post-School Life: Responsiveness to Individual, Social and Economic Needs* (pp. 51-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6476-0_4

Capítulo 4. Metodología de la investigación

En este tercer y último capítulo de la sección Marco Analítico de la investigación, se detallan minuciosamente los aspectos metodológicos empleados para alcanzar cada uno de los objetivos planteados. Para facilitar la comprensión de estos procesos, el capítulo se estructura en tres epígrafes. El primero ofrece una visión general de la metodología de la investigación, el segundo describe el proceso de recopilación de los distintos conjuntos de datos utilizados como fuentes, y el tercero aborda el método aplicado para el análisis de cada uno de estos conjuntos de datos.

Es importante destacar que esta tesis doctoral ha adoptado un enfoque metodológico completamente cualitativo, guiado por el enfoque Big Q, que implica una perspectiva enteramente cualitativa a lo largo de todo el proceso de investigación. En este sentido, la tesis se enmarca como una investigación cualitativa que emplea herramientas y técnicas propias de este paradigma, operando bajo los valores, normas y suposiciones cualitativas (Braun & Clarke, 2021, p. 5). Asimismo, la investigación se fundamenta en una epistemología construccionista, la cual desafía las relaciones tradicionales entre la investigación, el lenguaje y el conocimiento, al sostener que las prácticas de investigación no descubren la evidencia, sino que la crean (Willig, 1999). De este modo, a diferencia de un agricultor que cosecha cultivos o un arqueólogo que desentierra artefactos, el investigador se asemeja más a un artesano o narrador que elabora algo único utilizando sus herramientas, técnicas, habilidades y recursos culturales (Braun & Clarke, 2021, p. 179).

El construccionismo generalmente considera que el conocimiento está construido histórica y culturalmente, y situado en prácticas humanas y que por lo tanto es socialmente construido (Braun & Clarke, 2021, p. 179). Esta perspectiva no niega la realidad de experiencias como el sexo, la alimentación y la reproducción, pero propone que estas no pueden comprenderse fuera de las prácticas humanas que le otorgan significados y

comprensión. Aunque el construccionismo adopta una postura relativista (véase Blurr, 1998), se mantiene como una tradición empírica que implica tanto la generación como el análisis de datos. Sin embargo, en este enfoque se reconoce que el investigador participa activamente en el proceso de generación de datos. De esta forma el significado que se le da a los mismos se considera como co-construido entre el investigador y el participante, en lugar de simplemente extraído por este último (Guba & Lincoln, 1994). Tal y como citan literalmente Braun y Clarke (2021, p. 180), como explicó la reconocida construccionista social estadounidense Sheila McNamee, “no hay negación de un mundo físico o material por parte de ningún construccionista social [...] Existe un mundo físico, pero el mundo material físico no tiene significado hasta que lo nombramos. Y así, no podemos salir del discurso. Siempre estamos en algún discurso. No podemos salir del lenguaje. Eso es parte de la condición humana”.

1. Una visión general del proceso metodológico

Los objetivos de esta tesis doctoral, tal como se indicaba en el capítulo de introducción, son los siguientes:

- Objetivo general: analizar la adopción de la política de FP dual en España conceptualizada como la integración de las fases de atracción transnacional y toma de decisiones de un proceso de transferencia de políticas educativas.
- Objetivos específicos:
 1. Analizar las razones para la adopción de la FP dual en España esgrimidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP (actores gubernamentales, educativos, empresariales y sindicales) a nivel central, andaluz y vasco y por las fundaciones nacionales orientadas a la difusión de la FP dual (en adelante durante este listado, fundaciones).
 2. Analizar el rol de la UE en la difusión de la adopción de la FP dual en los Estados Miembros y su influencia en los actores centrales, andaluces y vascos.
 3. Analizar la conceptualización de la transferencia de la política de FP dual desarrollada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP y las fundaciones a lo largo de su proceso de adopción en España.
 4. Analizar el uso discursivo y práctico de modelos foráneos y autonómicos ya consolidados por parte de los actores de la gobernanza tradicional de la

FP y de las fundaciones durante el proceso de adopción de la FP dual en España.

5. Analizar el papel en la difusión de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en Andalucía, País Vasco y el nivel central a lo largo del proceso de transferencia de esta política a España.
6. Analizar la creación de las fundaciones, su labor en lo que respecta a la difusión de la FP dual en España y la valoración de su trabajo por parte de los actores tradicionales de la gobernanza de la FP.
7. Analizar la naturaleza de la toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual a nivel central, andaluz y vasco.
8. Analizar el proceso de aprendizaje sobre la FP dual y sus pormenores desarrollado durante el proceso de elaboración de políticas a nivel central, andaluz y vasco.

Para alcanzar los objetivos de esta tesis doctoral, la metodología se fundamenta en las propuestas de Bowen (2009) y de Braun y Clarke (2006, 2019, 2021), así como en el conjunto de autores que han teorizado sobre la entrevista semiestructurada (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021; Fylan, 2005; Kallio et al., 2016; Magaldi & Berler, 2018; Whiting, 2008). En particular, durante la fase de recopilación de datos se emplearon tanto el método de Análisis Documental (Bowen, 2009) como la entrevista semiestructurada (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021; Fylan, 2005; Kallio et al., 2016; Magaldi & Berler, 2018; Whiting, 2008). Para el análisis del contenido recopilado, se aplicó el Análisis Temático reflexivo (ATR) según Braun y Clarke (2006, 2019, 2021). Tanto la fase de recopilación como la de análisis de contenido se apoyaron en el gestor de referencias Zotero y en el software de análisis de datos cualitativos NVivo.

Los actores objeto de esta tesis doctoral se han dividido en tres colectivos. Por un lado, se ha puesto el foco sobre la UE y sus políticas de FP. La elección de este actor transnacional se justifica por su relevancia en los discursos de FP en Europa desde la aprobación del artículo 16 del Tratado de Funcionamiento de la UE (Estados Miembros, 2016, p. 121) y el inicio del Proceso de Copenhague (véase European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2002). En segundo lugar, el análisis se ha centrado en los principales actores de la gobernanza tradicional y la toma de decisiones en materia de FP en España a nivel central, andaluz y vasco (gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos). Para determinar la lista de final de actores

pertenecientes a este colectivo, en primer lugar, se realizó una revisión del Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (Ministerio de la Presidencia, 1997), del Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional (Junta de Andalucía, 1994) y del Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional (Gobierno Vasco, 1994). Una vez sistematizada la información referente a la composición de los consejos de FP de los distintos niveles analizados, se decidió limitar la investigación a los actores más representativos de los distintos colectivos que los conforman. Cabe reseñar que, entre los diferentes consejos de formación profesional, solo el Consejo Vasco de Formación Profesional incluye oficialmente a representantes de los centros de FP, asignando dos puestos de consejeros tanto para los centros públicos como para los privados (Gobierno Vasco, 1994, p. 3116). No obstante, se decidió incluir a los centros de FP tanto del nivel andaluz como del nivel central en esta tesis doctoral por razones específicas. En el caso del nivel andaluz, se consideró la importancia del rol asignado a los centros de FP en la FP dual de Andalucía (véase Consejería de Educación, 2013), mientras que en el nivel central, su inclusión se justificó por su presencia en el Consejo Escolar del Estado (Ministerio de la Presidencia, 2007, p. 3) y de Andalucía (Consejería de Educación, 2011, p. 52), órganos con competencias consultivas en materia de FP. La lista final de actores se completó a partir de los testimonios que los propios participantes compartieron durante las entrevistas semiestructuradas. Finalmente, el tercer foco de la investigación se ha dirigido a las fundaciones que han centrado su labor en la promoción y el apoyo a la adopción de la FP dual.

En concreto, la lista pormenorizada de actores que han sido objeto de esta investigación es la siguiente:

- Nivel transnacional: UE.
- Actores de la gobernanza tradicional de la FP:
 - Nivel central:
 - *Gobierno:* Ministerio de Educación. Sus distintas nomenclaturas (ej., Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) se han normalizado bajo el término Ministerio de Educación.

- *Empresariado*: Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), Cámara de Comercio
- *Sindicatos*: Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO), Unión General de Trabajadores (UGT).
- *Centros educativos*: Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa (FPEmpresa).
- Andalucía:
 - *Gobierno autonómico*: Consejería de Educación de Andalucía. Sus distintas nomenclaturas (ej., Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía) se han normalizado bajo el término Consejería de Educación de Andalucía.
 - *Empresariado andaluz*: Confederación de Empresarios de Andalucía (CEA).
 - *Sindicatos*: Confederación Sindical de CC.OO. de Andalucía (CCOO Andalucía).
 - *Centros educativos andaluces*: Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa (FPEmpresa).
- País Vasco:
 - *Gobierno autonómico*: Viceconsejería de Formación Profesional del País Vasco.
 - *Empresariado vasco*: Confederación Empresarial Vasca (Confebask).
 - *Sindicatos vascos*: Confederación Sindical de CC.OO. del País Vasco (CCOO País Vasco).
 - *Centros educativos*: Asociación de centros de FP Euskadi - *Euskadiko Lanbide Heziketako ikastetxeen elkarte* (Hetel).
- **Fundaciones**: Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia (ahora CaixaBank Dualiza, tras la fusión de Bankia y CaixaBank en 2021).

Las fuentes de la investigación se han articulado en torno a dos grandes conjuntos de datos: los textos en materia de FP dual producidos por los actores objeto de esta tesis doctoral a lo largo del período de estudio (2012-2022 en el caso de los actores españoles, y 2002-2021 para los de la UE), así como un conjunto de entrevistas semiestructuradas realizadas a altos representantes de estos actores. A su vez, la categoría de textos en

materia de FP dual se ha estructurado en cuatro tipologías principales: (I) documentos de la Unión Europea relacionados con la formación profesional; (II) literatura gris (Schöpfel, 2011) sobre FP dual, que incluye planes, guías de actuación, documentos de difusión, manuales de buenas prácticas y memorias de actividades, elaborada por actores gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos y fundaciones a nivel central, andaluz y vasco; (III) las principales normativas de estas jurisdicciones en materia de FP dual; y (IV) las comparecencias de expertos representantes de las organizaciones analizadas en esta tesis doctoral ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, destinadas a informar sobre el Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.

La Figura 9 presenta de manera general la estructura metodológica de la investigación. A continuación de la misma, se detallan los aspectos específicos de cada una de las fases que la conforman.

Objetivo general: Analizar la adopción de la política de FP dual en España conceptualizada como la integración de las fases de atracción transnacional y toma de decisiones de un proceso de transferencia de políticas educativas

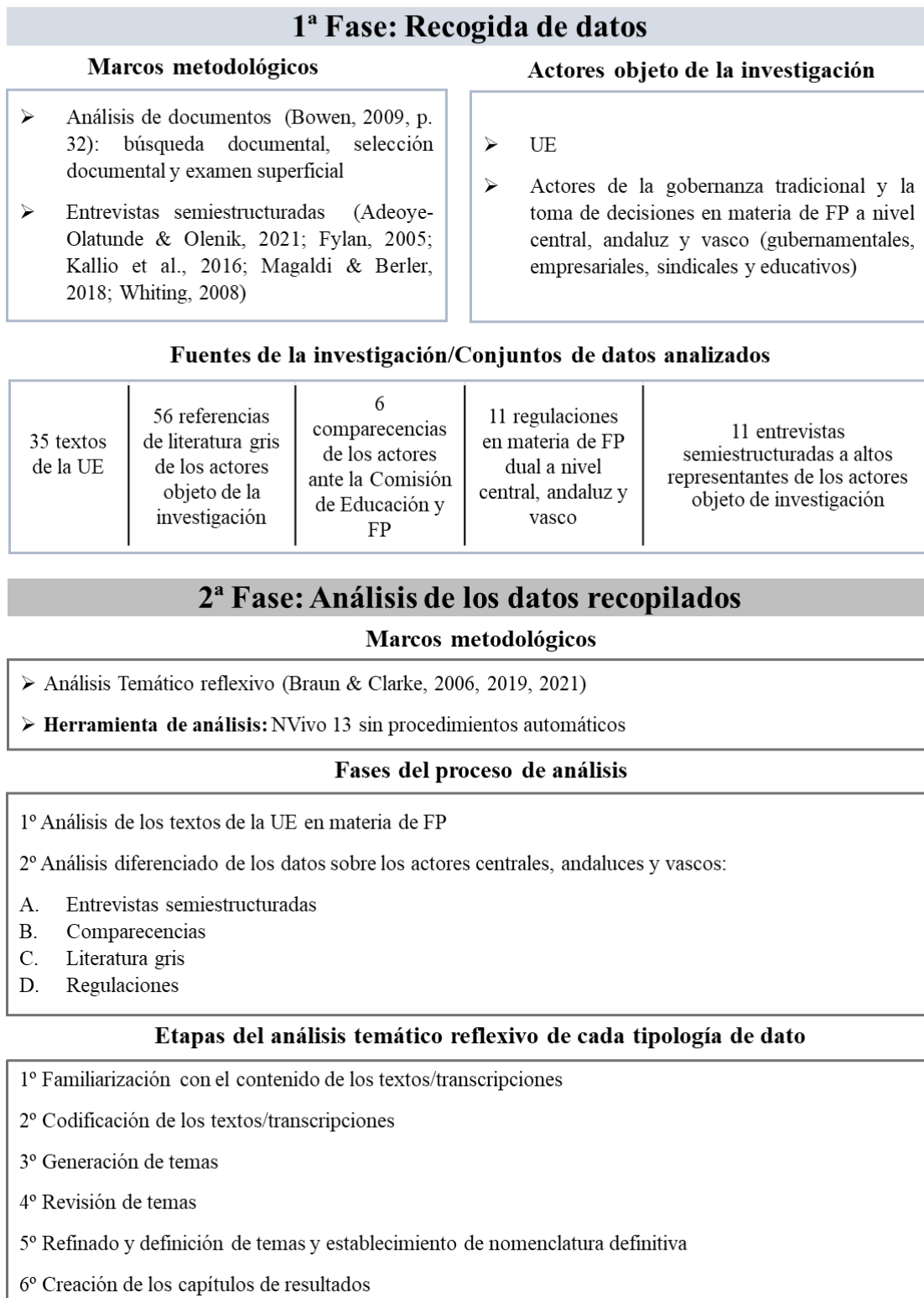


Figura 9. Proceso metodológico. Fuente: Elaboración propia.

2. Proceso de recogida de datos

En el ámbito académico, se espera que el investigador cualitativo utilice múltiples fuentes de evidencia, buscando la convergencia y corroboración de estas a través del uso de diferentes tipos de datos (Bowen, 2009, p. 28). Al triangular los datos obtenidos mediante el análisis cualitativo de cada una de estas fuentes, el investigador logra una confluencia de evidencias que aporta credibilidad a los resultados de su investigación (Eisner, 2017, p. 110). Como se mencionó en el apartado anterior, esta tesis doctoral emplea dos tipos de fuentes: por un lado, los textos relacionados con la FP dual elaborados por los actores objeto de estudio durante el período de adopción analizado (2012-2022 para los actores españoles y 2002-2021 para los de la UE); y por otro lado, entrevistas semiestructuradas con actores clave del ámbito central, andaluz y vasco.

2.1 Proceso de recopilación de textos

La recopilación de textos desarrollada en esta tesis doctoral ha seguido los planteamientos del Análisis Documental propuesto por Bowen (2009, p. 27). El Análisis Documental es un procedimiento sistemático de revisión y evaluación de documentos con texto e imagen, ya sean impresos o electrónicos. La tipología de documentos objeto de este tipo de análisis puede tomar diversas formas, entre las que el autor cita manuales; propuestas; libros y folletos; diarios y revistas; programas y memorias de actos virtuales o presenciales; cartas y memorandos; mapas y gráficos; periódicos; artículos de prensa; informes de organizaciones o instituciones; datos de encuestas; y diversos registros públicos (Bowen, 2009, pp. 27-28).

Según Bowen (2009, p. 32), dicho procedimiento analítico implica buscar, seleccionar y examinar los textos valorando su inclusión como fuentes de la investigación, para posteriormente leer de forma detallada e interpretar los datos contenidos en los mismos. En concreto, en esta tesis doctoral se ha hecho uso de los planteamientos concernientes a las fases de búsqueda documental, selección documental y examen superficial. Cabe indicar, que tal y como se verá más adelante en este capítulo, para la interpretación del contenido de estos textos se ha hecho uso del ATR de Braun y Clarke (2021).

A continuación, se detalla el procedimiento de recopilación correspondiente a los cuatro grandes conjuntos de textos que han servido como fuentes para esta investigación: (I) los textos de la Unión Europea en materia de formación profesional; (II) la literatura

gris (Schöpfel, 2011) sobre FP dual, que incluye planes, guías de actuación, documentos de difusión, manuales de buenas prácticas y memorias de actividades, elaborada por actores nacionales gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos y fundaciones a nivel central, andaluz y vasco; (III) las regulaciones en materia de FP dual, con especial atención a sus preámbulos; y (IV) las comparecencias de expertos y representantes de los principales actores en la gobernanza de la FP ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, destinadas a informar sobre el Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (véase Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021).

2.1.1 Recopilación y selección de textos de la UE en materia de FP dual publicados en el período 2002-2021

El proceso de búsqueda y selección de textos en materia de FP publicados por las instituciones de la UE fue la primera recopilación de datos desarrollada en esta tesis doctoral. El objetivo de este proceso era el de recoger aquellos textos de la UE que versaran sobre cómo se debía desarrollar la FP en los distintos Estados Miembros desde el punto de vista de esta organización internacional. El proceso de búsqueda de documentos se realizó específicamente en el repositorio EUR-Lex, que ofrece un acceso oficial y completo a los documentos de la UE. La búsqueda se dividió en dos fases, tras comprobar que el buscador de la web sufría problemas técnicos a la hora de operar con buscadores booleanos (ej., “*vocational education*” and “*apprenticeship**”). En la primera fase la búsqueda se realizó a través del término entrecomillado “*vocational education*”. La segunda búsqueda se desarrolló a través del término entrecomillado “*apprenticeship**”, de modo que incluyera también el plural. Los criterios de búsqueda en ambas fases se limitaron a documentos en inglés publicados entre la firma de la Declaración de Copenhague (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2002) en noviembre de 2002 y el 30 de junio de 2021, fecha en la que se realizó la recopilación documental. Asimismo, en ambos casos se excluyeron los documentos de resoluciones del Tribunal de la UE (*EU court case*), dada su evidente lejanía con la temática de la tesis doctoral y su especificidad para cada casuísticas y litigio. Asimismo, tras una revisión preliminar de los textos que aparecían en la búsqueda, se decidió eliminar aquellos relacionados con el término “Erasmus”, ya que desvirtuaban la búsqueda al emitir un número muy elevado de referencias de escasa o nula relación con el objetivo de la investigación.

Tras el proceso descrito en el párrafo anterior, se procedió a una exclusión manual de aquellos textos que no lidiaban con la temática de las recomendaciones en materia de configuración o reforma de los sistemas de FP. En este proceso manual de refinado se eliminaron aquellos textos asociados exclusivamente con la convergencia en materia de cualificaciones profesionales, migración o regulaciones laborales.

En una fase posterior, se recuperaron referencias citadas en los textos recopilados que no habían sido identificadas durante la búsqueda inicial en EUR-Lex. Dichos textos se encontraron en su totalidad alojados en dos plataformas oficiales de la UE: la Publication Office of the European Union y la Document Library of the European Education Area. Tras este proceso, el total de referencias recuperadas era de 50. Finalmente, tras la lectura completa de las mismas, se seleccionó un total de 35 textos que poseían una mayor cercanía con el objetivo de la investigación. Tanto la lista con las 50 referencias fruto de la primera fase de búsqueda, como la de los 35 textos que finalmente se constituyeron como fuentes de esta investigación se encuentran en el Anexo I de esta tesis doctoral.

Por último, cabe indicar que las referencias recopiladas fueron incorporadas al gestor de referencias Zotero de forma individual y se descargaron los PDF de cada una de ellas, adjuntándolos a la referencia creada. En el Anexo III se puede encontrar dos capturas del resultado final de este proceso de organización conducido dentro del gestor de referencias bibliográficas.

2.1.2 Recopilación y selección de textos elaborados por los actores gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos y las fundaciones durante la fase de adopción de la FP dual (2012-2022)

A. Recopilación de literatura gris

La recopilación y selección de textos de literatura gris (Schöpfel, 2011) (ej., planes, guías de actuación, documentos de difusión de la FP dual, manuales de buenas prácticas, memorias de trabajo, en el caso de los Gobiernos, planes de desarrollo, etc.) elaborados por los actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos y por las fundaciones se desarrolló de forma posterior al análisis de los textos europeos y en paralelo al desarrollo de las entrevistas semiestructuradas. De esta forma, a partir de enero de 2023 se puso en marcha una estrategia de búsqueda y selección de referencias de literatura gris que pivotó en torno a dos tipos de procesos: la búsqueda en los repositorios

web de los actores gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos y las fundaciones implicadas en la gobernanza de la FP dual y la inclusión de referencias reseñadas como importantes durante las entrevistas semiestructuradas. El período de publicación se limitó al período objeto de estudio de esta tesis doctoral, es decir, del año 2012 (año de aprobación del 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) al año 2022 (año de promulgación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022]).

El repositorio principal de búsqueda fue la biblioteca de la web de la [Alianza para la FP Dual](https://www.alianzafpdual.es/biblioteca/) (<https://www.alianzafpdual.es/biblioteca/>), dado que su función fundacional es la de incorporar todas aquellas referencias que versen sobre la FP dual en España. Desde esta plataforma, se obtuvo el título y el autor de algunos documentos, que luego se buscaron en Google para acceder al texto completo, mientras que la mayoría de las referencias que han servido como fuentes documentales de la investigación se descargaron directamente. Sin embargo, este no fue el único repositorio consultado. También se revisaron las webs de los actores objeto de esta investigación en búsqueda de referencias que pudieran haberse quedado fuera de la biblioteca de la Alianza para la FP Dual o que no encajasen en la perspectiva de dicha web (ej., [Dualiza Bankia](https://www.caixabankdualiza.es/publicaciones/guias/) (<https://www.caixabankdualiza.es/publicaciones/guias/>), [UGT](https://www.ugt.es/publicaciones-0) (<https://www.ugt.es/publicaciones-0>), [CEOE](https://www.ceoe.es/es/publicaciones) (<https://www.ceoe.es/es/publicaciones>), [CEA](https://www.cea.es/categoria/publicaciones/) (<https://www.cea.es/categoria/publicaciones/>)). Asimismo, como se indicaba previamente, de forma paralela se fueron incorporando publicaciones citadas en los textos recopilados o recomendadas por los actores que participaron en las entrevistas semiestructuradas.

Tras la recopilación, se realizó una primera lectura del contenido de cada uno de los textos con el fin de evaluar su relevancia en relación con los objetivos de esta tesis doctoral y descartar aquellas referencias que no fueran significativas. El número total de referencias que superaron este filtro fue de 56. Todas y cada una de ellas fueron utilizadas para abordar los objetivos de investigación de esta tesis doctoral, aunque tan solo 43 forman parte del ATR. Esta reducción de referencias para el ATR se debe a los pormenores de estructuración interna y contenido de estas referencias que, si bien eran y

son de suma relevancia para la investigación, imposibilitaban su análisis desde dicha metodología analítica

Tanto las 56 referencias de literatura gris utilizadas como fuente en el global de la investigación, como las 43 referencias de literatura gris objeto del ATR, se encuentran listadas en el Anexo II de esta tesis doctoral. Por último, cabe indicar que como en el caso de las referencias de la UE, las referencias de textos de literatura gris creados por los actores nacionales fueron organizadas en Zotero atendiendo a su autor. Imágenes de dicha clasificación se muestran en el Anexo III.

B. Recopilación de textos de literatura oficial: comparecencias antes la Comisión de Educación y Formación Profesional y regulaciones en materia de FP dual a nivel central, andaluz y vasco

La búsqueda y selección de la tercera y cuarta categoría de textos que se han constituido como conjuntos de datos de esta investigación, es decir las regulaciones y las comparecencias de expertos, ha sido la más directa.

En lo que respecta a la recopilación de las comparecencias de expertos y representantes de los colectivos analizados en esta tesis doctoral, convocados por la Comisión de Educación y Formación Profesional para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional se acudió a las transcripciones de las sesiones realizadas por los taquígrafos y estenotipistas del Congreso de los Diputados (Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021). Sin embargo, no fue un procedimiento directo de recopilación, dado que fue necesario dividir el documento según el actor que realizaba cada intervención. De este modo se posibilitó el ATR individual de la transcripción de cada intervención, en lugar de afrontar el mismo en NVivo como si se tratase de un todo uniforme sin diferenciación de autor. Finalmente, se recogió un total de nueve intervenciones. De esas nueve intervenciones se seleccionó un total de 6, es decir, aquellas pertenecientes a los actores objeto de esta tesis doctoral (véase Capítulo 4, epígrafe 1). Partiendo de esta premisa, finalmente se recopilaron las intervenciones de los representantes de CEOE, CCOO Central, UGT, Fundación Bertelsmann y Alianza para la FP Dual (compartieron intervención), FPEmpresa y Viceconsejería de FP del País Vasco. La lista de referencias concernientes a estas intervenciones se encuentra en el Anexo II.

Finalmente, las regulaciones centrales y autonómicas que se utilizaron como fuente de la investigación fueron recopiladas mediante dos estrategias. En primer lugar, se recopilaron las dos regulaciones clave elaboradas desde el Gobierno central a lo largo del período de análisis, de amplio reconocimiento dentro del discurso público y académico: el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Posteriormente, a través de la búsqueda en los repositorios institucionales de normativa del [País Vasco](https://www.legegunea.euskadi.eus) (https://www.legegunea.euskadi.eus) y [Andalucía](https://www.juntadeandalucia.es/eboja.html) (https://www.juntadeandalucia.es/eboja.html) se recopilaron las principales regulaciones en materia de FP dentro de ambas CCAA. La labor de búsqueda de referencias normativas clave se apoyó en las intervenciones de los actores que participaron en las entrevistas semiestructuradas. Este proceso de búsqueda y selección de regulaciones sobre la FP dual a nivel central, andaluz y vasco resultó en un total de 11 referencias. El listado completo de estas referencias se encuentra disponible en el Anexo II.

Por último, cabe reseñar que tanto las referencias de las comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, como las de los textos regulatorios a nivel central, andaluz y vasco, se organizaron en Zotero para agilizar su gestión. Asimismo, se incorporó el PDF correspondiente en cada una de ellas. En lo referente a las comparecencias, se creó una carpeta específica dentro del apartado de Zotero concerniente a los textos en materia de FP dual de los actores nacionales. En el caso de los textos regulatorios, además de ser incluidos en una carpeta específica destinada a este conjunto, también se incorporaron en las carpetas correspondientes a cada actor, creadas previamente durante la recopilación de la literatura gris. Las evidencias visuales de los resultados de este proceso de organización en Zotero se encuentran en el Anexo III.

2.2 Proceso de realización de las entrevistas semiestructuradas

Atendiendo a los objetivos de esta tesis doctoral y con el fin de conseguir una comprensión profunda del proceso de transferencia de la política de FP dual a España, se tomó la decisión de incluir entrevistas semiestructuradas como fuentes de la investigación. Esta elección se debe a que la entrevista semiestructurada responde mejor que el resto de las tipologías de entrevista a los objetivos de esta investigación por su flexibilidad y posibilidad de adaptación (Kallio et al., 2016). De esta forma permite que

el análisis sobre los fenómenos tan complejos y multidimensionales que se abordan en esta tesis doctoral (ej., justificaciones para la adopción, influencia de la UE, toma de decisiones, elaboración de políticas) no se limite al conocimiento previo del investigador o a la conceptualización previa del marco teórico.

Las entrevistas semiestructuradas se concretan en un tipo de conversación en la que el investigador tiene claro qué temas quiere tratar y dispone de una serie de preguntas, así como de conocimientos previos, que sirven de guía (Fylan, 2005). A diferencia de las entrevistas no estructuradas, las entrevistas semiestructuradas suelen contar con un guion de entrevista, que consiste en una lista de preguntas diseñadas para abordar el objetivo de la investigación (Whiting, 2008). Sin embargo, este guion no se utiliza para leer las preguntas textualmente y en el mismo orden en cada encuentro como se haría en una entrevista estructurada. En este caso, dicho guion se utiliza para proporcionar una estructura y un enfoque sobre el que pivotar la conversación, permitiendo que la misma fluya de manera natural y se adapte a cada situación (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, p. 1362). Finalmente, cabe destacar que las mismas garantizan una mayor retroalimentación entre entrevistador y entrevistado, gracias a que permiten tanto el uso de preguntas abiertas como la improvisación de preguntas de seguimiento (Kallio et al., 2016; Magaldi & Berler, 2018).

A continuación, se repasan los aspectos concernientes tanto a la creación de los guiones genéricos y específicos para cada entrevista como al desarrollo del proceso de realización de las entrevistas. Asimismo, se incluye un repaso a las cuestiones éticas de la investigación.

2.2.1 Creación de los guiones genéricos para cada tipología de actor y específicos para cada entrevista

La fase de entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo después de la recopilación y análisis de los textos de la UE. Su período de realización coincidió con la recopilación de documentos sobre FP dual creados por actores españoles (a nivel central, andaluz y vasco) y con la lectura de textos académicos necesarios para el desarrollo del marco teórico y empírico de la investigación. Este contexto permitió que la creación de los guiones de las entrevistas semiestructuradas se enriqueciera desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, el análisis de los textos europeos permitió formular preguntas específicas sobre la influencia de la UE en los actores españoles, basándose en un conocimiento profundo de

las recomendaciones de la UE. En segundo lugar, el proceso de búsqueda y selección de textos de literatura gris y regulaciones, desarrollado en paralelo facilitó una primera comprensión de la realidad española, lo que permitió ajustar las preguntas del guion. Finalmente, la revisión de publicaciones teóricas y empíricas sobre la transferencia de políticas educativas y FP dual a nivel global proporcionó un marco general que ayudó a estructurar temáticamente el contenido de los guiones de las entrevistas semiestructuradas.

Cabe reseñar que, de forma previa a la creación definitiva de los guiones semiestructurados definitivos, se realizó un primer encuentro a modo de prueba piloto con el representante de la Consejería de Educación de Andalucía que sirvió para delimitar temáticas, incorporar nuevas preguntas al guion y reajustar las que ya formaban parte del mismo. Es importante indicar que posteriormente, tras realizar el guion definitivo de la investigación, se llevó a cabo una nueva entrevista con dicho actor con el objetivo de tratar aquellas temáticas que habían sido retocadas o se habían incorporado desde cero.

Partiendo de estas premisas se elaboró un guion específico para cada tipología de actor (gubernamental, empresarial, sindical, educativo y fundaciones) y cada nivel (central, andaluz, vasco), articulado en torno a una base de temáticas generales adaptadas a cada realidad. Cabe recordar que dicho guion poseía una naturaleza semiestructurada, lo que reforzaba su capacidad de adaptación durante la entrevista. De forma general, y partiendo de los objetivos de la investigación, las preguntas se agruparon en las siguientes temáticas:

1. Actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos:

- Período 2012-2020 (aprobación del Real Decreto 1529/2012-Inicio del proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022), 2008-2020 en el caso del País Vasco (*Ikasi eta Lan-Actualidad*):
 - Razones para la adopción de la FP dual, iniciativa y/o reticencias.
 - Toma de decisiones y diálogo social.
 - Modelos de referencia, su estudio, nivel de conocimiento sobre los mismos. Elaboración de propuestas propias.
 - Labor de difusión propia de la FP dual.
 - La UE, su labor de difusión y su influencia en el proceso.

- Rol de las fundaciones en favor de la FP dual, influencia, cooperación y la valoración de su labor. En el caso de las fundaciones.
 - Principales retos y dificultades detectados durante el período de adopción.
 - Período 2020-2022 (inicio del proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022-Aprobación de la Ley Orgánica 3/2022):
 - Valoración de la nueva Ley, iniciativa y/o reticencias.
 - La UE y su influencia en el proceso.
 - Toma de decisiones y diálogo social durante el proceso de gestación.
 - Rol de las fundaciones en favor de la FP dual y su influencia durante la gestación de la Ley Orgánica 3/2022.
 - Evolución de los modelos de referencia, su estudio y el nivel de conocimiento. Elaboración de propuestas propias.
 - Perspectivas de futuro.
2. Fundaciones (incluye las preguntas concernientes al objetivo específico de investigación 6):
- Inicios de la labor propia en materia de FP.
 - Establecimiento de colaboraciones.
 - Atracción transnacional y modelos de referencia en la elaboración de propuestas propias, el modelo de FP dual de la Fundación
 - Propuesta de modelo de FP dual
 - Estrategia propia de difusión de la FP dual y relación con la del resto de actores
 - Ley Orgánica 3/2022.

En el Anexo IV de esta tesis doctoral se encuentran tres ejemplos de guiones: el guion correspondiente a la entrevista con el representante del Ministerio de Educación (Min-JS), el guion correspondiente a la entrevista realizada con el representante de la Fundación Bertelsmann (FB-Coord) y el guion realizado para la entrevista con la representante de CEA (CEA-PP).

2.2.2 Criterios de selección de la muestra, identificación de informantes y período de realización

El período de realización de las entrevistas semiestructuradas abarcó desde diciembre de 2022 hasta marzo de 2023. De forma previa la realización de estas entrevistas, se contactó con todos los actores clave a nivel central, andaluz y vasco que son objeto de análisis en esta tesis doctoral (véase Capítulo 4, epígrafe 1), con el objetivo de concertar entrevistas con los máximos responsables del área de FP dual dentro de sus organizaciones o instituciones. Estos máximos responsables, quienes actuaron como representantes de sus respectivas organizaciones y fueron propuestos específicamente para participar en las entrevistas, garantizaron que las perspectivas recogidas estuvieran directamente alineadas con los puntos de vista de estas instituciones clave. Como resultado de estos contactos, un total de once actores aceptó participar. Solo CCOO Andalucía y UGT Andalucía rechazaron su participación en este proceso, y no se pudo llegar a un acuerdo en los términos de la entrevista con Dualiza Bankia.

Así, la lista definitiva anonimizada de actores que participaron en las entrevistas semiestructuradas, junto con el identificador asociado que se utilizará a lo largo de la tesis doctoral, queda configurada de la siguiente manera:

- Actores de la gobernanza tradicional de la FP:
 - Nivel central:
 - *Gobierno*: Ministerio de Educación (2). Posición: 1- Alto cargo del Ministerio con plena capacidad decisoria. **Identificador: Min-1**, 2- Jefe de Servicio. **Identificador: Min-JS**.
 - *Empresariado*: Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE). Posición: Alto/a representante del Área de Formación y Educación. **Identificador: CEOE-FE**.
 - *Sindicatos*: Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO). Posición: Alto/a representante del Área de Formación Profesional. **Identificador: CCOO-Central-FP**.
 - *Centros educativos*: Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa (FPEmpresa). Posición: Alto cargo de la dirección de la organización. **Identificador: FPEmpresa-P**.

○ Andalucía:

- *Gobierno autonómico:* Consejería de Educación de Andalucía. Posición: Coordinador/a de Formación Profesional Dual de la Junta de Andalucía. **Identificador: JAnd-CFPD.**
- *Empresariado andaluz:* Confederación de Empresarios de Andalucía (CEA). Posición: Alto/a responsable del Área de Programas y Proyectos. **Identificador: CEA-PP.**

○ País Vasco:

- *Gobierno autonómico:* Viceconsejería de Formación Profesional del País Vasco. Posición: Alto cargo de la Viceconsejería de Formación Profesional del País Vasco con plena capacidad decisoria. **Identificador: PV-Vice-FP.**
 - *Empresariado vasco:* Confederación Empresarial Vasca (Confebask). Posición: Alto/a representante del Departamento de Formación, Talento y Empleo. **Identificador: Confebask-FTE.**
 - *Sindicatos vascos:* Confederación Sindical de CC.OO. del País Vasco (CCOO País Vasco). Posición: Responsable de Empleo y Cualificaciones Profesionales. **Identificador: CCOO-PV-ECP.**
 - *Centros educativos:* Asociación de centros de FP Euskadi - *Euskadiko Lanbide Heziketako ikastetxeen elkarte* (Hetel). Posición: Alto cargo de la dirección de la organización. **Identificador: Hetel-P.**
- **Fundaciones:** Fundación Bertelsmann. Posición: Alto/a responsable de los proyectos de la Fundación Bertelsmann en Andalucía y corresponsable de la Alianza para la FP Dual. **Identificador: FB-Coord.**

2.2.3 Cuestiones éticas de la investigación

Esta investigación cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada. En concreto, la autorización para la investigación se encuentra registrada bajo el número de registro: 3960/CEIH/2024. Tanto el informe favorable emitido por este comité, como los modelos de consentimiento informado del participante y el documento de información al participante pueden ser consultados en el Anexo V.

3. Proceso de análisis de datos: el Análisis Temático reflexivo como guía

El proceso de análisis de los datos recopilados para la investigación ha sido desarrollado a través del Análisis Temático reflexivo (o ATR, como se indicaba previamente). A continuación, se realiza, en primer lugar, un repaso de los pormenores de esta metodología analítica cualitativa. Posteriormente, se describe su aplicación como guía para el análisis de los distintos conjuntos de datos, que comprenden textos de la UE, entrevistas semiestructuradas, literatura gris producida por actores españoles a nivel central, andaluz y vasco, regulaciones en estos mismos niveles, y comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional (véase Capítulo 4, epígrafe 2).

3.1 El ATR como guía para el análisis de contenido

El análisis temático es un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) presentes en los datos (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Sin embargo, el adjetivo de reflexivo introducido por Braun y Clarke (2006, 2021) diferencia al ATR del resto de análisis de contenido y del resto de análisis temáticos. La reflexividad implica que el investigador debe reflexionar continuamente tanto sobre el conocimiento producido a través de la investigación como sobre el proceso de su producción (Braun & Clarke, 2021, p. 13). Asimismo, según Braun y Clarke (2021, p. 13), esta reflexión debe extenderse a la influencia en el proceso de las elecciones metodológicas, los valores y el contexto disciplinario del investigador. Partiendo de esta premisa, las autoras proponen una pormenorización detallada del ATR que pretende servir de guía de principios y procesos claros y rigurosos, pero cuya flexibilidad permite adaptar el proceso a la realidad contextual de cada investigador. Cabe indicar, que Braun y Clarke (2021, p. 10) rechazan de forma rotunda que su propuesta de ATR sea una especie de método con reglas a seguir.

Why can't we provide rules? That is because you, the researcher, are a situated, insight-bringing, integral component of the analysis. A computer could not do what you will do, analytically; tech may assist but cannot do the thinking that qualitative analysis involves in the same way as you do it. You are the director of your analytic journey, the author of your analytic story. Analysis happens at the intersection of the dataset, the context of the research, and researcher skill and locatedness. The aspiring reflexive TA researcher needs to imagine an adventure, where hidden pathways and surprising revelations, things which cannot be anticipated in advance, are part of the journey. As noted in the introduction, the method that reflexive TA offers is like a compass and a map that guides you through your adventure, to an endpoint. (Braun & Clarke, 2021, p. 10)

En línea con los planteamientos de la *Big Q* o completamente cualitativos (Braun & Clarke, 2021, p. 5), las autoras proponen un conjunto de tres elementos que configuran su propuesta sobre el ATR: diez supuestos fundamentales del ART, las variaciones de ATR y el más importante, las seis fases del ATR.

Los diez supuestos fundamentales del ATR propuestos por Braun y Clarke (2021, p. 9) se resumen de la siguiente forma:

1. La subjetividad del investigador es la herramienta principal para el ATR: debe ser tratada como un recurso, no como un problema.
2. El análisis y la interpretación de datos son inherentemente subjetivos y no pueden ser objetivos. Eso no implica que no puedan ser mejores (por ejemplo, profundos e intuitivos) o peores (por ejemplo, superficiales y poco convincentes).
3. Un buen codificado puede lograrse tanto de forma individual como colaborativa, siempre y cuando el objetivo del trabajo grupal sea el de mejorar la comprensión y la reflexividad, no el de alcanzar un consenso.
4. Los códigos y temas de alta calidad son el resultado de un proceso dicotómico, ya que necesitan tanto de un compromiso profundo y constante como de un distanciamiento periódico del proceso analítico.
5. Los temas son patrones de significado basados en una idea o concepto compartido, no meros resúmenes de temas.
6. Los temas son productos analíticos creados a partir de códigos y no pueden ser creaciones predeterminadas o previas al inicio de la codificación.

7. Los temas no emergen, sino que son producidos activamente por los investigadores a través del análisis sistemático de los datos.
8. Los análisis de datos siempre se basan en suposiciones teóricas y metodológicas, por lo que estas deben ser reconocidas y someterse a reflexión durante todo el proceso de investigación.
9. La reflexividad es crucial para un análisis de alta calidad; los investigadores deben comprender y asumir sus perspectivas.
10. El análisis de datos se concibe como un arte, no como una ciencia, por lo que la creatividad es esencial, siempre dentro de un marco de rigor.

A pesar de estos diez supuestos, las autoras subrayan que no existe una única forma de llevar a cabo un ATR. De hecho, destacan como una ventaja que el ATR ofrezca plena flexibilidad a los investigadores, quienes a su juicio necesitan ser activos, comprometidos y reflexivos sobre el enfoque que adoptan (Braun & Clarke, 2021, p. 9). Para escenificar esta variabilidad, las autoras proponen una serie de espectros (Tabla 4) dónde el investigador puede situar su ATR:

Tabla 4. Las variaciones del Análisis Temático Reflexivo. Fuente: traducido y adaptado de Braun y Clarke (2021, p. 9).

Orientación hacia los datos	<i>Más inductivo:</i> donde el análisis se ubica dentro del contenido de los datos y la codificación y desarrollo de temas son impulsados por este contenido.	↔	<i>Más deductivo:</i> donde el análisis está moldeado por constructos teóricos existentes, que proporcionan el “lente” a través del cual se leen y codifican los datos y se desarrollan los temas.
Enfoque de significado	<i>Semántico:</i> donde el análisis explora el significado a un nivel más superficial, explícito o manifiesto.	↔	<i>Latente:</i> donde el análisis explora el significado a un nivel más subyacente o implícito.
Marco cualitativo	<i>Experiencial:</i> donde el análisis busca capturar y explorar las propias perspectivas y comprensiones de las personas.	↔	<i>Crítico:</i> donde el análisis se centra en interrogar y desentrañar el significado del tema o problema.
Marcos teóricos	<i>Realista, esencialista:</i> donde el análisis busca capturar la verdad y la realidad, tal como se expresan en el conjunto de datos.	↔	<i>Relativista, construccionista:</i> donde el análisis busca interrogar y desentrañar las realidades que se expresan en el conjunto de datos.

Las seis fases del ATR, el componente más importante de la propuesta de Braun y Clarke (2006, 2021), se articula de la siguiente forma:

1. **Familiarización con el conjunto de datos:** En esta fase, las autoras recomiendan que el investigador se sumerja en los datos leyendo y releendo el contenido y/o escuchando las grabaciones si es necesario. Asimismo, sugieren que se tomen notas breves sobre ideas iniciales, enfocándose tanto en elementos individuales como en el conjunto de datos completo, para desarrollar una comprensión profunda del contenido.
2. **Codificación:** Durante esta etapa, las autoras proponen que el investigador trabaje sistemáticamente a través del conjunto de datos para identificar y etiquetar fragmentos (no palabras sueltas) relevantes o interesantes para la pregunta o los objetivos de investigación. A estos fragmentos se les aplicará un nombre conciso y analíticamente significativo, creándose etiquetas de código. Según Braun y Clarke (2006, 2021) en el ATR se puede codificar a diferentes niveles: desde ciñéndose a un significado muy explícito o superficial (denominado semántico), hasta captando un significado más conceptual o implícito (denominado latente). Las autoras recomiendan que se recopilen las etiquetas de código junto a los fragmentos relevantes para cada uno de ellos al finalizar esta segunda fase.
3. **Generación de temas iniciales:** Braun y Clarke (2006, 20021) recomiendan que en esta etapa el investigador identifique patrones de significado compartido en el conjunto de datos (temas iniciales) agrupando códigos que compartan ideas o conceptos centrales. Según las autoras los temas no se buscan, sino que se construyen basándose en los datos, las preguntas de investigación y la perspectiva del investigador, representando significados compartidos más amplios. Una vez que se han identificado los temas iniciales o potenciales que capturan los datos y abordan los objetivos de investigación, las autoras sugieren recopilar todos los datos codificados relevantes para cada tema candidato.
4. **Desarrollo y revisión de temas:** En esta fase las autoras proponen realizar una evaluación de los temas iniciales o potenciales creados en la fase anterior. Esto implica verificar si cada tema inicial o potencial representa convincentemente un patrón de significado relacionado con la pregunta o los

objetivos de investigación. Las autoras proponen realizar tantas revisiones como sean necesarias.

5. **Refinamiento, definición y creación de título para los temas:** Durante esta fase, el investigador debe centrarse en refinar los temas con el fin de asegurarse de que cada uno de ellos se encuentra claramente centrado en un concepto central fuerte y diferenciando del resto. Para ello, las autoras sugieren que el investigador escriba resúmenes breves para cada tema, enfocándose en la narrativa que presenta y su papel en el análisis general (Braun & Clarke, 2021). Finalmente, recomiendan asignar nombres concisos e informativos a cada tema.
6. **Redacción final:** En la fase final, según Braun y Clarke (2006, 2021), el investigador debe integrar las evidencias de cada temática en una narrativa analítica para crear una historia coherente y persuasiva que aborde la pregunta de investigación. El objetivo es entrelazar la narrativa analítica con extractos de datos convincentes, de manera que se cuente una historia que responda claramente a la pregunta o los objetivos de investigación.

3.2 Uso pormenorizado del ATR como guía del análisis de los distintos conjuntos de datos

El ATR desarrollado en esta tesis doctoral se ha situado en un punto intermedio del espectro propuesto por Braun y Clarke (2021, p. 9) en lo concerniente a la orientación hacia los datos y el enfoque de significado. En primer lugar, en lo que respecta a la orientación hacia los datos, la metodología de análisis no ha respondido por completo al modelo inductivo, ya que de forma previa y paralela a la misma se ha realizado una revisión de la literatura científica, empírica y teórica, sobre los procesos de transferencia de políticas educativas. Este conocimiento teórico y empírico sobre los procesos de transferencia inevitablemente modificó la lente a través de la que se desarrolló el ATR. Sin embargo, como se deduce de la afirmación anterior, el proceso no partía de unos planteamientos teóricos que encorsetaran el análisis en el extremo de la deducción, sino que la codificación y el desarrollo de temas se basaban en su mayoría en el contenido de los textos y transcripciones analizadas. Del mismo modo, el ATR desarrollado en esta tesis doctoral no se ha localizado en ningún extremo del espectro del enfoque de significado, aunque se ha situado más cerca del enfoque semántico. De esta forma, es evidente que el proceso de análisis y la redacción de los capítulos de la sección de

resultados de la tesis doctoral han estado más cercanos al enfoque semántico, aunque en capítulos como el de la discusión queda de manifiesto como el análisis también ha tenido un componente latente.

A continuación, se realiza un repaso común de las fases del ATR desarrolladas para cada conjunto de datos (Figura 10). Cabe reseñar que, aunque aquí se presenten los pormenores del proceso de forma común debido a que se han seguido los mismos pasos en el análisis de cada conjunto de datos (textos de la UE; literatura gris de los actores centrales, andaluces y vascos; regulaciones centrales y autonómicas; comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional; entrevistas semiestructuradas), el proceso de ATR en cada uno de ellos se ha realizado de forma individual. Asimismo, es importante resaltar que el ATR de los textos de la UE se realizó en una fase anterior a la del resto. De esta forma, aunque con salvedades para las últimas fases del ATR de los conjuntos de datos relacionados con los actores españoles que serán detalladas más adelante, la secuenciación de los distintos procesos proceso quedaría representada de la siguiente forma:

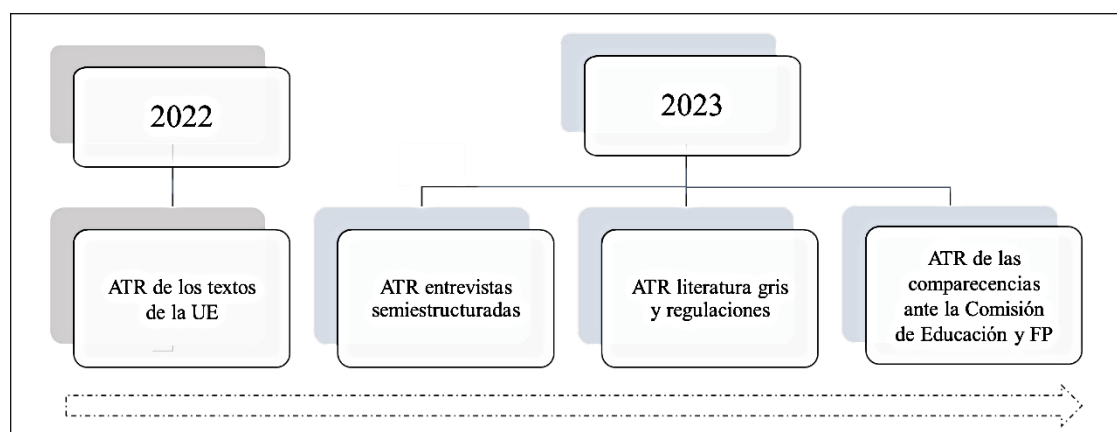


Figura 10. Secuenciación del ATR para cada conjunto de datos. Fuente: Elaboración propia.

La fase de familiarización con cada conjunto de datos se inició con las primeras lecturas exploratorias, llevadas a cabo durante los procesos de cribado que tuvieron lugar durante la recopilación de los textos. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, este proceso de familiarización se desarrolló durante su transcripción. Posteriormente, dentro de esta etapa de familiarización, tanto las referencias organizadas en Zotero junto con sus correspondientes archivos PDF, como las transcripciones de las entrevistas

semiestructuradas, fueron incorporadas a proyectos de NVivo creados específicamente para cada conjunto de datos. En el caso de las referencias recopiladas en Zotero, estas fueron exportadas en colecciones junto a cada uno de sus PDF (véase Anexo III) del gestor de referencias a través de la función “Exportar colección” e incorporadas a los proyectos de NVivo correspondientes a través de la opción “Importar bibliografía”. Cabe reseñar que para evitar una dispersión excesiva y dado que los preámbulos de las regulaciones poseían un discurso similar a la literatura gris, se decidió agrupar en un mismo proyecto de NVivo a la literatura gris generada por los actores centrales, andaluces y vascos y a las regulaciones sobre FP dual de estos niveles. Este es el punto en el que el análisis de ambos conjuntos de datos se solapa. En lo que respecta a las transcripciones, estas fueron incorporadas a un proyecto propio de NVivo mediante la función denominada “Importar archivos”.

Los distintos conjuntos de datos, una vez importados, fueron organizados en carpetas en la sección “Datos-Archivos” de NVivo. Cada carpeta se creó en función del tipo de dato (textos de la UE; literatura gris de los actores centrales, andaluces y vascos; regulaciones centrales y autonómicas; comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional; entrevistas semiestructuradas). Asimismo, se creó un caso por cada actor analizado, al que se le asociaron sus textos o transcripciones correspondientes. En el Anexo VI se muestra un ejemplo de este proceso, en concreto, la incorporación de las entrevistas semiestructuradas a cada caso. Finalmente, en lo que respecta a esta primera fase, se procedió a una primera lectura analítica dentro de NVivo de los textos y transcripciones, tomando las primeras notas sobre organización y posibles códigos en papel.

Posteriormente, en la segunda fase del ART, se procedió al desarrollo del proceso de codificación. En este proceso se codificaron al completo y de forma profunda todos los archivos incorporados a los proyectos de NVivo. Para ello se hizo uso de la función “Selección de codificación” a la que se accede directamente sobre el texto seleccionando el área o fragmento a codificar y pulsando el botón derecho del ratón. Como se indicaba previamente, esta codificación tuvo un posicionamiento más semántico e inductivo. Una vez generada la codificación completa de cada uno de los archivos incorporados a cada proyecto de NVivo, se procedió a la agrupación de los códigos con el objetivo de crear temas. Esta labor se correspondió con la tercera fase del ART, es decir, la de generación de temas iniciales. En este caso, el uso de NVivo permitió realizar tantas agrupaciones y

valoraciones de la idoneidad de las mismas como fuera necesario. En la cuarta y en la quinta fase de investigación se procedió al refinado de temas, valorando si efectivamente cada uno de ellos se constituía como una agrupación de significado diferenciado del resto o si convenía unificarlos con algunos otros para evitar la dispersión o fragmentación excesiva del cuerpo de análisis. En este punto se tomó la decisión, aprovechando la funcionalidad de NVivo, de mantener cada código con sus distintos fragmentos asociados a modo de códigos descendentes dentro de cada tema (véase Anexo VI). De esta forma se obtenía una descripción detallada de los códigos que componían cada tema y del actor del que se desprendía el mismo.

Cabe destacar que en el caso de los textos literatura gris y las regulaciones; de las comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional y de las entrevistas semiestructuradas, la quinta fase del proceso se realizó de forma coordinada entre ellas para facilitar la triangulación de resultados. Para ello, los datos (textos, fragmentos, códigos) de cada proyecto de NVivo relacionados con una determinada temática (ej., Razones para la adopción de la FP dual-Comparecencias) fueron exportados en proyectos de NVivo parciales usando la función “Compartir-Exportar proyecto”. En este caso, se exportaron los archivos, los casos, los temas y códigos descendientes correspondientes a cada macrotemática general. Posteriormente, los proyectos parciales de temáticas concretas de cada conjunto de datos se incorporaron a distintas carpetas creadas para su almacenaje conjunto (véase Anexo VI). Por ejemplo, en la carpeta correspondiente a la conceptualización de la transferencia y los modelos de referencia, se incorporaron de forma individual los proyectos parciales exportados (archivos, los casos, los temas y códigos) de los proyectos de NVivo correspondientes a los textos literatura gris de los actores centrales, andaluces y vascos y las regulaciones centrales y autonómicas; las comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional y las entrevistas semiestructuradas que hacía referencia a esta temática (véase Anexo VI). Esta separación de los proyectos generales en proyectos con una sola temática sirvió para coordinar la fase 5 y facilitar la triangulación de los resultados concernientes a cada conjunto de datos. En el Anexo VI se encuentra un ejemplo detallado del resultado de este proceso, en concreto el libro de códigos resultante para cada conjunto de datos (textos literatura gris de los actores centrales, andaluces y vascos y las regulaciones centrales y autonómicas; las comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación

Profesional y las entrevistas semiestructuradas) realizado para la temática que recoge los resultados concernientes a las razones para la adopción de la FP dual.

Finalmente, en la fase 6 se procedió a redactar la sección de resultados de esta tesis doctoral, triangulando las temáticas resultantes del ATR generado para cada conjunto de datos.

Referencias

- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367. <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Blurr, V. (1998). Overview: Realism, relativism, social constructionism and discourse. En I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism*. SAGE.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Comisión de Educación y Formación Profesional. (2021). *Comparecencias de expertos por acuerdo de la comisión de Educación y Formación Profesional para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Consejería de Educación. (2011). *Orden de 14 de febrero de 2011, por la que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 44, de 4 de marzo de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/44/22>
- Consejería de Educación. (2013). *Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten*

- Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 136, de 15 de julio de 2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/136/1>
- Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.
- Estados Miembros. (2016). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. «The Copenhagen Declaration». Publications Office of the European Union. <https://eric.ed.gov/?id=ED477824>
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. En J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198527565.003.0006>
- Gobierno Vasco. (1994). *Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 52, de 16 de marzo de 1994. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En D. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2.^a ed., pp. 105-117). SAGE.
- Junta de Andalucía. (1994). *Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 2, de 5 de enero de 1995. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>

- Magaldi, D., & Berler, M. (2018). Semi-structured Interviews. En V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-6). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_857-1
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de la Presidencia. (1997). *Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 15 de noviembre de 1997, pp. 33668-33681. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/11/07/1684>
- Ministerio de la Presidencia. (2007). *Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado*. Boletín Oficial del Estado, núm. 136, de 7 de junio de 2007, pp. 25124-25136. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/11/07/1684>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Schöpfel, J. (2011). Towards a Prague Definition of Grey Literature. *The Grey Journal*, 7(1), 5-18.
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: Guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40. <https://doi.org/10.7748/ns2008.02.22.23.35.c6420>
- Willig, C. (1999). Beyond appearances: A critical realist approach to social constructionist work. En D. J. Nightingale & J. Cromby (Eds.), *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice* (pp. 37-52). Open University Press.



SECCIÓN II. Resultados

Capítulo 5. Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España

Una de las cuestiones clave en el análisis de los procesos de transferencia de políticas educativas es conocer cuáles son las justificaciones que los motivan (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000; Steiner-Khamisi, 2003, p. 170), así como el grado de voluntariedad del proceso (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 13; Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). Del mismo modo, un análisis certero de estas variables permitirá, haciendo uso de los planteamientos de Ochs y Phillips (2002) y Phillips y Ochs (2003, 2004b, 2004a), profundizar en la interpretación de la fase de atracción transnacional, incluidos los impulsos internos que dan pie a la búsqueda de soluciones ajenas a los contextos locales y el potencial de externalización de la política a adoptar.

A lo largo de este capítulo se analizan las diferentes justificaciones acerca de la adopción de la FP dual esgrimidas por los actores centrales, andaluces y vascos. Por tanto, en primer lugar, da respuesta al siguiente objetivo de investigación de esta tesis doctoral:

1. Analizar las razones para la adopción de la FP dual en España esgrimidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP (actores gubernamentales, educativos, empresariales y sindicales) a nivel central, andaluz y vasco y por las fundaciones nacionales orientadas a la difusión de la FP dual.

Con el fin de facilitar la comprensión de cuáles han sido estas justificaciones, el capítulo se divide en dos epígrafes generales. Bajo este concepto se agrupan las justificaciones que aluden a factores externos, ajenos al propio convencimiento, que llevaron a los gobiernos autonómicos y al gobierno central a tomar la decisión de adoptar la FP dual. Asimismo, esta primera parte del capítulo aborda el análisis del papel de la UE en la promoción de la FP dual entre sus Estados Miembros. Esta inclusión se justifica por el hecho de que dicha labor se menciona como la principal razón para la adopción de la FP

dual tanto a nivel central como en Andalucía. Como consecuencia directa, este capítulo también presenta los resultados correspondientes al siguiente objetivo específico de la tesis doctoral:

2. Analizar el rol de la UE en la difusión de la adopción de la FP dual en los Estados Miembros y su influencia en los actores centrales, andaluces y vascos.

Por otro lado, en la segunda parte del capítulo se analizan las justificaciones que se refieren a los beneficios que la FP dual aportaría en el contexto español, presentadas por los actores involucrados en su adopción. Además, este apartado incluye un análisis de las principales resistencias explícitas en los discursos, especialmente en torno a aquellas justificaciones más controvertidas por sus implicaciones ideológicas.

1. Determinantes para la puesta en marcha de la FP dual

1.1 La Unión Europea, sus políticas y su agenda de difusión como la razón principal para la adopción de la FP dual a nivel central y andaluz

Todos los actores implicados en los procesos de adopción de la FP dual a nivel central y a nivel andaluz, salvo Dualiza Bankia, señalan a la UE como impulsora, e incluso como introductora, de la necesidad de implementar la FP dual. En cambio, los actores vascos no participan de este discurso. De esta forma, los actores gubernamentales, empresariales, sindicales y educativos, tanto centrales como andaluces, junto a la Fundación Bertelsmann, coinciden en indicar que la UE “es el factor determinante que ha obligado a las CCAA y al Gobierno central a irse hacia el modelo dual” (FPEmpresa-P). En esta línea, uno de los representantes del Ministerio de Educación (Min-JS) llega a afirmar que la decisión de adoptar la FP dual en España parte por completo de esta institución transnacional.

La FP dual viene de Europa, son recomendaciones europeas. Es decir, toda la razón de lo que vamos a tener es Europa. Al completo, no hay un 1% de decisión española. (Min-JS)

Ya sabéis que además todo nos viene arrastrado de Europa. (CEOE-FE)

A este respecto, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía indica que ya en el 2013, “todas las recomendaciones europeas eran FP dual; bueno, no dual, sino

aprendizaje basado en el trabajo” (JAnd-CFPD). Además, los discursos indican que la UE, basándose en el hecho de que ciertos países con modelos de FP dual enfrentaban menos problemas de desempleo juvenil, presionó a los Estados Miembros cuyos modelos de FP eran predominantemente escolares para que impulsaran reformas en favor de la FP dual.

Y luego, pues bueno, con esos datos de desempleo, la Comisión hizo los análisis y dijo: “Oye, que vosotros estáis fatal con el tema de los jóvenes y sin embargo, esos países que tienen estos modelos de FP dual, están mucho mejor”. Desde los organismos europeos impulsaron estas reformas: “Oye, tenéis que ir reformando vuestras cosas porque no están funcionando, entonces fijaros de allí”. (CCOO-Central-FP)

Todas estas disfunciones (en el empleo juvenil) han contribuido a que desde numerosas instancias, europeas e internacionales, se señalen las ventajas de los programas de “Formación Dual”. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 8)

En lo que respecta al liderazgo del proceso de adopción, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía subraya de forma rotunda que la UE fue la primera organización en abogar por la adopción de la FP dual. Así, según este actor, el resto de las iniciativas y entidades “lo que hicieron fue unirse al carro de la transformación, que francamente y os lo digo con conocimiento, ha sido Europa” (JAnd-CFPD). En cuanto a su capacidad de influencia, existe un claro consenso en que la capacidad de convicción para iniciar y potenciar la FP dual de la UE ha sido muy alta debido a su potencial en el plano de la financiación.

La financiación por parte de la UE ha sido clave. Decían: “cambia el modelo porque yo te doy dinero para que financies este tipo de modelo (FP dual)”. (Min-JS)

Finalmente, a la hora de valorar qué instituciones de la UE han empujado más en favor de la reforma, el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) matiza que cuando habla de UE se refiere fundamentalmente a la Comisión Europea. En concreto, según dicho actor, dentro de la Comisión Europea, “la Dirección General de Reformas y la Dirección General de Empleo han sido las que más han estado ahí, como presionando y apuntando” (Min-JS).

1.1.1 *El proceso de Copenhague y la política de la UE en materia de FP*

El *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*, en su artículo 166, indica que esta organización internacional “desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados Miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación” (Estados Miembros, 2016, p. 121). Asimismo, este artículo habilita, sin dotarles de competencias para la armonización legal, al Parlamento Europeo, al Consejo de la UE y a la Comisión Europea para el desarrollo de acciones y recomendaciones destinadas a: (I) adaptar la FP a las transformaciones industriales, (II) mejorar la FP inicial y permanente, (III) fomentar la movilidad intraeuropea, (IV) estimular la cooperación entre el sector público y el privado, y (V) aumentar los niveles de intercambio de información y buenas prácticas entre los Estados Miembros.

El Parlamento Europeo y el Consejo, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, adoptarán medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados Miembros, y el Consejo adoptará, a propuesta de la Comisión, recomendaciones (Estados Miembros, 2016, p. 121).

Bajo este marco de legitimación, la agenda de difusión de la FP dual por parte de las diferentes instituciones de la UE ha girado en torno a varios pilares: (A) el Proceso de Copenhague; (B) la publicación de conclusiones, recomendaciones y directivas que se desprenden del mismo y de la política europea en materia de FP; (C) las *Peer Learning Activities* entre responsables gubernamentales; (D) la financiación a través de fondos europeos condicionados; y (E) la puesta en marcha de la Alianza Europea para la Formación de Aprendices (EAfA, por sus siglas en inglés).

En el año 2002, la Comisión Europea, los Estados Miembros, los Estados de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA, por su siglas en inglés) y del Área Económica Europea (EEA, por sus siglas en inglés), junto a los Estados Candidatos y los interlocutores sociales europeos (las organizaciones patronales y sindicatos a escala de la UE que participan en el diálogo social europeo, de conformidad con lo dispuesto en los

artículos 154 y 155 del *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*) pusieron en marcha el conocido como Proceso de Copenhague (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2002). Según el propio Consejo de la UE, este Proceso se ha erigido como “un aspecto importante de la cooperación europea con arreglo al método abierto de coordinación” (2009, p. 3). Los Estados y el resto de actores participantes manifiestan que el Proceso de Copenhague ha servido de “plataforma tripartita para intensificar, complementar y hacer operativa la política europea de FP” (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2020, p. 3).

En cuanto a las áreas de trabajo, el Proceso de Copenhague se articula en torno a cuatro dimensiones: la dimensión política, el fortalecimiento del aprendizaje mutuo, el desarrollo de herramientas comunes y la suma de agentes sociales al desarrollo de la FP (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4). La dimensión política está enfocada en concienciar sobre la importancia de la FP a los responsables de la toma de decisiones en cada uno de los Estados participantes del Proceso (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4). Dentro de esta dimensión, se trabaja por el establecimiento de objetivos comunes, se debate sobre los modelos de cada uno de los Estados participantes en el Proceso y se fomenta el intercambio de buenas prácticas entre ellos (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4). Por su parte, la dimensión del aprendizaje mutuo está íntimamente relacionada con esta primera dimensión política. Esta segunda dimensión permite a los diferentes países a bordo del Proceso de Copenhague reconsiderar sus políticas a la luz de la experiencia de otros y les proporciona un marco para trabajar de forma conjunta, así como para aprender de los demás y compartir ideas, experiencias y resultados (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4).

El resultado más evidente de estas dos primeras dimensiones del Proceso de Copenhague, ha sido la publicación de distintas recomendaciones y declaraciones, así como el establecimiento de objetivos comunes. Sin embargo, estas no han sido las únicas formas de trabajo dentro de estas dimensiones. También se ha promovido el aprendizaje entre pares y la implementación de proyectos innovadores financiados por fondos europeos. Estas estrategias han sido consideradas por la UE como una prioridad constante dentro de la estrategia de fortalecimiento de la cooperación europea en materia de FP, iniciada en 2002.

The priorities and guidelines established under the Copenhagen process since 2002 remain valid. Accordingly, it is necessary to pursue their implementation, and to address the following four priority areas for the period 2008-2010: (...) improving European cooperation arrangements in the field of VET, in particular by increasing the efficiency of peer learning activities and capitalising on their results in terms of national policies. (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2009, pp. 3–4)

Cooperation in the area of VET should be intensified. The open method of coordination should continue to serve as the main mechanism for such cooperation. Peer learning and innovative projects should provide means of supporting national policy developments. (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2010, p. 7)

A este respecto, incluso la última declaración del Proceso de Copenhague, la conocida como Declaración de Osnabück de 2020, concluye que se debe seguir intensificando la cooperación en el ámbito de la FP para evolucionar las políticas nacionales a través del método abierto de coordinación, los proyectos innovadores y el aprendizaje entre iguales (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2020).

Continuando con el repaso de las dimensiones del Proceso de Copenhague, la tercera de ellas se centra en el desarrollo de herramientas y marcos comunes para aumentar la transparencia y la calidad de las competencias y cualificaciones, así como facilitar la movilidad intraeuropea (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4). Finalmente, la cuarta y última dimensión, destinada a sumar a los agentes sociales a la FP, busca fortalecer la relación con estos actores para aumentar la relevancia de los sistemas de FP en su entorno.

A través de la labor realizada en cada una de estas cuatro dimensiones, según los propios actores participantes, el Proceso de Copenhague “ha dado lugar a cambios significativos en las políticas nacionales y a la creación de importantes herramientas para la transparencia y el reconocimiento de conocimientos, capacidades y competencias, así como para la calidad de los sistemas” (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2009, p. 2).

1.1.2 La promoción de la política de FP dual por parte de la UE

A. La FP dual en el Proceso de Copenhague

Los hitos más importantes del Proceso de Copenhague se materializan en la aprobación de diferentes declaraciones a lo largo del tiempo. En ellas, los actores firmantes se comprometen a orientar su trabajo hacia una serie de objetivos y principios. Desde 2002, los países y el resto de actores participantes han secundado un total de seis declaraciones conocidas bajo el nombre de la ciudad en la que fueron firmadas: la Declaración de Copenhague (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2002), el Comunicado de Maastricht (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2004), el Comunicado de Helsinki (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006), el Comunicado de Brujas (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2010, pp. 2011–2020), las Conclusiones de Riga (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2015) y la Declaración de Osnabrück (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2020).

Estos acuerdos, especialmente a partir del Comunicado de Brujas, pero ya desde la Declaración de Copenhague, han establecido una serie de objetivos y prioridades en la línea de la promoción de un sistema de FP basado en el aprendizaje a través del trabajo y la gobernanza cooperativa. De forma progresiva, el modelo propuesto en estas declaraciones ha ido convergiendo progresivamente hacia un enfoque muy cercano al de la FP dual (véase Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022a, 2022b).

En esta línea, las distintas declaraciones y comunicados del Proceso de Copenhague son referenciados de forma explícita por los actores nacionales y andaluces a la hora de indicar que la UE fue la propulsora del inicio y el desarrollo de la implementación de la FP dual. Asimismo, los actores vascos, a pesar de no reconocer un rol fundamental de la UE en la adopción de la FP dual en su Comunidad Autónoma, admiten que estos textos les sirvieron como referencia durante todo proceso (véase Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2011, p. 8).

Ante la situación de crisis económica, la Comisión Europea emitió el comunicado de 20 de noviembre de 2012 al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, en el que incidía en las recomendaciones dadas a los Estados Miembros en el Comunicado de Brujas (...) Recomendó, entre otras cosas, la necesidad de potenciar el aprendizaje en el lugar

de trabajo y particularmente, los períodos de formación de aprendices y otros modelos duales. (Consejería de Educación, 2013, p. 1)

Yo creo la influencia de la UE es muy importante porque hay varias declaraciones, especialmente la Declaración de Riga, en las que de alguna manera, la Comisión Europea empuja a todo el sistema a que las empresas tengan que estar más implicadas en la FP. (FPEmpresa-P)

Más allá de estas declaraciones o comunicados, del Proceso de Copenhague se deriva un número considerable de recomendaciones, conclusiones y directivas en materia de FP elaboradas por diferentes instituciones de la UE. Estos textos también son reseñados por los actores centrales, andaluces y en menor medida, los vascos, como elementos de influencia en el proceso de adopción de la FP dual en España. En las intervenciones de CCOO Central y CCOO País Vasco, reseñadas a continuación, se pone de manifiesto las diferencias de matiz sobre la influencia de los textos europeos en los actores vascos, andaluces y centrales.

¿Influencia de ellos en nosotras? Pues en cuanto que puede haber una directiva europea y que tenga que ser de obligado cumplimiento o no sea de obligado cumplimiento. (CCOO-PV-ECP)

Pues porque en los documentos europeos que nos dan, todos venían hablando de la formación dual, fundamentalmente...Quiero decir que en el marco en el que estamos, el Consejo General, el Comité Consultivo de la UE...Te llevan hacia la FP dual. (CCOO-Central-FP)

La recomendación más reseñada como influyente por parte de los actores españoles, mencionada de forma explícita por la Fundación Bertelsmann el Ministerio de Educación, CCOO Central y UGT, es el *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018). Este marco para la formación de aprendices incluye veintidós criterios de calidad para la FP dual agrupados en torno a siete categorías.

Pues ahí, en el Marco Europeo están los criterios, ahí están las ideas que deberían de ser aplicables en nuestro país. (FB-Coord)

La primera de estas categorías versa sobre las condiciones de aprendizaje y de trabajo e incluye aspectos como (I) la necesidad de establecer un acuerdo por escrito sobre las

condiciones de trabajo del aprendiz, (II) el derecho a la protección social del aprendiz, (III) el apoyo pedagógico a la empresa en la formación, (IV) la recomendación de que la formación en la empresa constituya al menos la mitad del total formativo, y (V) la obligación de remunerar o compensar la labor del aprendiz (Council of the European Union, 2018).

Luego ya este Marco Europeo es más ambiguo con lo del estatus del aprendiz y su contratación, pero indica que debe haber un acuerdo escrito, tiene que haberlo. En el tema de la tutoría también es ambiguo, pero indica que si en la empresa se hace formación la persona que tutoriza no puede ser cualquiera ni de cualquier manera. (CCOO-Central-FP)

De esta primera categoría, el criterio más reseñado por los sindicatos y la Fundación Bertelsmann es la propuesta de establecer algún tipo de remuneración o compensación para los aprendices. De ambas opciones, incluidas en la redacción del quinto criterio del *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018), estos tres actores se centran en la necesidad de remunerar al aprendiz durante el proceso de formación por encima de cualquier otro tipo de compensación.

Europa hizo su análisis y dijo: “Oye, señores, estos son los 14 criterios que cualquier país tiene que tener para el sistema de aprendizaje, o sea, de FP dual”. Y en base a esos 14 criterios hemos ido analizando y hemos ido viendo, y lógicamente cogemos algunas ideas de otros países, pero lo que sí nos queda claro es esto, que os decía que sin remuneración lo dice Europa, lo decíamos nosotros también antes, pero que sin remuneración, un sistema de dual no tiene sentido y que debe de ser sí o sí obligatoria. Bueno, pues ese es uno de esos criterios. (FB-Coord)

A tal efecto, deberíamos tomar en consideración la recomendación del Consejo de Europa de 15 de marzo de 2018 relativa al marco europeo para una formación de aprendices de calidad y eficaz, donde se establece que los aprendices deberían ser pagados o compensados de otro modo, de acuerdo con los requisitos nacionales o sectoriales o con los correspondientes convenios colectivos cuando existan cuenta los mecanismos de reparto de coste entre los empleadores y las autoridades públicas. (UGT, 2021, pp. 2–3)

La segunda categoría del Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz se centra en las condiciones regulatorias. Bajo este título se incluyen recomendaciones como (I) la confección de un marco regulatorio claro y coherente a través del diálogo social, (II) el reparto de responsabilidades entre los distintos agentes sociales en lo que respecta al diseño, la gobernanza y la implementación de los sistemas de FP dual, y (III) el apoyo a las pymes (Council of the European Union, 2018). A las referencias explícitas a esta segunda categoría de criterios, además de los sindicatos y la Fundación Bertelsmann, también se une el Ministerio de Educación. El criterio de esta segunda categoría que cuenta con mayor presencia explícita en el discurso de estos tres actores, es la necesidad de crear un marco reglamentario claro y coherente a nivel nacional fruto del diálogo social.

Todas las Recomendaciones Europeas en esta materia, sobre el establecimiento del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y la Formación Profesional (EQAVET, 2009), así como la relativa al Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad (2018) concitan al desarrollo de un Marco de calidad consensuado con las administraciones educativas competentes. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 63)

No es casualidad que entre los criterios de calidad recogidos en la Recomendación relativa al Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad, adoptada en marzo de 2018 por el Consejo Europeo de Empleo, se señale: “Debería ponerse a punto un marco reglamentario claro y coherente, basado en un enfoque asociativo justo y equitativo, en el marco de un diálogo estructurado y transparente entre todas las partes interesadas”. (CCOO, 2019, p. 5)

El resto de las categorías, cada una con un número considerablemente menor de criterios, se organizan de la siguiente manera: (I) la ejecución a nivel nacional, (II) la articulación de servicios de apoyo, (III) la concienciación sobre la importancia de la FP dual, (IV) el uso de la financiación europea, y (V) el establecimiento de mecanismos de seguimiento de la evolución de la implementación de esta modalidad formativa por parte de la propia UE (Council of the European Union, 2018).

B. La FP dual como modelo de referencia en los textos de la UE

El ATR de los textos europeos en material de FP indica que las diferentes instituciones de la UE han promovido un modelo de FP donde predomine el WBL y cuya gobernanza

se base en la cooperación de una amplia red de agentes sociales. Como se muestra a continuación, ambas propuestas generales, así como los pormenores detallados para cada una de ellas, coinciden con las características tradicionales de los modelos de FP dual.

B.1 Promoción del aprendizaje basado en el trabajo a través de la FP dual como pilar de los sistemas de FP nacionales

Los textos europeos ligan directa y explícitamente la consecución de un modelo educativo de calidad en materia de FP a la extensión del WBL.

(...) as well as promoting world-class vocational education and training (VET)
(...) through the promotion of work-based learning. (European Parliament, 2013, p. 3)

Por parte de la UE, sus recomendaciones configuran el WBL como un elemento fundamental de referencia para los sistemas de FP nacionales desde 2006. En este año, el Comunicado de Helsinki (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006) invita a los Estados participantes en el Proceso de Copenhague a aproximar sus sistemas de FP al mundo del trabajo en conjunción con una mejora de su estatus y atractivo como vía de formación.

Young people in VET should acquire skills and competences relevant to labour market requirements, for employability and for lifelong learning. This calls for policies (...) to better facilitate school-to-work transition, e.g., by combining education and training with work through apprenticeships and work-based learning. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 3)

Sin embargo, es desde el 2010 cuando estas recomendaciones ligadas a la ampliación del WBL aumentan su frecuencia y se hacen aún más explícitas. Este impulso coincide en el tiempo y está ligado a la preocupación política por el empleo juvenil, la cohesión social y la competitividad global de la UE auspiciada por las graves consecuencias de la Gran Recesión. Este vínculo se manifiesta de dos maneras distintas pero complementarias. En primer lugar, queda manifestado en las justificaciones y motivaciones incluidas por las distintas instituciones de la UE al comienzo de cada texto en materia de FP. De esta forma, por ejemplo, en estos apartados se encuentran menciones a la grave situación en la que se encontraba el empleo juvenil en Europa a comienzos de la década de 2010, la precariedad del mismo y la necesidad de retener el liderazgo global de la UE.

Whereas the economic crisis has caused a massive rise in unemployment rates in the EU Member States; whereas young people have been disproportionately affected by this trend; whereas the rate of youth unemployment is rising more sharply in relation to the average unemployment rate; whereas more than 5,5 million young people in the EU under 25 were unemployed in December 2009, equivalent to 21,4 % of all young people. (European Parliament, 2010, p. 3)

The major challenge is to ensure the acquisition of key competences by everyone, while developing the excellence and attractiveness at all levels of education and training that will allow Europe to retain a strong global role. (Council of the European Union, 2009, p. 2)

En segundo lugar, y de forma aún más directa, las instituciones europeas vinculan explícitamente las recomendaciones de reforma hacia modelos de FP centrados en el WBL con la necesidad de hacer frente a las condiciones contextuales desfavorables que Europa enfrentaba en la primera mitad de la década de 2010.

Urges the Member States to implement strong measures to fight youth unemployment and early exclusion from the labour market, in particular through preventive action against early dropout from school or from training or apprenticeship schemes (e.g., by implanting a dual educational system or other equally efficient types of framework). (European Parliament, 2014, p. 4)

VET must play a dual role: as a tool to help meet Europe's immediate and future skills needs; and, in parallel, to reduce the social impact of and facilitate recovery from the crisis. These twin challenges call for urgent reforms. The case for better skills development in Europe is even more urgent in the light of the global race for talent and rapid development of Education and Training (E&T) systems in emerging economies such as China, Brazil or India. (European Commission, 2010, p. 1)

Bajo estas premisas, las instituciones europeas defienden que el WBL, el cual recomiendan desarrollar en alianza con el mundo empresarial, se debe extender a un mayor número de estudiantes, niveles y familias profesionales del sistema de FP. Para lograrlo, la UE insta a los Estados Miembros a implementar incentivos nacionales que faciliten la expansión del WBL, especialmente en aquellos sectores donde puedan surgir mayores dificultades, como en las pymes.

Work towards achieving by 2025 the following EU-level objectives (...) 60 % of recent graduates from VET benefit from exposure to work-based learning during their vocational education and training. (Council of the European Union, 2020, p. 5)

In order to create work-based learning opportunities in different sectors of the economy, incentive measures could be provided for employers in line with national context. (Council of the European Union, 2020, p. 6)

Dentro de esta promoción del WBL, la UE aproxima sus recomendaciones de forma más explícita hacia la FP dual. Por un lado, señala a los sistemas de FP dual de Alemania, Austria, Dinamarca y Países Bajos como ejemplo de buenas prácticas en la integración del aprendizaje basado en el trabajo. De esta forma, llega a contrastar de forma explícita los buenos datos en materia de resultados, calidad, participación y atractivo de la FP en estos países con los malos datos de los países del Sur de Europa.

Some European countries already have world-class VET systems (Germany, Austria, Denmark, the Netherlands), with built-in mechanisms to adapt to current and future skills needs so training is more demand-driven. They report fewer problems with skills mismatches and show better employment rates for young people, and in these countries VET education is characterised by dual systems which have a high proportion of work-based learning. Many others, typically in Southern Europe, lag behind in terms of participation, quality, outcomes and attractiveness. (European Commission, 2012, pp. 5–6)

Por otro lado, más allá de contrastar los datos de unos modelos y otros, las diferentes instituciones de la UE recomiendan de forma reiterada la reforma de los sistemas basados en la escuela. Estas recomendaciones, van más allá de señalar la vía del WBL e incluyen de forma explícita a la modalidad dual de la FP como referencia.

Work-based learning, such as dual approaches, should be a central pillar of vocational education and training systems across Europe, with the aim of reducing youth unemployment, facilitating the transition from learning to employment and responding to the skill needs of the labour market. (European Commission, 2012, p. 7)

Concrete actions could, for example, (...) support SMEs in providing apprenticeship places (including incentives), etc. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2015, p. 8)

Ya en 2006 la FP dual era puesta como referencia a seguir dentro de los trabajos de cooperación europea en materia de FP (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2006, p. 2). Además, en paralelo al incremento en la demanda de un mayor WBL, la FP dual ha ido ganando protagonismo como modelo de buena práctica para la reforma de los sistemas de FP nacionales. Esta realidad se manifiesta en las numerosas solicitudes explícitas de desarrollo de la modalidad dual formuladas por las diversas instituciones de la UE.

Participating countries should support the development of apprenticeship-type training and raise awareness of this. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2010, p. 10)

Undertake VET system reforms, in cooperation with social partners and other relevant stakeholders, by introducing an apprenticeship (...) in order to increase the number, quality and attractiveness of apprenticeships. (European Commission et al., 2013, p. 3)

Calls for training by means of apprenticeships to be assigned priority over any other type of training, e.g., traineeships. (European Parliament, 2011, p. 6)

En cuanto a los puntos a favor de la FP dual más referenciados en los textos europeos, la UE destaca principalmente su alta efectividad para la integración laboral del colectivo juvenil. Cabe reseñar, que a través de la *Commission Recommendation (EU) 2021/402 of 4 March 2021 on an effective active support to employment following the COVID-19 crisis* (European Commission, 2021), la propia Comisión Europea aconseja a los Estados Miembros desarrollar la FP dual para fortalecer la integración laboral de los jóvenes y desempleados tras la crisis provocada por la Covid-19.

Calls for more and better apprenticeships; refers to the positive experiences with the dual system within vocational educational and training (VET) in countries such as Germany, Austria and Denmark where the system is seen as an important part of young people's transition from education to employment. (European Parliament, 2010, p. 6)

Member States should introduce or strengthen support schemes for apprenticeships (...) These schemes should include a strong training component and be subject to monitoring and evaluation, offering a path to stable labour market integration. (European Commission, 2021, p. 6)

Las instituciones europeas no solo promueven la modalidad dual en la FP de manera general, sino que también emiten recomendaciones específicas sobre la estructura y el funcionamiento que esta debe adoptar. De esta forma, la UE promueve ciertos principios, como (A) la articulación de un marco regulatorio claro y consensuado, (B) la formalización de la relación entre empresa y aprendiz, (C) la protección social de los aprendices, (D) la alternancia real entre la empresa y el centro educativo en el proceso de formación, y (E) la adaptación de los contenidos formativos a la realidad del mundo laboral.

En lo que respecta a la creación de un marco regulatorio nacional en materia de FP dual, las instituciones europeas remarcan la necesidad de que el mismo esté adaptado a la realidad contextual y regulatoria de cada Estado Miembro. Asimismo, la UE subraya que dicho marco regulatorio debe ser fruto del diálogo social y debe definir claramente el papel de cada uno de los actores implicados en la gobernanza de la FP.

Work based learning and notably apprenticeships and other dual models help facilitate transition from learning to work. These require a clear regulatory framework, defined roles for the different players. (European Commission, 2012, p. 6)

Creating a clear regulatory framework taking into account existing regulations, industrial relations and education practices. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2015, p. 8)

Según esta organización internacional, los marcos regulatorios a nivel de Estado Miembro, además de ser claros y fruto del consenso, deben velar por asegurar las condiciones necesarias para una FP dual de calidad. Dentro de estas condiciones de calidad, la UE recomienda articular la figura del acuerdo por escrito entre el aprendiz y la empresa formadora, de modo que queden cubiertos con garantías los derechos de ambas partes y se recojan sus obligaciones y cláusulas. Asimismo, este acuerdo debe recoger algún tipo de remuneración o compensación para el aprendiz. Sin embargo, las instituciones europeas no son firmes a la hora de defender que dicho acuerdo por escrito

deba concretarse en un contrato de formación. Cuando llegan a mencionar la figura legal del contrato, lo acompañan con la solicitud de que su regulación sea flexible.

Before the start of the apprenticeship a written agreement should be concluded to define the rights and obligations of the apprentice, the employer, and where appropriate the vocational education and training institution, related to learning and working conditions (...) Apprentices should be paid or otherwise compensated, in line with national or sectoral requirements or collective agreements where they exist, and taking into account arrangements on cost-sharing between employers and public authorities. (Council of the European Union, 2018, p. 4)

Calls for apprenticeship contracts, while protecting the apprentice and providing for a certain flexibility and flexible measures for their application, to permit termination of the contract if the person concerned proves unsuited to his employment or is guilty of serious misconduct. (European Parliament, 2011, p. 10)

Más allá de la relación formal empresa-aprendiz y la remuneración de este último, las instituciones europeas reclaman extender regulatoriamente la protección social a todos los aprendices. Asimismo, demandan fortalecer los mecanismos y órganos de inspección propios del ámbito laboral a la formación en empresa. De esta forma, la UE busca evitar abusos como el uso del aprendiz como mano de obra barata (*“as cheap or free labour”*) (European Parliament, 2017, p. 12)) o la ausencia de estándares de seguridad en el trabajo durante el período de formación en la empresa.

Calls for young people to be protected from those employers - in the public and private sector - who, through work experience or apprenticeships are able to cover their essential and basic needs at little or no cost, exploiting the willingness of young people to learn without any future prospect of becoming fully established as part of their workforce. (European Parliament, 2010, p. 7)

Apprentices should be entitled to social protection, including necessary insurance in line with national legislation (...) The host workplace should comply with relevant rules and regulations on working conditions, in particular health and safety legislation. (Council of the European Union, 2018, p. 4)

Para garantizar este tipo de cobertura social, por ejemplo, el Parlamento Europeo recomienda subsidiar parte de las contribuciones del aprendiz en aquellas empresas que no puedan hacerse cargo de dicho gasto.

Urges the Member States to provide young people in traineeship, work experience or apprenticeship schemes with full workplace and social security entitlements, subsidising where appropriate a part of their contributions. (European Parliament, 2010, p. 7)

En cuanto a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, como se ha mencionado previamente, los textos europeos recogen recomendaciones regulatorias en dos ámbitos claros: el contenido de la formación y la alternancia entre el centro educativo y la empresa. En primer lugar, las propuestas relativas al contenido de la formación defienden que las cualificaciones y currículo del aprendizaje basado en el trabajo deben ser de calidad y estar en constante adaptación a las necesidades actuales y futuras del mercado laboral. De esta forma, las instituciones europeas aseguran que se reduciría el desajuste existente entre las demandas del mercado laboral y la oferta del sistema de FP. Asimismo, las instituciones europeas reclaman incluir competencias transversales y transferibles con el objetivo de que los titulados puedan adaptarse a cambios en el mundo laboral que se produzcan a posteriori de su paso por el sistema de FP.

Where appropriate and according to national circumstances, the effectiveness and attractiveness of apprenticeship schemes should be encouraged by their adherence to several common guiding principles. Amongst these, the following can be particularly highlighted: (...) Ensuring that the qualifications and competences gained and the learning process of apprenticeships are of high quality with defined standards for learning outcomes and quality assurance. Including a strong work-based high-quality learning and training component, which should complement the specific on-the-job skills with broader, transversal and transferable skills, ensuring that participants can adapt to change after finishing the apprenticeship. (Council of the European Union, 2013, p. 2)

Member States should ensure that the education and training provision meets the needs of the labour market. In particular, vocational education and training programmes should offer a balanced mix of vocational skills and competences

and create work-based learning and apprenticeships opportunities. (European Commission, 2021, p. 7)

En segundo lugar, dentro de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la UE propone legislar en favor de una alternancia real. Es decir, las instituciones europeas subrayan que la FP dual debe desarrollarse de forma combinada entre el centro educativo y la empresa. Asimismo, esta organización internacional indica que el tiempo de formación en la empresa debería constituir al menos la mitad del total.

The Commission, in co-operation with Member States, social partners and education and training providers, will support the implementation of the Riga Conclusions for quality and labour market relevant vocational skills and qualifications, by: (...) Increasing opportunities for VET learners to combine learning experiences acquired in different settings. (European Commission, 2016, p. 7)

A substantial part of the apprenticeship, meaning at least half of it, should be carried out in the workplace. (Council of the European Union, 2018, p. 4)

B.2 Fomento de la gobernanza cooperativa en materia de FP

Las menciones directas al vocablo de gobernanza dentro de los textos europeos son escasas, limitándose a apariciones esporádicas ligadas a conceptos como la “buena gobernanza”, “asociaciones sostenibles” y “colaboración público-privada”.

In improving the attractiveness and quality of VET, more emphasis should be placed on good governance of VET systems and providers in delivering the VET agenda. (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2006, p. 1)

It is recommended that Member States take actions to implement this policy at national level, together with social partners and other relevant stakeholders. In doing so, they should: Support sustainable partnerships for the governance of vocational education and training, in accordance with national context and, where relevant, through public-private partnerships. (Council of the European Union, 2020, p. 7)

Antes de proceder al análisis del contenido de los textos europeos relacionados con esta temática, es importante señalar que, en línea con las recomendaciones europeas sobre la

modalidad formativa, a partir de 2010 las referencias a la gobernanza de los sistemas de FP disminuyen en favor de las referencias a la gobernanza de los sistemas de FP dual (*dual system or apprenticeships*).

Encouraging national partnerships with social partners in the design, implementation and governance of apprenticeship schemes, together with other relevant stakeholders. (Council of the European Union, 2013, p. 2)

(Member State should) Promote the active involvement of social partners in the design, governance and implementation of apprenticeship schemes, in line with national industrial relations systems and education and training practices. (Council of the European Union, 2018, p. 5)

A pesar de la baja presencia de menciones directas al concepto de gobernanza, temáticas como la inclusión de nuevos actores en la misma, el reparto de responsabilidades en la gestión, la toma de decisiones o el diseño de los sistemas nacionales de FP, así como el diálogo social como engranaje, son recurrentes en los textos de las instituciones europeas.

En primer lugar, la UE promueve la inclusión en la gobernanza de la FP de lo que denomina indistintamente como actores clave, actores sociales o partes interesadas (*key actors, social actors or stakeholders*). La *Council Recommendation of 24 November 2020 on Vocational Education and Training (VET) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience* (Council of the European Union, 2020) define de forma muy precisa qué actores en concreto forman parte de estas categorías: (I) los centros de FP, (II) las industrias y empresas de todos los tamaños, (III) los servicios de empleo públicos y privados, (IV) los profesores y formadores de FP y sus representantes, (V) los organismos intermediarios como las cámaras de industria, comercio y artesanía, (VI) las organizaciones profesionales y sectoriales, (VII) los coordinadores nacionales de la Garantía Juvenil, (VIII) el Fondo Social Europeo y otras iniciativas de la UE, (IX) el sector de las tecnologías de la información, (X) los centros de excelencia profesional, (XI) las organizaciones de alumnos y padres, y (XII) las autoridades locales, regionales y nacionales.

Support sustainable partnerships for the governance of vocational education and training, in accordance with national context and, where relevant, through public-private partnerships. Involve social partners and all relevant stakeholders, including vocational education and training institutions, industries and businesses

of all sizes, public and private employment services, VET teachers and trainers and their representatives, intermediary bodies such as chambers of industry, commerce and crafts, professional and sectoral organisations, national coordinators for the Youth Guarantee, ESF and other EU initiatives, the information technologies sector, Centres of Vocational Excellence, clusters, learners' and parents' organisations, as well as local, regional and national authorities. Promote such partnerships at regional and sectoral level. (Council of the European Union, 2020, p. 8)

En segundo lugar, la recomendación de distribuir responsabilidades entre los distintos actores implicados en la gobernanza del sistema ha estado presente en los textos de las instituciones europeas desde el comienzo del Proceso de Copenhague. Sin embargo, el grado de responsabilidad sugerido por la UE para los actores ajenos a la estructura pública del Estado, es decir los actores sociales o los del ámbito privado, no ha sido el mismo durante estos veinte años. En la propia Declaración de Copenhague, la demanda de un aumento de responsabilidad para los actores sociales se limitaba al área del desarrollo, validación y reconocimiento de competencias y cualificaciones.

The social partners play an indispensable role in the development, validation and recognition of vocational competences and qualifications at all levels and are partners in the promotion of an enhanced cooperation in this area. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2002, p. 3)

La invitación a establecer un sistema de cooperación sistemática entre todos los actores de la FP, con el fin de identificar y adaptar los contenidos formativos a las demandas del mundo laboral, ha sido una constante a lo largo de ambas décadas.

Participating countries should promote partnerships between social partners, enterprises, education and training providers, employment services, public authorities, research organisations and other relevant stakeholders, in order to ensure a better transfer of information on labour market needs and to provide a better match between those needs and the development of knowledge, skills and competences. (European Commission, 2010, p. 9)

Calls upon the Member States to improve cooperation and partnerships between businesses and the education sector at all levels, including social partners and employers, and students and youth organisations, in particular with regard to the

planning of curricula, the provision of guidance and the provision of education, training and specialisation, with a range of curricula which better meet the demands of the labour market and contribute to finding a sustainable solution to the problem of skills mismatches. (European Parliament, 2013, p. 7)

Pero más allá de la extensión de responsabilidades en la decisión de los contenidos curriculares, ya desde el 2004, a través del Comunicado de Maastricht (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2004), la UE realiza un salto cualitativo al demandar una mayor distribución sistemática de responsabilidades en todas las áreas de gestión relacionadas con la calidad de la FP.

Priority should be given to the increased relevance and quality of VET through the systematic involvement of all key partners in developments at national, regional and local level, particularly regarding quality assurance; (...) All actors in the field of VET-providers, employers, trade unions, branch organisations, chambers of commerce, industry or crafts, employment services, regional bodies and networks, etc.-are invited to take their responsibilities and to contribute to making effective the implementation of the Copenhagen process at all levels. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2004, p. 3)

A partir del 2004, las recomendaciones europeas persisten en la necesidad de integrar a todos los actores sociales y las partes interesadas en la gestión, el diseño y la toma de decisiones dentro de los sistemas de FP. Tanto es así, que incluso esta gobernanza cooperativa del sistema de FP se llega a presentar a lo largo de las dos décadas como requisito imprescindible para garantizar la calidad y eficiencia del mismo.

It (VET) is a shared responsibility which closely involves the Member States, the social partners and the sectoral organisations in all stages of the process, a necessary precondition for the quality and efficiency of VET (...) (It would be desirable) ensuring that the social partners and economic stakeholders are properly involved in defining and implementing VET policies. (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2006, pp. 3–4)

Involving, where appropriate, relevant stakeholders, including staff, learners and employers -through quality assurance- in strategic decision-making, in qualification design, and in programme development, delivery and monitoring,

with a view to ensuring continuous quality enhancement within education and training institutions. (Council of the European Union, 2014, p. 3)

En una línea similar, la UE muestra su total confianza en el diálogo social como engranaje de la gobernanza cooperativa en materia de FP a nivel de Estado Miembro y como garante de la calidad y eficiencia del sistema.

Calls for all stakeholders, especially educational institutions, employers, employees and unions, to engage in formal dialogue with a view to ensuring that vocational education is of high quality and geared to the current needs of the labour market. (European Parliament, 2011, p. 5)

Strengthening social dialogue through more active involvement by national social partner organisations. (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020a, p. 27)

Más allá de lo planteado con anterioridad, con una concreción mayor, la UE hace especial hincapié en dos cuestiones referidas a la gobernanza cooperativa: la financiación y la cooperación en los niveles más bajos del sistema. Por un lado, la financiación del sistema de FP, en una época de constantes dificultades económicas y recortes públicos, es presentada como un reto por parte de las instituciones europeas. Ante estas dificultades, la propia Comisión Europea demanda la creación conjunta de soluciones innovadoras que garanticen la sostenibilidad económica de los sistemas nacionales de FP.

Competitive business environments and strained national budgets pose challenges for ensuring necessary investments in skills. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 3)

The economic downturn should not lead to reduced investment in VET. Budgetary constraints will force us to come up with innovative solutions to secure sustainable funding for VET and to ensure that resources are efficiently allocated and equitably distributed. (European Commission, 2010, p. 4)

A este respecto, la UE subraya que ningún tipo de reforma nacional de la FP tendrá éxito si no se consigue involucrar a los actores privados en la financiación del sistema de FP y FP dual. Según las instituciones europeas, toda reforma nacional estaría condenada al fracaso si permite a los actores privados seguir ajenos a dicha responsabilidad. Para facilitar esta corresponsabilidad en la financiación, el Consejo de la UE reclama la

creación de sistemas de FP dual lo suficientemente atractivos como para que las empresas acepten aportar la financiación que garantice la sostenibilidad de los mismos.

Implementation of these reforms will not be successful without increasing the efficiency of funding in education. In order to address this complex challenge, the Commission calls on Member States to stimulate national debates on ways to provide sustainable funding mechanisms to enhance stability and efficiency, while channelling support towards those who tend to participate less. (European Commission, 2012, p. 15)

Involving both employers and public authorities sufficiently in the funding of apprenticeship schemes, whilst ensuring adequate remuneration and social protection of apprentices, and providing appropriate incentives for all actors to participate. (Council of the European Union, 2013, p. 2)

Por último, las intuiciones europeas proponen diferentes fórmulas para favorecer esta corresponsabilidad sin dañar ni la sostenibilidad del sistema ni las balanzas de cuentas del mundo empresarial. Por ejemplo, en el Comunicado de Helsinki se propone “un empleo efectivo de los Fondos Estructurales para apoyar las reformas de formación profesional a escala nacional” (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 10). Más allá del uso de fondos europeos, la UE invita a los Estados Miembros a desarrollar un sistema nacional de incentivos fiscales y subsidios que ayude al sector privado a sumarse a la financiación directa de la FP.

Improving public and/or private investment in VET, including by public private partnerships and, where appropriate, by the “training incentive effects of tax and benefit systems” as recommended by the Lisbon European Council. (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2004, p. 3)

Finalmente, como segunda cuestión más referida por los textos europeos dentro de la promoción de una gobernanza cooperativa en los sistemas de FP a nivel nacional, destaca la cooperación a nivel local. En este caso, los textos de las diferentes instituciones europeas recomiendan establecer mecanismos de colaboración entre los centros de FP y las empresas de su entorno.

Governments, social partners and VET providers should make the necessary arrangements to ... create opportunities for enhanced cooperation between VET

institutions and enterprises (profit and non-profit). (European Commission, 2010, p. 10)

La mayoría de las recomendaciones sobre esta temática se enfocan en instar a las autoridades locales a establecer mecanismos sistemáticos de relación e intercambio entre los tutores de empresa y los tutores del centro educativo. El objetivo fundamental para la UE es que ambos colectivos se enriquezcan de la relación mutua y, en el caso de la FP dual, que se garantice el *feedback* necesario para articular un proceso formativo de calidad.

Authorities in the Member States-at national, regional, or local level- should create opportunities for enhanced cooperation between schools and enterprises in order to improve teachers' knowledge of work practices on the one hand and trainers' general competences on the other. (Council of the European Union & Representatives of the Governments of the Member States, 2010, p. 8)

In-company trainers should be designated and tasked to cooperate closely with vocational education and training institutions and teachers to provide guidance to apprentices and to ensure mutual and regular feed-back. (Council of the European Union, 2018, p. 4)

C. Peer Learning Activities en la configuración de los sistemas nacionales de FP

En lo que respecta al aprendizaje entre iguales mencionados en la dimensión uno y dos del Proceso de Copenhague, los formatos reseñados explícitamente como ejemplo del mismo dentro de los textos europeos son el proceso de supervisión multilateral del Semestre Europeo y el Programa de Aprendizaje Mutuo.

As a further contribution to high-quality apprenticeships and other work-based learning schemes, in particular the Alliance, the Member States declare that, where appropriate, they: (...) Continue to exchange best practices and experiences on apprenticeship schemes, including within the multilateral surveillance process of the European Semester, the Mutual Learning Programme, and the Copenhagen Process, and via the Open Method of Coordination used under the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). (European Commission et al., 2013, p. 3)

A este respecto, el representante del Ministerio de Educación declara que “todas las agencias europeas han promovido la FP dual a través de las *Peer Learning Activities*, las PLA que les llamamos nosotros, a las que el Ministerio acude a través de diferentes representantes” (Min-JS). El representante del Ministerio indica que estos procesos de aprendizaje e intercambio se han dado y se siguen dando, principalmente, en el seno de ECAVET, Euro Guidance, Pale y Cedefop. A lo largo de las distintas sesiones de aprendizaje mutuo, según el representante del Ministerio, cada Estado realiza revisiones de otros modelos, basadas en las prioridades europeas, de modo que se terminan emitiendo recomendaciones individuales que invitan a avanzar hacia un cierto grado de homogeneidad.

Yo cuando a mí me dicen: “ya te vas de paseo por Europa”. Y es porque hacemos unas Peer Reviews, unas revisiones entre iguales. Yo reviso a otro Ministerio igual que otros Ministerios extranjeros me revisan a mí y entonces, si os fijáis, lo que se pretende es eso, que sea más o más o menos homogéneo pero que cada uno vertebre y organice su modelo como lo permita su legislación y la estructura de su país (...) Allí hemos aprendido cómo estructurar la FP dual o cualquier FP basada en el trabajo (Min-JS)

Dentro de las instituciones europeas que dan amparo a estas actividades, según este mismo representante del Ministerio de Educación, Alemania tiene mucho peso y esto conlleva que las líneas de actuación tiendan a escorarse hacia su modelo de FP. Este sesgo hacia la FP dual se ve reforzado por el hecho de que el aprendizaje y la evaluación de sistemas extranjeros se basan en recomendaciones europeas que, como queda demostrado en el epígrafe anterior, promueven la FP dual.

Luego Alemania tiene muchísimo peso en las decisiones de la UE, podemos decir que es nuestro socio más importante a la hora de tomar decisiones. Los representantes nacionales de Alemania intentan imponer su modelo. No se puede hacer así. No podemos hacerlo porque su modelo no es nuestro modelo. Sin embargo, tiene muchísimo peso en determinados organismos e instituciones, y por lo tanto estos le dan muchísimo peso, le dan muchísima importancia y entonces intentan replicar su modelo de FP. (Min-JS)

D. Fondos Europeos ligados al avance en materia de FP dual

Los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía y CCOO Central subrayan que la UE ha desarrollado desde comienzos de la década pasada y desde diferentes grupos de trabajo, programas de financiación de proyectos y actividades en favor de la FP dual. A este respecto, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y del Ministerio de Educación manifiestan que la UE ha venido desarrollando una estrategia clara y continuada en el tiempo con la intención de ligar los condicionamientos para la concesión de financiación de proyectos y actividades a criterios de dualidad, como el WBL o la corresponsabilidad de la empresa en la gestión y la formación. Estos mismos representantes concluyen que este tipo de proyectos y actividades forman parte de una estrategia sistemática de la UE para avanzar en la adopción de la FP dual. A su juicio, los diferentes condicionantes de financiación terminan por adaptar progresivamente los panoramas de FP nacionales a la FP dual.

Desde muchos, no desde una recomendación aislada, sino desde muchos working grupos la UE le va diciendo a los Estados Miembros: “vamos a trabajar esto y ahora yo saco proyectos para financiar determinadas actividades”. Y la elegibilidad de los proyectos está muy condicionada. Y la UE lleva ya mucho tiempo financiando actividades y proyectos por parte de los diferentes organismos para crear ese caldo de cultivo propicio para que los Estados Miembros puedan finalmente implementar modelos duales. (Min-JS)

Estas iniciativas europeas en materia de financiación de la FP son reseñadas por la Comisión Europea en la comunicación titulada *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (2020), donde también admite que los fondos Next Generation fomentarán que los Estados Miembros utilicen los recursos financieros de la UE para aplicar planes nacionales de reciclaje y mejora de la cualificación de la mano de obra (European Commission, 2020a, p. 22). A este respecto, la Comisión lista las diferentes iniciativas europeas de financiación de la FP, subrayando que las mismas verán ampliados sus fondos gracias a los mecanismos asociados a este instrumento temporal de recuperación dotado con más de 800 000 millones de euros (Dirección General de Presupuestos de la Comisión Europea, 2021). De esta forma, la Comisión cita iniciativas como el Fondo Social Europeo, Erasmus +, el programa Horizonte Europa, el Programa Europeo Digital, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y el programa InvestEU. Asimismo, en línea con los expresado por

los actores objeto de esta tesis doctoral, esta misma institución europea señala que para acceder a los fondos directos del Next Generation, como los provenientes del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, los Estados Miembros deberán presentar iniciativas de reforma que mejoren la cualificación profesional en sus contextos según los planteamientos comunitarios.

Moreover, the Recovery and Resilience Facility, powered by EUR 560 billion in grants and loans, provides Member States with ample opportunities to fund up- and reskilling actions. The Commission proposal for country specific recommendations in 2020 focused on the immediate measures to mitigate the socio-economic impact of the pandemic and identified skills, education and training as a short-term priority for 22 Member States. The national recovery and resilience plans that Member States will prepare to access funding from this Facility should reflect skills as a priority for the programming. (European Commission, 2020a, p. 22)

En concreto, a modo de ejemplo, entre las recomendaciones para recibir fondos del Next Generation, la Comisión Europea insta a los Estados Miembros a aumentar su oferta de FP dual y a destinar parte de los fondos que reciban a incentivar la participación de pymes en dicha modalidad a través de subvenciones directas. Asimismo, las recomendaciones incluyen otras propuestas ligadas a la FP dual como la inversión en la agrupación de empresas en cadenas de formación o la gobernanza cooperativa del sistema de FP.

The Commission strongly encourages Member States to include in their recovery and resilience plans investment and reforms in the areas listed below. (...)7. Reskill and upskill. (...) Member States should pay special attention to disadvantaged groups, women and in particular young people entering the labour market, by creating quality employment opportunities, and supporting adequate offer of apprenticeships and strengthening vocational education and training (VET). By 2025, at least four in five VET graduates should be employed and three in five should benefit from on-the job training. (European Commission, 2020b, pp. 9–10)

A non-exhaustive overview of operations that can be supported with the future EU budget to deliver on the Skills Agenda, including on the Pact for Skills, in particular by making use of the resources of the Next Generation EU, includes:

Investment in inter-company training centres, where companies in a value chain can pool resources for tailored staff training. Full roll-out of upscaled Blueprints for sectoral cooperation on skills at national and regional levels. (...) Implementing VET and apprenticeships reforms (...) Direct subsidies for apprentices in SMEs including remuneration, recruitment bonuses and temporary social contributions coverage (up to 12 months), as well as trainers' wages and/or their social contributions to stabilise and increase the supply of quality and effective apprenticeships. (European Commission, 2020a, pp. 22–23)

En conclusión, según los actores centrales y andaluces reseñados con anterioridad esta estrategia de condicionamiento de fondos comunitarios ha sido clave para tomar la decisión de implementar medidas que fomentasen el WBL, en primera instancia, y la FP dual, en segunda instancia.

Y una vez que ya está dicho todo y en lo que nos basamos. ¿Qué fue determinante? Lo determinante es lo que fue para toda Europa. La UE financia las enseñanzas de FP, por lo tanto si yo financio, yo decido modelo. (JAnd-CFPD)

Y además es que se pone dinero. Entonces, si la UE dice que hay que hacer esas reformas y además pone dinero para que haya más aprendizaje en las empresas, ayudas para las empresas, para que entren en esto, dinero para hacer difusión del modelo, etc. (CCOO-Central-FP)

E. La EAfA, una alianza tripartita para la difusión de la FP dual

En el año 2013, los interlocutores sociales europeos (en este caso, BusinessEurope, European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services and Services of General Interest, European Association of Craft, Small and Medium-Sized Enterprises y European Trade Union Institute), la Comisión Europea y la Presidencia lituana del Consejo de la UE pusieron en marcha la Alianza Europea para la Formación de Aprendices (como se indicaba previamente, EAfA, por sus siglas en inglés) (European Commission et al., 2013). Esta alianza se creó con dos claros objetivos. Por un lado, mejorar la calidad y la oferta de FP dual en toda la UE y por otro, cambiar la mentalidad respecto a la FP dual a través de una amplia asociación que reuniera a las principales partes interesadas de los sectores del empleo y la educación (European Commission et al., 2013, p. 1).

Esta iniciativa europea perseguía establecer un proceso inclusivo, de gobernanza cooperativa, que sirviera para aplanar el camino a la creación de colaboraciones en el ámbito de la FP dual y el WBL en cada uno de los Estados participantes en la misma.

Taking into account that efficient apprenticeship systems need strong partnerships with many stakeholders at all appropriate levels, we call for an inclusive process in order to achieve systemic change and pave the way to national partnerships for developing and fostering apprenticeships and work-based learning in enterprises. (European Commission et al., 2013, p. 1)

En la declaración de constitución de la EAfA, las partes firmantes se comprometían en primer lugar a fortalecer su compromiso y su confianza mutua. En segundo lugar, se conjuraban en la mejora del “acceso, la oferta, la calidad y el atractivo de la formación de aprendices en toda la UE fomentando la creación, reactivación o modernización de programas de formación de aprendices” (European Commission et al., 2013, p. 1). Dichos programas debían cumplir los siguientes principios: (I) constituir asociaciones formativas efectivas con una clara distribución de roles; (II) contar con la participación de los interlocutores sociales y, en su caso, de los organismos intermediarios como las cámaras de comercio, industria y artesanía, las organizaciones profesionales y las organizaciones sectoriales en la gobernanza de los sistemas de aprendizaje; (III) regirse por la alta calidad de las cualificaciones y del proceso de aprendizaje; (IV) integrar los sistemas de aprendizaje en los sistemas de educación y formación nacionales/regionales; y (V) contar con un marco regulador claro que defina las responsabilidades, derechos y obligaciones de cada parte implicada, en el contexto de las prácticas, leyes y convenios colectivos nacionales (European Commission et al., 2013, p. 1).

Asimismo, en la propia declaración se recogían las actividades que cada uno de los actores firmantes se comprometía a realizar. Por un lado, los interlocutores sociales europeos se comprometían, entre otras cuestiones, a (A) difundir ejemplos de buenas prácticas entre sus organizaciones asociadas a nivel nacional, (B) fomentar la participación de los interlocutores sociales nacionales en la toma de decisiones, (C) captar empresas interesadas en la formación de aprendices, (D) difundir las virtudes de la FP dual entre empleadores y jóvenes, y (E) promover el uso de fondos europeos para este tipo de formación (European Commission et al., 2013, p. 2). Por su parte, la Comisión Europea aceptaba centrar su labor en (A) avanzar en el análisis comparativo y la orientación política sobre los costes, los beneficios y el funcionamiento de los sistemas

de FP dual europeos, (B) generar oportunidades de orientación y cooperación específicas mediante el aprendizaje y la revisión por pares para apoyar la reforma política en los Estados Miembros, y (C) ayudar a las pymes para que acojan aprendices. Asimismo, la Comisión Europea se comprometía a trabajar por (A) la mejora de la orientación profesional, (B) el fomento de la cooperación con los interlocutores sociales y los organismos intermediarios, y (C) la cualificación de los formadores de aprendices (European Commission et al., 2013, p. 3). Finalmente, la propia Comisión también se comprometía a (A) garantizar un mejor uso de los fondos de la UE para contribuir a los objetivos de la EAfA, así como a (B) invitar a la Eurocámara y a otras partes interesadas a comprometerse con actividades concretas de apoyo a la EAfA (European Commission et al., 2013, p. 3). Por último, la Presidencia lituana del Consejo de la UE aceptaba trabajar en pos de (A) garantizar una mejora en la visibilidad del papel de los programas de FP dual como facilitadores de la transición de la escuela al trabajo, así como a (B) contribuir en la aplicación de la Garantía Juvenil, (C) preparar un proyecto de Declaración del Consejo que abordase el tema de los programas de FP dual, (D) iniciar o continuar las reformas para implicar a los interlocutores sociales y a los organismos intermediarios en el diseño, la implementación y la gobernanza de los sistemas de aprendizaje, y (E) fomentar la movilidad intraeuropea (European Commission et al., 2013, pp. 3–4). Finalmente, entre otras cuestiones, el propio Consejo de la UE se comprometía a (A) trabajar con el objetivo de garantizar que los marcos normativos nacionales aclaren las responsabilidades, derechos y obligaciones de cada parte implicada, y (B) animar a los Estados Miembros a que introduzcan sistemas de FP dual a través del uso de fondos de la UE y sobre la base de objetivos e indicadores concretos (European Commission et al., 2013, pp. 3–4).

Bajo estas premisas de actuación, para el año 2020, la EAfA había integrado ya a 36 estados (25 Estados Miembros, 5 Estados Candidatos y 4 Estados de la EFTA) y a 332 actores comprometidos con la FP dual (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020b, p. 1). Asimismo, desde 2013, los actores participantes habían puesto en marcha más de 900000 oportunidades de formación dual (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020b, p. 1). Ese mismo año (2020), con el fin de dar un nuevo impulso a la FP dual en toda la UE, la Comisión Europea anunció la renovación de la EAfA (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020a, p. 8). El objetivo principal de esta renovación era

desencadenar acciones decisivas por parte de todos los agentes con el fin de seguir mejorando la aplicación del *Marco Europeo para un Aprendizaje de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018) y mejorar la calidad, la eficacia y el carácter inclusivo de la FP dual (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020a, p. 9). Esta renovación estableció seis prioridades claras, dónde las principales novedades con respecto a las del anterior período recaían en el incentivo de la participación de las pymes, el apoyo a la representación de los aprendices a través de la Red Europea de Aprendices (EAN, por sus siglas en inglés) y la inclusión de prioridades transversales como por ejemplo la inclusión socioeconómica de los grupos más desfavorecidos o la igualdad de género.

It will involve: • encouraging commitment among Member States and companies to quality and effective apprenticeships by fostering national apprenticeship coalitions; • incentivising support to small and medium-sized enterprises (SMEs) in providing a stable supply of quality and effective apprenticeships; • mobilising local and regional authorities as catalysts for apprenticeships within the local business environment; • strengthening social dialogue through more active involvement by national social partner organisations; • proactively engaging European sectoral social dialogue committees on apprenticeships, with a view to obtaining agreement on joint sectoral pledges; • supporting the representation of apprentices in Member States by relaunching the European Apprentices Network (EAN). In addition, the renewed EAfA will also address important horizontal issues, such as gender, social inclusion of socio-economically disadvantaged groups, including migrants and refugees, and internationalisation of VET. (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2020a, p. 9)

Finalmente, cabe destacar que en la página web de la EAfA, concretamente en la sección de la librería online, a fecha de 2021, existía un top 5 de recomendaciones en lo concerniente a lecturas sobre FP dual. Estas lecturas recomendadas demuestran el intercambio de la UE con otras organizaciones internacionales como la OECD, la Fundación Europea de Formación (ETF, por sus siglas en inglés) o la ILO. En concreto, este top 5 lo conformaban las siguientes publicaciones: (A) *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries* (European Training Foundation, 2018), (B) *Seven Questions about Apprenticeships* (OECD, 2018), (C) *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships - Vol. 1: Guide for Policy Makers*

(International Labour Organization, 2017), (D) *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles* (European Commission & ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training, 2016) y (E) *Apprenticeship schemes in European countries: a cross-nation overview* (Cedefop, 2018).

En lo que respecta a la incidencia de la EAfA en España, su presencia en el discurso de los actores objeto de esta tesis doctoral no es tan mayoritaria ni unánime (ni siquiera entre los actores representantes de un mismo colectivo) como la del resto de actividades europeas de difusión de la FP dual. Sin embargo, actores como Confebask, CCOO Central, la Fundación Bertelsmann, la Consejería de Educación de Andalucía y el Ministerio de Educación mencionan la labor de esta alianza europea a lo largo del proceso de adopción en España y sus intercambios con la misma.

Nosotros somos parte de la EAfA, participamos de ella y en todos los congresos y reuniones, incluso aquellas online, procuramos participar. Procuramos escuchar lo que está ocurriendo en otros países, y bueno, incluso participamos en la última a conferencia que se hizo en Finlandia. Solemos acudir en la medida de lo posible. A la EAfA solemos contarle como va creciendo el número de instructores a los que se va formando en Euskadi, cómo va creciendo la dual, las dificultades de la pandemia que hicieron que el alumnado que estaba en dual no pudiera hacer teletrabajo y supuso una quiebra del sistema que al año siguiente costó un poquito readaptarse y ver lo que ocurría. (Confebask-FTE)

Que el desarrollo de los proyectos de FP Dual o en alternancia se encuadra en la Alianza Europea para la Formación de Aprendices, iniciativa de la Unión Europea, uno de cuyos objetivos es combatir el paro juvenil en los Estados miembros a través de la mejora de la calidad de la formación, la colaboración estrecha de todas las partes interesadas desde el ámbito educativo y del empleo, y la promoción de la formación profesional en Europa. (Consejería de Educación & Fundación Bertelsmann, 2015, p. 2)

A este respecto, la Consejería de Educación de Andalucía llega a afirmar en su convenio con la Fundación Bertelsmann, como queda demostrado en la cita anterior, que los proyectos autonómicos de FP dual de su Comunidad Autónoma se encuadran en la EAfA como iniciativa de la UE.

1.2 El Real Decreto 1529/2012 y las CCAA pioneras como incentivo para Andalucía

En los discursos de los actores andaluces, cuya Comunidad Autónoma forma parte de las que iniciaron la adopción de la FP dual tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012, las regulaciones del Estado central se consideran como un factor determinante. La articulación discursiva de estas regulaciones como incentivo para la adopción se ha producido de dos formas: a través de menciones directas a las mismas y a través de menciones indirectas. En lo que respecta a la mención directa a las mismas, la portavoz de CEA para la entrevista semiestructurada es la más categórica al afirmar que la FP dual “vino a golpe de BOE, con la Reforma Laboral de 2012 (Ley 3/2012, de 6 de Julio, de Medidas Urgentes para la Reforma del Mercado Laboral, 2012) y los cambios en las contrataciones temporales” (CEA-PP). En una línea parecida pero con matices, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía considera que el Real Decreto 1529/2012 sirvió como garante de la legalidad de cualquier intento de implementar la FP dual en Andalucía. Por tanto, este actor argumenta que más que promover la adopción de la FP dual, este Real Decreto dio la cobertura legal necesaria para no incurrir en ilegalidades administrativas a la hora de poner en marcha los primeros proyectos.

Sí fue determinante porque aquel Real Decreto lo que nos permitía era hacerlo. Determinante simplemente porque nos permitía hacerlo: nos daba el amparo o la cobertura legal que proporciona la norma. No fue un acicate, no fue una mecha, no fue algo que generaba, pero si algo que amparaba. En realidad, ya se venía hablando en Europa y en otras CCAA de la alternancia, de la dual y de todos estos conceptos. Pero lo que hizo fue darle cobertura más allá, más incluso que promover o facilitar la dual. (JAnd-CFPD)

En lo que respecta a las menciones indirectas a las regulaciones centrales, en el fragmento anterior, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía introduce la temática del desarrollo de la FP dual en otras CCAA. Cabe destacar que esas otras CCAA amparaban sus regulaciones autonómicas en el Real Decreto 1529/2012. En intervenciones posteriores, este mismo actor señala que una de las principales razones que impulsó a su institución a poner en marcha los primeros proyectos de FP dual fue observar que otras comunidades autónomas ya habían iniciado sus propios proyectos. A modo de ejemplo de estas CCAA pioneras, como indica la propia Viceconsejería vasca de FP, en el País Vasco “entre los años 2008 y 2011 se desarrolló el programa *Ikasi eta*

Lan y, a partir de 2012 el programa *Hezibi*, utilizando los instrumentos legales disponibles en cada momento” (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2015, p. 1). El programa *Hezibi*, desarrollado desde 2012, tuvo una envergadura mayor que el anterior, considerado como programa piloto, y fue mucho más mayoritario. Asimismo, en Madrid, tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012, en 2013, se pusieron en marcha 16 ciclos formativos de FP dual. De esta forma, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía menciona de forma explícita estas experiencias, aún sin aportar el nombre de ninguna CCAA, como factor determinante para el planteamiento de los primeros proyectos de FP dual en Andalucía.

Existía una modalidad bilingüe, una modalidad distancia, una modalidad semipresencial, una modalidad ordinaria, y en una reunión de trabajo de la Consejería se dijo: “Oye, en otras CCAA están empezando a hacer proyectos en alternancia, pero ni siquiera cómo modalidad. Vamos a hacer esa modalidad a ver qué tal”. Y se eligieron algunos centros que eran significativos por la relación o la vinculación con el entorno. (JAnd-CFPD)

1.3 La adopción de la FP dual en el País Vasco: de *Ikasi eta Lan* (2008) a *Hezibi* (2012) o del interés empresarial a la iniciativa compartida

Los discursos de los actores vascos sobre los determinantes para la puesta en marcha de la FP dual en su Comunidad Autónoma no realizan ninguna mención a la legislación del Estado central, al rol de la UE o al ejemplo de otras CCAA. En este caso, los discursos, aunque con matices, señalan al sector empresarial vasco como el principal impulsor inicial de la adopción de la FP dual a través de programas piloto en el curso 2007-2008, destacando además la convicción de la Viceconsejería de FP del País Vasco y del propio empresariado como factores determinantes para la adopción más generalizada que comenzó en 2012.

En cuanto a la adopción inicial a través de proyectos piloto en el curso 2007/08, la portavoz de Confebask para esta entrevista subraya, de forma contundente, que fue el empresariado vasco el que demandó dicha FP dual a la Viceconsejería de FP del País Vasco. Esta representante de la confederación vasca de empresarios asegura que fueron las empresas las que acudieron al Gobierno vasco para demandar la puesta en marcha de proyectos como *Ikasi eta Lan* (2008-2011) mucho antes de comenzar la elaboración de la

Orden conjunta de 3 de Octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecen las bases reguladoras del programa Hezibi de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes (Consejería de Educación vasca & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, 2012) o del Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2015).

El sistema dual vasco surgió por iniciativa de las empresas. No fue algo que la ley o el Gobierno implantase, sino que al revés. Fueron las empresas las que tocaron la puerta del Gobierno y le dijimos “oye, por favor, vamos a empezar con cosas como el *Ikasi eta Lan*”, que es un proyecto previo a lo que sería la FP dual actual. Y luego ya fue la crisis la que se cargó un poquito esa primera iniciativa. Y después, pues ya en el 2011 volvimos a tener demanda por parte de las empresas, aunque la situación económica no era la mejor, para que se retomaran aquellos modelos que se habían utilizado anteriormente. Y luego vino la ley y demás. (Confebask-FTE)

En lo que respecta a la adopción más mayoritaria de la FP dual como modalidad dentro del sistema de FP iniciada en 2012, el representante de Hetel concluye que los centros de FP vascos no fueron los que demandaron la FP dual, ya que en 2012 tenían otro tipo de preocupaciones. Por tanto, este portavoz indica que cree que “fue más una iniciativa de la Administración, si acaso, con la parte empresarial” (Hetel-P). A este respecto, subraya que fue el Gobierno del Partido Socialista de Euskadi, del que Isabel Celáa (luego Ministra de Educación y FP) formaba parte como Consejera de Educación, el que en su último medio año inició el proceso. Asimismo, indica que dicha iniciativa fue continuada por el siguiente gobierno del Partido Nacionalista Vasco, del que Jorge Arévalo formaba parte como Viceconsejero de Formación Profesional del País Vasco.

Pero claro, estamos hablando de hace 11 años. Esto empezó además siendo Lehendakari, eh, Patxi López. Esto empezó en el último año de la legislatura socialista. Entonces, lo lanza la Viceconsejería de FP. Además, cómo se lanzan las cosas, sin pensarlo mucho, porque como lo pienses mucho o como pienses en las dificultades o derivadas que podría tener, igual no te lanzas. Pero bueno, se lanzó. Y “venga, vamos a hacerlo, vamos a empezar con el sistema dual”. Pero no fue un “oh, es que necesitamos, necesitamos la FP dual, necesitamos...”. Igual

en aquel momento los centros estábamos un poquito, estábamos más acomodados o así, no nos iba tanto la marcha. (Hetel-P)

En esta misma línea argumental, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco reconoce que la adopción de la FP dual como modalidad más mayoritaria a partir de 2012 “fue una idea conjunta, porque los empresarios ya lo necesitaban, y los sindicatos lo sabían y estaban dispuestos a entrar” (PV-Vice-FP). Según este representante, lo que la Viceconsejería hizo fue “encender la mecha” (PV-Vice-FP), bajo una convicción propia de que la FP dual era la modalidad a desarrollar si se quería mantener la competitividad del sector productivo vasco tras la Gran Recesión. Este actor indica que en aquel momento el equipo de la Viceconsejería de FP de País Vasco consideró que para salir de la crisis de otra forma había que trabajar en tres dimensiones: internacionalizar las empresas vascas, trabajar la innovación aplicada y cambiar a mejor la formación de las personas. En lo referente a esta última dimensión, “ya no valía con formar de forma general al estudiantado de modo que la empresa complementase el proceso una vez contratase al trabajador” (PV-Vice-FP). Según la evaluación desarrollada por este representante y su equipo, las condiciones socioeconómicas requerían que el estudiantado llegase siendo ya casi plenamente productivo a la empresa.

Ya digo que 2013 fue para nosotros un año horrible, las empresas necesitaban ya que los alumnos y alumnas llegaran con un 80% del conocimiento perfectamente adquirido y un 20% luego para que la empresa le diera su cultura y su forma de trabajar. Bueno, entonces ¿Cómo hacíamos eso? (PV-Vice-FP)

Por tanto, estos argumentos refuerzan la evidencia de que la adopción de la FP dual en el País Vasco, especialmente la más extendida iniciada en 2012, se basó en la convicción de que la región necesitaba una formación que fuera tanto transversal como especializada. En esta línea, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco subraya que el estudiantado tenía que conocer “exactamente cómo se estaba trabajando en las empresas para poder ubicarse en puestos de trabajo de una forma, digamos mucho mejor preparadas” (PV-Vice-FP). Ante esta necesidad, según la visión de su equipo, “la mejor forma era hacer una formación en alternancia, es decir, parte en el centro y parte en la empresa” (PV-Vice-FP).

2. Justificaciones esgrimidas durante la adopción de la FP dual, basadas en los beneficios previstos

Como se indica en la introducción de este capítulo, bajo este segundo epígrafe se analizan las justificaciones que hacen referencia a los beneficios que reportaría la adopción de la FP dual para el contexto español esgrimidas por los actores objeto de esta tesis doctoral. Del mismo modo, este capítulo recoge aquellos discursos que han desarrollado objeciones a las justificaciones de mayor consenso.

2.1 La FP dual como subsanación del desajuste entre las cualificaciones y demandas del mundo laboral

La necesidad de subsanar los distintos desajustes presentes entre las cualificaciones resultantes del sistema formativo y las demandas del mundo laboral configuran una de las justificaciones de mayor consenso entre los actores. Estos desajustes se concretan en los discursos mediante la configuración de dos retóricas. En primer lugar, los actores comparten la retórica del alarmante desajuste presente y principalmente futuro (para 2025) entre los niveles de cualificación de la población activa y los requeridos por el mercado laboral. En segundo lugar, de forma más minoritaria, entre los actores se extiende la retórica que interpreta el número de vacantes laborales en España como resultado de un desajuste entre las competencias impartidas por el sistema formativo y las demandadas por el mundo laboral.

En otras palabras, es relativamente habitual que lo que se enseña (en los centros formativos) no es lo que se requiere en el entorno productivo. (CEOE, 2019, p. 156)

La primera retórica, la del preocupante desajuste entre el nivel de cualificación de la población activa en España y el nivel requerido por el mercado laboral, se configura como una de las justificaciones mayoritarias dentro de los discursos de reforma hacia la FP dual. De este modo, todos los actores, salvo el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, coinciden en reclamar la necesidad de reformar la FP con el objetivo de duplicar los titulados de nivel intermedio para mantener la senda del crecimiento económico. Este objetivo se justifica en el desajuste actual y sobre todo futuro entre la estructura real de los niveles de cualificación de la población activa en España y la necesitada por el mercado laboral.

La estimación de necesidades de personas formadas con cualificación intermedia (técnicos básicos, medios y superiores) se prevé muy superior a la existente, por lo que el redimensionamiento de la oferta de estas enseñanzas es esencial para el crecimiento económico (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 54)

En concreto, los actores problematizan la baja cantidad de titulados medios haciendo uso de las previsiones del informe *Skills forecasts up to 2025* (Cedefop, 2015). Dicho informe señaló la necesidad de duplicar el ratio de cualificaciones intermedias presente en España en el 2014 hasta alcanzar el 49% para 2025. Todos los actores referencian de forma explícita al Cedefop y a sus previsiones para 2025, salvo CCOO Central y CCOO País Vasco que se refieren a dicha previsiones de forma implícita, como justificación de la necesidad de realizar cambios en el sistema de FP.

Necesitamos pasar del 24 % actual de cualificaciones medias al 49 % en 2025. Según el pronóstico realizado por el Cedefop, en el horizonte inmediato del 2025 en España el 37 % de los trabajos corresponderá a personas con un alto nivel de cualificación y el 49 % a personas con un nivel medio de cualificación. (UGT, 2021, p. 1)

Según el Cedefop, la demanda de puestos de trabajo hasta 2025 — y probablemente más adelante también— apunta a que el 37 % de los puestos de trabajo que se van a crear corresponden a titulados superiores; el 49 %, a personas con nivel medio, y solo el 14 %, a personas con nivel bajo. Por tanto, casi el 50 % de los puestos de trabajo que ya actualmente se demandan corresponden a titulados de Formación Profesional de nivel medio o superior. (CEOE, 2021, pp. 2–3)

Cabe reseñar, que para referirse a este desajuste entre los niveles de cualificación actuales y los que el mercado laboral va a demandar en 2025, todos los actores hacen uso de figuras retóricas. Entre ellas, destaca el uso de símiles como el reloj de arena, la pirámide o el diábolo para referirse a la actual estructura del nivel de cualificaciones, dónde la mayor cantidad de población activa se sitúa en el nivel inferior y superior. Ante esto, la figura retórica del barril o tonel se contrapone como el objetivo a conseguir para el año 2025. El barril simboliza una estructura de las cualificaciones dónde la mayoría de la población activa tenga una cualificación intermedia y el número de cualificaciones superiores e

inferiores sea significativamente menor. El siguiente fragmento y la Figura 11, extraída de la *Presentación del I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 3), sirven de ejemplo ilustrativo del uso de estas figuras retóricas.

El problema que tenemos es que nuestro sistema productivo tiene lo que se ha venido a denominar una forma de diábolo, es decir, es muy ancho en las cualificaciones bajas, muy estrecho en las cualificaciones intermedias y de nuevo se ensancha en las cualificaciones superiores. Lo que creo que necesitamos es un modelo en forma de tonel, es decir, que haya muy pocas cualificaciones de nivel bajo, que haya muchas cualificaciones de nivel intermedio, que es lo que necesitan nuestro mercado laboral y nuestra sociedad. (CCOO, 2021, p. 70)

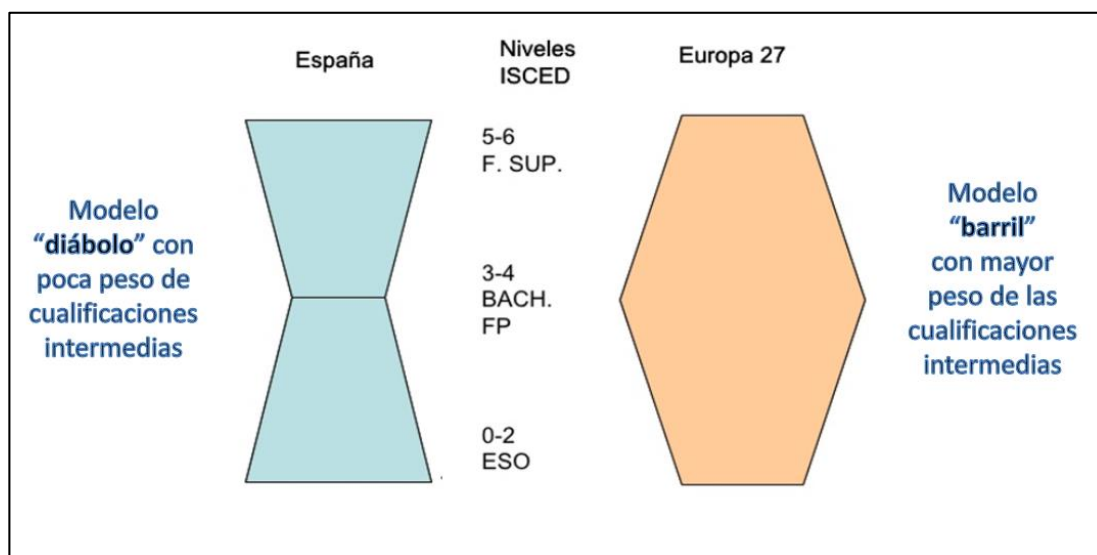


Figura 11. La estructura comparada de las cualificaciones. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 3).

Dentro de esta problematización se realizan referencias discursivas explícitas al resto de Europa y a los países centroeuropeos con sistemas de FP dual debido a sus mejores datos en el plano de las cualificaciones intermedias. A este respecto, el Ministerio de Educación y la CEOE coinciden en hacer referencia a las “economías europeas desarrolladas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 7) y al “resto de países desarrollados de Europa” (CEOE, 2021, p. 3) por sus buenos ratios de cualificaciones intermedias comparadas con los de España. Por otra parte, la Fundación Bertelsmann también señala a Europa y en concreto a Alemania, afirmando que “debemos mejorar la formación intermedia, como en otros países europeos, por ejemplo, Alemania” (Alianza para la FP Dual, 2021b, p. 7)

En segundo lugar, como parte de esta justificación, algunos actores enfatizan en sus discursos la paradoja del elevado número de vacantes de empleo sin cubrir en España, a pesar de las altas tasas de desempleo juvenil. Esta argumentación, más minoritaria que la anterior, aparece en los discursos de la CEOE y Confebask, así como en los del Ministerio de Educación, la Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio y UGT.

Además que es absurdo, cada vez más empresas tienen problemas para poder cubrir las vacantes que tienen y al mismo tiempo tienes un desempleo juvenil del 25%, o sea, aquí es que algo falla. (CEOE-FE)

En Euskadi había un problema de falta de personas para cubrir ciertos puestos de trabajo. (Confebask-FTE)

En su descripción del reto a resolver, la Cámara de Comercio habla de “problemas para cubrir más de 300.000 puestos de trabajo” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 10) y la CEOE señala que “el 55 % de las empresas tienen dificultades para encontrar trabajadores con la formación adecuada a sus necesidades” (CEOE, 2021, p. 2). UGT, por su parte, concreta un poco más su discurso referido a este reto y denuncia la situación de las familias profesionales relacionadas con las TIC, la salud y la industria manufacturera, donde “ocho de cada diez empresas tienen dificultades a la hora de encontrar el talento que necesitan” (UGT, 2021, p. 12). Asimismo, alerta también de un número grande de vacantes en “en las familias de electricidad, electrónica, instalación, mantenimiento, fabricación mecánica y construcción” (UGT, 2021, p. 12).

De manera ilustrativa, UGT señala, de forma previa a su intervención discursiva sobre las vacantes, que “la tasa de paro de los jóvenes menores de veinticinco años en nuestro país sigue siendo elevada y se sitúa en torno al 39,5 %” (UGT, 2021, p. 11). De forma similar, el representante de la CEOE, en su comparecencia ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, llega a calificar esta realidad como un “absurdo” (CEOE, 2021, p. 2) y el Secretario de Estado de Educación utiliza la expresión “datos demoledores” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 11) para referirse a los “niveles (altos) de desempleo juvenil y la falta de personal adecuado...que indican un camino claro: fomentar la FP dual (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 11). En esta línea, los representantes empresariales, gubernamentales, las fundaciones y UGT coinciden en señalar a la FP dual como herramienta idónea para corregir ambos desajustes, de los que implícitamente o explícitamente, responsabilizan al anterior sistema de FP basado en la

escuela. A este respecto, los representantes del Ministerio de Educación y CEOE coinciden en el uso de la metáforas “dejar de darle la espalda al sector productivo” (CEOE-FE, Min-1) infiriendo que el sistema previo a la FP dual cometía ese error.

De esta forma, tanto los objetivos que plantean conseguir con la implementación de la modalidad dual como las referencias a las virtudes de la misma sitúan a la FP dual “como factor estratégico (...) para contrarrestar esta disfunción (del sistema anterior de FP)” (Cámara de Comercio en Alianza para la FP Dual, 2016, p. 5). Por ejemplo, en cuanto a los propósitos de la implementación de la FP dual, la Viceconsejería de FP del País Vasco “apuesta claramente por la alternancia con el objetivo prioritario de adaptar la FP a las necesidades actuales y futuras de los sectores productivos” (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2015, p. 2). En la misma línea, la Consejería de Educación de se inclina por la FP dual para “reducir el desfase entre el conocimiento adquirido a través de la educación y la formación, y las aptitudes y competencias necesarias en el mundo del trabajo” (Consejería de Educación, 2014, p. 1).

Era preciso crear un modelo que abandonara las limitaciones de los modelos anteriores, y respondiera a la realidad fruto de la revolución ecológica y la transformación tecnológica. Y que permitiera ofrecer a las empresas los profesionales que necesitan, así como a las personas una formación donde puedan encontrar aquello que en cada momento de su vida laboral necesiten. (Min-1)

En lo que respecta a las menciones discursivas a los virtudes de la FP dual para poner fin a este desajuste, la Fundación Bertelsmann, por ejemplo, define a la FP dual como modalidad “vinculada con las necesidades reales de los diferentes sectores productivos, e incluso con los de las propias empresas, permitiendo un ajuste exacto entre la cualificación de los trabajadores y dichas necesidades” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 12). Asimismo, de nuevo y en relación con el proceso de transferencia analizado en esta tesis doctoral, esta fundación utiliza el ejemplo de Alemania, Austria, Dinamarca y Países Bajos para señalar los buenos resultados de sus sistemas de FP dual a la hora de minimizar “los problemas relacionados con la inadecuación de las aptitudes profesionales” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 8). Dentro de este mismo posicionamiento, la portavoz de CEA para esta entrevista define a la FP dual como “un modelo que en el resto de países forma de manera adaptada a lo que necesitan las empresas, porque te está formando en la empresa” (CEA-PP).

Finalmente, como ejemplificación de estas argumentaciones, cabe señalar que las dos retóricas analizadas en este epígrafe aparecen de forma explícita en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

A la vez que muchas personas no encuentran empleo, el sistema empresarial no logra cubrir algunas de sus ofertas de empleo (...) más en concreto, en aquellas actividades directamente relacionadas con la modernización del sistema económico exigida por el cambio tecnológico y la nueva economía verde y azul (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.6)

El escaso desarrollo de las cualificaciones intermedias en la estructura formativa española exige duplicar, con rapidez, el número de personas con formación intermedia para poder responder a las necesidades del sistema productivo. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.6)

No obstante, a pesar del consenso en torno a estas ideas, los actores educativos y sindicales, junto con la Viceconsejería de FP del País Vasco, expresan ciertas reservas respecto al discurso que presenta la FP dual como la mejor opción para adaptarse a las necesidades del mercado laboral. De este modo, Hetel rechaza que la FP dual sea un modelo que forme mejor que el resto y demanda mayor inversión en el sistema de FP si se quieren mejores resultados: “yo creo que todos los sistemas son buenos y son mejores si se invierte en ellos, que es el tema” (Hetel-P). Por su parte, la representante de CCOO Central se pronuncia en una línea similar al de Hetel al defender que antes de tomar la decisión de optar por la FP dual, se debería haber hecho un análisis sosegado y realista de qué era lo que funcionaba bien en el anterior sistema basado en la escuela y qué fallaba.

¿Era necesaria la FP dual? Pues lo que habría sido necesarios es mejorar la formación en general. Que es lo que se pretende, ¿eh? Yo no, no digo que no es lo que se pretenda, incluso con la formación dual. No digo que la intención no sea mejorarla, ¿eh? Pero digo que a veces hacen reformas sin ver exactamente, de dónde venimos, qué tenemos, cómo está funcionando y dónde están exactamente y cuáles son los problemas. (CCOO-Central-FP)

En otra línea discursiva de resistencia, la representante de CCOO País Vasco considera que la FP dual viene a trasladar al sistema educativo la tradicional responsabilidad de la empresa a la hora de contratar a un nuevo empleado: formarle en los requisitos específicos de su empresa. Según el portavoz designado para esta tesis doctoral por el sindicato vasco,

dicha responsabilidad confiere a la empresa y debe realizarse mediante contratos de prácticas ajenos al sistema educativo, así como bajo la premisa de que el empleado no puede obtener el 100% de productividad desde la primera semana del empleado en el puesto.

Al final, ¿qué es lo que ocurre? Antes un alumno de FP salía, terminaba sus estudios, iba a la empresa le hacían un contrato en prácticas con unas condiciones muy determinadas, que para eso son los contratos en prácticas, para adaptar sus conocimientos al puesto de trabajo que tenía que ocupar. La empresa sabía que durante un periodo de tiempo esa persona no iba a ser productiva al cien por cien evidentemente, y que iba a tener que enseñarle. (CCOO-PV-ECP)

Asimismo, la representante de CCOO País Vasco matiza en su discurso la necesidad de adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral. Como se ha puesto de manifiesto previamente, este actor defiende que el sistema debe tener en cuenta los perfiles profesionales del futuro a la hora de organizar sus cualificaciones. Sin embargo, argumenta que la FP dual debe formar también en competencias generales, teóricas y prácticas, que se adapten a las necesidades del alumnado, “a sus necesidades reales, no a las necesidades de las empresas” (CCOO-PV-ECP). A este respecto, CCOO País Vasco subraya que el sistema educativo tiene que formar personas en competencias transversales, no solamente “para que vayan a una máquina y aprendan a hacerlo” (CCOO-PV-ECP).

El sistema educativo no puede formarte para un puesto de trabajo concreto, porque sería limitar tus posibilidades. (...) El sistema educativo no puede someterse a las necesidades de las empresas. Tendrá que tener en cuenta los perfiles profesionales de futuro (...) Tendrás que tener en cuenta cuál es la realidad, y ver hacia dónde van los diferentes perfiles profesionales, pero no lo que me diga la empresa en cada momento (...) El sistema educativo tiene otra función y su función es dotar de unas las competencias generales, teóricas y prácticas, para que tú puedas desarrollar tu carrera profesional en diferentes ámbitos. Porque si al final vamos a preparar a una persona para un puesto de concreto, ¿Qué va a ocurrir cuando esa empresa o ese puesto de trabajo desaparezcan? Esa persona se queda sin nada y a la empresa le preocupa muy poco eso. Le preocupa poquísimo. (CCOO-PV-ECP)

Finalmente, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco señala, en una línea similar a CCOO País Vasco, que la FP en España no puede permitirse ser demasiado específica debido a los continuos ciclos de crisis económicas atraviesa el país, los cuales suelen ir acompañados de una amplia destrucción de empleo. Esta circunstancia, a juicio del representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, diferencia la realidad socioeconómica de la formación en España de la presente en los sistemas de FP dual del centro y el norte de Europa.

El centro de Europa y el norte de Europa, no tienen grandes crisis económicas, por lo que se pueden permitir el lujo de tener, por ejemplo, magníficos fresadores porque van a estar trabajando siempre con fresadoras (PV-Vice-FP)

2.2 La FP dual como herramienta de mejora de la inserción laboral y las cifras de empleo juvenil

El imperativo de acabar con las altas tasas de desempleo juvenil constituye otra de las justificaciones de mayor consenso que se articulan en el discurso sobre la adopción de la dual. Por un lado, la CEOE, Confefask, el Ministerio de Educación, la Fundación Bertelsmann y UGT incorporan referencias explícitas a los altos índices de desempleo juvenil en sus discursos sobre la adopción de la FP dual. En este sentido, la Fundación Bertelsmann lo identifica como uno de los problemas más graves del país.

Entonces, lo hicimos, esencialmente, por ser la dual, y en segundo lugar porque el paro juvenil es uno de los problemas más grandes que tiene nuestro país. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2)

Estas referencias explícitas a lo alarmante de los datos de desempleo, van acompañadas de comparaciones con los mejores datos de la mayoría de países europeos e incluso de la OECD.

Así, ante una tasa de paro general del 18,8% en el primer trimestre de 2017, la cifra de desempleo juvenil se dispara hasta el 41,7% en menores de 25 años (...) en el cuarto trimestre de 2007 - antes de la crisis -, la tasa de paro general era del 8,6% y el desempleo de menores de 25 años era del 18,79%. Los países que se encuentran más alejados de nuestros registros de paro juvenil son Alemania (7,9%), Austria (9,6%) y Holanda (11,3%), mientras que los países con cifras más próximas a las nuestras son Grecia (51,4%), Croacia (49,0%) e Italia (42,9%). El desempleo juvenil en España (...) es persistente en el tiempo y no tiene parangón

en ningún país de la UE, incluso en la OECD. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 7)

Como se desprende del fragmento anterior, a diferencia de lo que ocurría en la primera justificación, los discursos no contraponen la situación del desempleo juvenil con las necesidades empresariales. En este caso los discursos se centran más en sus consecuencias sobre el colectivo juvenil.

Por otro lado, todos los actores objeto de esta tesis doctoral coinciden en señalar la adopción de la FP dual como una medida clave para la mejora de la inserción de los jóvenes españoles en el mercado laboral.

Todo aquello (la FP dual) que pueda suponer un beneficio para la incorporación al mercado laboral, para que la gente pueda acceder al mercado laboral, nos parece absolutamente positivo, como es lógico y normal. (CCOO-PV-ECP)

Con ella (FP dual) se pretende que la empresa y el centro de formación profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mercado laboral (Consejería de Educación, 2013, p. 1)

Cuando ese chico, esa chica, vaya al mercado de trabajo, tendrá ahí un plus, un valor, que sin la intervención de la empresa, pues probablemente no lo tendría. Y claro, pues se posiciona, el centro al final posiciona al alumno, pues muy bien de cara al mercado laboral. Con la FP dual le lanzas al mercado con más garantías y luego los resultados ahí están. (Hetel-P)

A este respecto, cabe destacar, que todos los actores gubernamentales (Ministerio de Educación, Consejería de Educación de Andalucía, Viceconsejería del País Vasco), todos los representantes empresariales (CEOE, CEA, Confebask), ambas fundaciones (DualizaBankia, Fundación Bertelsmann), UGT y Hetel hacen uso de la expresión “mejorar/aumentar la empleabilidad”. De este modo, justifican la adopción de la FP dual por sus beneficios sobre la empleabilidad, mayoritariamente conceptualizada como un atributo del trabajador.

(...) incidiendo en la importancia de la empleabilidad y el valor añadido que este modelo de formación (FP dual) conlleva al respecto, intentando penetrar, especialmente, en la «mentalidad» y cultura empresarial. (UGT, 2018, p. 13)

Cada una de nuestras actuaciones viene precedida del firme convencimiento de que la Formación Profesional y su modalidad dual son el mejor modo de mejorar la empleabilidad de los estudiantes. (Dualiza Bankia, 2021, p. 5)

Finalmente, en estrecha relación con el proceso de transferencia analizado en esta tesis doctoral, aunque la mayoría de discursos sobre el beneficio de la FP dual en la inserción laboral de los jóvenes se basan en referencias implícitas al buen funcionamiento de esta modalidad en otros países, la Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio y el Ministerio de Educación utilizan menciones explícitas a modelos concretos. A este respecto hacen hincapié en los buenos datos de empleo juvenil de Alemania, Austria, Dinamarca o los Países Bajos “que disponen de sistemas de Enseñanza y de Formación Profesional caracterizados por su carácter dual” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 8), mencionando explícitamente que son prueba de que la FP dual funciona mejor que el sistema de FP basado en la escuela.

En este sentido, los datos y las experiencias llevadas a cabo en diversos países del norte de Europa demuestran que optar por la formación profesional dual, que permite al joven conocer de primera mano la realidad laboral de las empresas, aumenta las posibilidades de encontrar empleo. Mientras que el desempleo juvenil en España es del 51,4%, en Alemania, el país europeo con menor paro juvenil de la Unión, es del 7,2%. (Cámara de Comercio, 2015, p. 2)

Dentro y fuera de Europa, un creciente número de países ha visto en los aprendizajes (FP dual) un mecanismo idóneo (...) para mejorar las posibilidades de empleo de los jóvenes. (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 11)

En este caso son los representantes de CCOO Central y FPEmpresa plantean resistencias a este discurso que sitúa a la FP dual como panacea contra el alto desempleo juvenil. De este modo, el portavoz de FPEmpresa advierte de que este discurso se promueve sobre la base de una falacia fundamentada en un análisis poco certero de la realidad. A su juicio, el primer error consiste en negar la parte de dualidad del sistema español previo a la adopción de la FP dual, ya que “teníamos el 20% de las horas que eran prácticas y eso lo llevamos haciendo desde el año 95, con lo cual teníamos una parte dualizada” (FPEmpresa-P). En este argumento coincide con la representante de CCOO Central, que

también subraya el carácter parcialmente dual del sistema de FP español previo a adopción de la FP dual.

Más allá de los términos, de los nombres, hay que recordar que en nuestro caso, en la FP del sistema educativo, con la reforma de la LOGSE, todos los títulos tienen formación en centro de trabajo. O sea que en nuestro caso no se llamaba dual, ¿vale? Pero había una práctica, o sea, no era una formación que dijera “se hace la teoría en el centro y luego la gente tiene que aprender en la empresa”. (...) Además de la formación en centro de trabajo, lo que tenemos desde el año 90 era un contrato de formación, precisamente dirigido a jóvenes que dejan el sistema educativo. O sea, que eso ya estaba ahí, más allá de los nombres. (CCOO-Central-FP)

El segundo error, según el representante de FPEmpresa, se produce al ligar los altos datos de paro juvenil con la FP y no con la estructura productiva del país, tal y como suele hacerse en el caso del desempleo general. Este actor defiende como prioritario analizar los fallos en la estructura productiva del país y no tanto en los de la formativa. El portavoz de FPEmpresa para esta tesis doctoral justifica esta argumentación en la disparidad de tasas de desempleo juvenil presente entre las distintas regiones de España, a pesar de que todas han seguido durante décadas el mismo sistema de FP basado en la escuela.

Pero en todo caso, con el mismo sistema, y eso es lo que no nos quieren analizar nunca, con el mismo sistema de FP, me da igual que sea con la Ley General del 70 o con la LOGSE o con la reforma de la LOGSE en la FP, que es la ley de las de las cualificaciones y la FP, los datos del paro juvenil nada tenían que ver cuando comparábamos el País Vasco y Canarias. Quiero decir que había una diferencia tal que no lo podía explicar solamente el factor dual, nos estamos engañando (...) Si nos queremos engañar jugando al solitario...El paro juvenil, como el paro general, tendrá que ver con la estructura productiva del país, con nuestra temporalidad tanto en la parte agraria como en la parte de los servicios, especialmente en la hostelería y la restauración que están temporalizados. Y por otras situaciones que son endémicas. (FPEmpresa-P)

En una línea similar se pronuncia la portavoz de CCOO Central, argumentando que la mejora de la cualificación no va a crear nuevos empleos per se. Según la portavoz de esta organización sindical, más que un cambio en la cualificación de los titulados, se necesita

un cambio en las prioridades de inversión pública y privada. Dicho cambio, según este actor, pasa por la puesta en marcha de políticas orientadas a la creación de nuevos empleos sostenibles.

CCOO tiene la responsabilidad de insistir en que la mejora de la cualificación de la población, al margen del contexto productivo y de desarrollo, no genera empleo. Tenemos que exigir que la mejora de la oferta se vincule a inversiones públicas a todos los niveles en sectores sostenibles, a empresas comprometidas con su entorno y arraigadas localmente, que propicie el desarrollo personal y profesional, la recualificación y mejora de los niveles de formación, la participación social (...) las políticas industriales (especialmente el impulso a la protección medioambiental), las reformas fiscal y financiera, la mejora de la protección social, etc. Reformas que deben acordarse en el marco del diálogo social. (CCOO, 2019, p. 20)

2.3 La FP dual como potenciadora de la corresponsabilidad en la formación y medio de mejora de los intercambios centro-empresa

La Fundación Bertelsmann defiende, desde sus primeras publicaciones sobre FP dual, que con la adopción de esta modalidad “se pretende, entre otras cosas, incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la FP” (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 4). El representante de Hetel, de forma similar, subraya que “el monopolio del aprendizaje no debe estar en el centro educativo, es hora de darle a la empresa un papel un poco más relevante del que venía teniendo hasta el 2012” (Hetel-P).

El tratar un poco de equilibrar de alguna manera ese aprendizaje del centro y el aprendizaje de la empresa es lo que le da ese valor a la FP dual. (Hetel-P)

En esta línea, los representantes empresariales (CEOE, Confebask, CEA), ambas fundaciones (Dualiza Bankia y Fundación Bertelsmann), los actores gubernamentales a nivel central y vasco, Hetel y CCOO País Vasco coinciden en señalar la adopción de la FP dual como una herramienta para dotar de la cualificación y experiencia necesarias al estudiantado a través del aumento de la responsabilidad de la empresa en la formación.

La decisión de implementar la FP dual parte de la evidencia de que las competencias que una persona debe adquirir en la FP requieren la estancia en la

empresa, que es donde desarrollará posteriormente su desempeño profesional. (Min-1)

Solo la práctica forma al maestro. La FP Dual te ofrece la experiencia necesaria para ser el mejor en lo que te gusta. (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 7)

Todos los actores que participan de esta justificación hacen mención a la aportación extra de la FP dual en términos de WBL y formación práctica. Asimismo, estos actores destacan la eficiencia de la FP dual a la hora de integrar la formación teórica con la formación práctica gracias a la formación en el lugar de trabajo. Los representantes empresariales, la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia utilizan el calificativo de “real” asociado a términos como contexto o mundo (ej., mundo real) y el sustantivo “realidad” para resaltar que la FP dual posibilita el aprendizaje en contextos naturales de trabajo. Esta mejora la fundamentan en que el estudiantado, a través de la FP dual, no solo aprende trabajando, sino que el sistema de FP cierra “la brecha que existe entre los currículos formativos y los procedimientos y técnicas que se utilizan en la realidad en muchas ocupaciones” (CEOE, 2019, p. 156)

La FP dual nos parecía una iniciativa que era interesante. El acercar a las personas jóvenes al mundo empresarial, el conseguir que adquieran una experiencia en un puesto de trabajo concreto, que se complementen sus conocimientos que adquieren en otros ámbitos con los conocimientos prácticos que van a adquirir en la empresa, ese es un elemento básico y fundamental. (CCOO-PV-ECP)

Oportunidades para el aprendiz: El aprendiz experimenta en un contexto de trabajo real, obteniendo experiencia y competencias profesionales transversales. (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 8)

En otra línea discursiva relacionada con la corresponsabilidad en la formación y el intercambio centros-empresa, Dualiza Bankia, la Fundación Bertelsmann y la Confebask defienden que el mayor contacto entre centros de FP y empresas a través de la FP dual redundará en una mejor formación del profesorado de los centros acerca de los avances tecnológicos y del cambio en las necesidades de los sectores productivos. De esta forma, gracias a la FP dual, según estos tres actores, los docentes de los centros educativos podrán conocer “las novedades y tendencias de las empresas, para transmitirlas en el aula a los aprendices” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 23), así como “tener

información actualizada sobre las competencias demandadas en un determinado sector, y eso repercute en su mejor desempeño”. (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 7).

Luego también el hecho de que es una forma de tener un contacto directo con los centros de FP, saber lo que se está haciendo en ellos y ver qué mejoras se pueden implantar en los módulos del ciclo, que el profesorado también vaya a la empresa y vea las novedades que se están dando...Al final se trata de que lo que es el mundo educativo y el mundo empresarial vayan un poquito por la misma vía. Que no haya un gap muy grande entre unos y otros. (Confebask-FTE)

A este respecto, la Fundación Bertelsmann y Confebask coinciden en utilizar el término “reciclaje” para referirse a ese enriquecimiento competencial que, a su juicio, experimenta el profesorado de los centros educativos al entra en contacto directo con las empresas.

Y eso aquí siempre se ha visto como positivo, el hecho de que el profesorado pueda participar de lo que es la empresa, que pueda experimentar ese reciclaje. (Confebask-FTE)

(La FP dual) Aumenta la experiencia y el contacto de los docentes con el sistema productivo, facilitando el reciclaje y actualización de sus competencias. (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 8)

Como tercer argumento en lo que confiere a la corresponsabilidad y el intercambio entre empresas y centros de FP, la Fundación Bertelsmann, la Viceconsejería vasca de FP y parte de CCOO Central (“certainas compañeras y compañeros” [CCOO-Central-FP]) defienden la FP dual como una oportunidad para el sistema público, dado “lo poco que se ha invertido en los últimos años y la alta obsolescencia de las instalaciones y equipamientos que requiere la formación para determinadas familias profesionales” (CCOO-Central-FP). El representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, en sintonía con la Fundación Bertelsmann, advierte que, aunque ellos invierten lo suficiente en tener unas infraestructuras de FP adaptadas en lo referente a instalaciones, maquinarias y nuevas tecnologías, “otras Comunidades Autónomas, desgraciadamente, tienen más problemas para poder equipar a sus centros” (PV-Vice-FP). A juicio de estos tres actores, ante esta deficiencia en la inversión pública, la única alternativa que le queda a las CCAA con menos capacidad de inversión, si quieren mantener la eficacia de sus sistemas de FP y su relevancia para los sectores productivos, es aumentar la relevancia de la formación en las empresas.

Finalmente, ambas fundaciones, todos los representantes empresariales y el Ministerio de Educación coinciden en señalar el beneficio que reporta la presencia de aprendices para las pymes o las empresas más tradicionales. De forma ilustrativa, la representante de Confebask se refiere al aprendiz como “sabía nueva y que aporta ideas nuevas al “como se ha hecho toda la vida” (Confebask-FTE). Los actores reseñados con anterioridad coinciden en señalar que la presencia de aprendices supone un estímulo para estas empresas, dónde pueden llegar a aportar “innovación al puesto y la empresa” (Dualiza Bankia, 2017, p. 9). El Ministerio de Educación señala que “muy especialmente en el caso de pymes y micropymes (...) será probablemente la única oportunidad para muchas de ellas de entrar en el circuito de la innovación y asegurar su existencia” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 46)

Empresas que a lo mejor son muy tradicionales y no tiene muchas conexiones, o no tienen posibilidades de hacer investigación o desarrollos nuevos y, porque no tienen capacidad investigadora como las pymes, les llega esas nuevas maneras de hacer las cosas a través de estos estudiantes. Hay muchas empresas que reconocen que ellos no se habían planteado utilizar no sé qué programa porque nadie sabía usarlo allí (en esa empresa). Pero a lo mejor te viene un alumno con uno de esos conocimientos y ese mismo chaval es el que difunde esa información dentro de la empresa. Y al final se acaba implementando esa metodología, esa manera de proceder. (CEA-PP)

2.4 La FP dual como impulsora de la motivación del estudiantado y reductora del abandono de la formación

Los representantes empresariales centrales, andaluces y vascos, así como la Fundación Bertelsmann y la Consejería de Educación de Andalucía señalan que uno de los objetivos de la adopción de la dual es reducir el abandono y el fracaso escolar. Sin realizar referencias explícitas a un problema alarmante de abandono escolar, la Consejería de Educación de Andalucía ha situado la disminución del mismo como una de las finalidades de la implementación de la FP dual desde los primeros proyectos experimentales de 2013. Por su parte, CEOE, en una línea similar, sitúa la reducción del abandono y el fracaso escolar como uno de los objetivos fundamentales de la adopción de la FP dual en España.

Las finalidades de estos proyectos experimentales son (...) conseguir mayor motivación en el alumnado disminuyendo el abandono escolar. (Consejería de Educación, 2013, p. 2)

Las administraciones públicas están apostando, hace ya algunos años, por el impulso de la Formación Profesional en general y de la modalidad dual en particular. Se pretende mejorar la cualificación de la población del país, reducir el abandono y el fracaso escolar, escolar, así como la tasa de paro, y aumentar la competitividad del sistema productivo, al favorecer su profesionalización con recursos humanos competentes. (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 23)

En cambio, la Fundación Bertelsmann sí menciona de forma explícita en su discurso la, a su juicio, elevada tasa de abandono escolar en España; equiparando su nivel de alarma con el de los altos ratios de desempleo juvenil. Si bien, es cierto que la presencia discursiva explícita de esta problematización en el discurso de la Fundación Bertelsmann es muy inferior a la presencia de las altas tasas de paro juvenil.

La FP Dual ofrece una serie de ventajas para toda la sociedad en general, ya que el éxito de su implantación puede favorecer que: – Se reduzca el elevado porcentaje de paro juvenil. – Disminuya la también elevada tasa de abandono escolar. (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 22)

Como se evidencia en la última cita reseñada de la Consejería de Educación de Andalucía (cuatro párrafos más arriba), esta institución destaca la mayor motivación del estudiantado para cursar la FP dual como un factor clave en la reducción del abandono escolar. La Fundación Bertelsmann y la Confebask coinciden en situar esta mayor motivación que a su juicio conlleva la FP dual, como un factor determinante para la disminución del abandono escolar. Sin embargo, al contrario de la ausencia de argumentación al respecto por parte de la Consejería de Educación de Andalucía, ambas organizaciones sí concretan los motivos de este aumento de la motivación. En concreto, la Fundación Bertelsmann y Confebask identifican la existencia de un contrato de formación remunerado y el mayor contacto con la empresa como factores de motivación intrínsecos a la FP dual.

En la FP dual como que hay más compromiso por parte del alumnado. Entonces el tema de que se remunere la práctica es muy positivo. (Confebask-FTE)

Esta modalidad de Formación Profesional, así planteada, tiene importantes ventajas para las empresas, para los aprendices (...) Alto nivel de motivación del aprendiz por la formación que recibe y por la remuneración económica percibida. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 13)

2.5 La FP dual como herramienta de mejora de la captación de talento por parte de las empresas

Todos los representantes empresariales problematizan “la falta de talento que se da en este momento en algunos sectores, sobre todo en el industrial” (Confebask-FTE). Por ejemplo, CEOE advierte que “no puede haber empresas competitivas si sus equipos no son competentes” (CEOE, 2021, p. 2). A este respecto, CEOE y la Fundación Bertelsmann coinciden en señalar la adopción de la FP dual como herramienta de captación de talento por parte de las empresas.

El objetivo principal que se persigue con la FP Dual es dar respuesta a necesidades de sus empresas asociadas, entre las que estarán las de: - Captar talento, creando cantera de profesionales para ser más competitivas, ya sea por déficit de profesionales que releven a los que se van a retirar, para ampliar plantillas, por apertura de nuevas líneas de negocio o por nuevos requerimientos técnicos. (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 25)

En esta línea, las dos fundaciones objeto de esta tesis doctoral y los representantes empresariales coinciden en señalar a la FP dual “como proceso de selección de personal” (Cámara de Comercio en Alianza para la FP Dual, 2020, p. 7) y como una “herramienta de selección de personal excelente” (CEA-PP). Asimismo, Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann, junto a Confebask, defienden la adopción de la FP dual como medida de reducción de costes y tiempo en los procesos de selección de personal, debido a la “selección natural previa de los jóvenes que se incorporan a la empresa” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 13). En esta línea, Dualiza Bankia, dentro de las ventajas que lista para las empresas que participan en la implementación de la FP dual, indica el ahorro en costes de reclutamiento, selección, formación inicial y tiempo de improductividad del nuevo empleado.

Ventajas (de la FP dual) para las empresas: - Ahorro de costes de reclutamiento y selección -Ahorro de tiempo en los procesos de incorporación y rodaje de nuevos empleados. (Dualiza Bankia, 2017, p. 9)

Ante tal ahorro, cabe reseñar que la Fundación Bertelsmann defiende de forma explícita que la participación de la empresa en la FP dual es una inversión rentable.

Disminuye los costes de selección de personal y es una inversión rentable. En ese sentido, existen estudios que muestran que, en muchos casos, la empresa recupera la inversión que supone formar a un aprendiz incluso antes de finalizar su formación. (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 23)

En el desarrollo de estas argumentaciones, Confebask y la Fundación Bertelsmann coinciden en considerar que la FP dual provee “jóvenes perfectamente cualificados y formados según las necesidades de las empresas” (Alianza para la FP Dual, 2018, p. 3). Sin embargo, ambas organizaciones subrayan que, más allá de la adecuación de su formación, la FP dual fomenta en los jóvenes un fuerte compromiso de lealtad hacia la empresa, su cultura y sus valores. En una línea argumentativa similar, la Fundación Bertelsmann indica que uno de los beneficios de la FP dual para el mundo empresarial es que a través de ella “puede formar y contratar a personas que llegan a la empresa sin ‘vicios’ laborales” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 23).

Finalmente, la última justificación relacionada con la mejora de los procesos de captación de talento por parte de las empresas, esgrimida en este caso por Dualiza Bankia y los representantes empresariales, versa sobre los beneficios de la posibilidad de seleccionar al estudiantado que accede a los puestos formativos. Estos actores defienden que esta posibilidad de selección mejora el atractivo de participar en la FP para la empresa, en contraposición con lo que ocurría de forma general en el modelo español basado en la escuela y su FCT.

El poder hacer esa selección que no se puede hacer en FCT también se considera muy positivo. (Confebask-FTE)

La Tabla 5 presenta un resumen esquemático de los resultados desarrollados en este epígrafe.

Tabla 5. Participación en los distintos discursos de justificaciones para la adopción basadas en los beneficios que la FP dual reportaría. Fuente: Elaboración propia.

Actores		Ministerio de Educación	Viceconsejería de FP del País Vasco	Consejería de Educación de Andalucía	CEOE	Confebask	CEA	CCOO Central	CCOO País Vasco	UGT	Fundación Bertels. / Alianza para la FP dual	Dualiza Bankia	FP Empresa	Helé
Subsana el desajuste entre las cualificaciones de los titulados en FP y las demandas del mundo laboral	Soluciona problema en estructura de cualificación	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Responde a vacantes y necesidades específicas	X			X	X				X	X			
	Resistencias		R					R	R				R	R
	Mejora de la inserción ante alto desempleo juvenil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Mejora inserción laboral de los jóvenes y las cifras de empleo juvenil	Aumenta 'empleabilidad' Resistencias	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X
	Aumenta responsabilidad empresa	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X
	Forma al profesorado de centros de FP					X					X	X		
	Palia recortes en inversión pública		X					X*			X			
Potencia la corresponsabilidad en la formación y los intercambios centro-empresa	Lleva innovación a pymes	X			X	X	X				X	X		
	Aumenta la motivación del estudiantado y disminuye el abandono escolar			X	X	X	X				X			
	Mejora de la captación de talento por parte de las empresas				X	X	X				X	X		

3. Recapitulación del capítulo

A lo largo del Capítulo 3, se ha avanzado en la comprensión de las razones que han sustentado el discurso sobre la adopción de la FP dual en España. Los resultados del análisis de los discursos de los distintos actores participantes en esta tesis doctoral se han agrupado en dos categorías: los determinantes externos que llevaron a los gobiernos autonómicos y al gobierno central a tomar la decisión de adoptar la FP dual y las justificaciones para la adopción de la FP dual que hacen referencia a los beneficios que reportaría esta modalidad formativa en el contexto español.

En lo que respecta a los factores externos o a los determinantes que dieron pie a la adopción de la FP dual por parte de los distintos Gobiernos (central y autonómicos), se han hallado notables diferencias entre los discursos de los actores centrales y andaluces y los de los actores vascos. En primer lugar, los actores centrales y los andaluces coinciden en argumentar que la razón principal de la adopción de la FP dual es el impulso y la presión suave ejercida por las instituciones europeas desde el comienzo del Proceso de Copenhague (2002). A este respecto, este capítulo ha sistematizado y analizado la agenda impulsada por las distintas instituciones de la UE para promover la expansión de la FP dual en todos los Estados Miembros (Proceso de Copenhague, recomendaciones y conclusiones, *peer learning*, financiación condicionada...) y su grado de incidencia en los actores españoles. Especialmente significativo es el análisis del contenido de las recomendaciones, conclusiones y declaraciones emitidas por la UE, el cual reporta una decidida promoción del WBL en forma de FP dual y una defensa férrea de la gobernanza cooperativa de los sistemas de FP. Al respecto de esto último, se ha concluido que las dos actividades de la agenda de la UE que han reportado mayor incidencia en los actores del nivel central y el andaluz son las recomendaciones, y principalmente, la financiación. Cabe destacar que el texto europeo más referenciado y utilizado discursivamente por los actores, incluso para justificar sus posturas sobre la FP dual, ha sido el *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018).

Por su parte, los actores vascos no mencionan a la UE como promotora de la adopción de la FP dual en su territorio. Los actores de esta Comunidad Autónoma subrayan que, en primera instancia (durante *Ikasi eta Lan* 2008), la adopción de la FP dual fue una respuesta a la petición expresa del empresariado regional y, en segunda

instancia (a lo largo de *Hezibi* 2012), una iniciativa compartida entre el empresariado y el gobierno autonómico.

Por último, la Consejería de Educación de Andalucía y CEA coinciden en indicar que tanto el Real Decreto 1529/2012 como la reforma laboral del 2012, sirvieron de garantía legal para el proceso de implementación, y por tanto, como factor que impulsó el origen de la adopción en Andalucía. En esta línea, la Consejería de Educación de Andalucía admite que la puesta en marcha de la FP dual en otras CCAA, tras la aprobación de estas nuevas regulaciones, sirvió de verdadero acicate para tomar la decisión de implementar dicha modalidad en su territorio.

En cuanto a las justificaciones para la adopción de la FP dual que hacen referencia a los beneficios que reportaría esta modalidad formativa en el contexto español, el análisis de los discursos ha reportado un total de cinco temáticas. La primera de ellas, se centra en posicionar a la FP dual como la mejor herramienta para subsanar un supuesto desajuste entre lo que ofrece el sistema de FP y las cualificaciones que necesitan las empresas españolas. Todos los actores, salvo la Consejería de Educación de Andalucía han participado de estas temáticas. Dentro de la misma, se han diferenciado dos tipos de retóricas. Por un lado, la retórica más predominante, en la que han participado representantes empresariales, sindicales, gubernamentales, educativos y de fundaciones, ha sido la de concebir la FP dual como la mejor solución para corregir la incongruencia entre la actual configuración de la estructura de cualificación y las necesidades futuras. Por otro lado, representantes empresariales a nivel central y en el País Vasco, junto con el Ministerio de Educación, UGT y la Fundación Bertelsmann, han esgrimido la retórica que defiende la adopción de la FP dual para abordar el considerable número de vacantes laborales que, según su perspectiva, existía en España y para satisfacer las necesidades específicas de cualificación del empresariado. Finalmente, CCOO Central y CCOO País vasco, ambas asociaciones de centros (Hetel y FPEmpresa) y la Viceconsejería de FP del País Vasco, han esgrimido distintas resistencias a determinadas implicaciones de esta primera justificación, negándose a formar parte de las retóricas mayoritarias sin antes presentar sus propios matices.

La segunda de las justificaciones basadas en los beneficios de la FP dual ha girado en torno a los beneficios de esta modalidad formativa en lo que respecta a la integración laboral de sus titulados, especialmente los más jóvenes. Todos los actores sindicales, empresariales, gubernamentales, educativos y de las fundaciones, salvo FPEmpresa, han

participado de la misma. Dentro de esta justificación, los discursos han coincidido en señalar a la FP dual como herramienta de mejora de los malos datos de empleo juvenil. Asimismo, cabe destacar, que tan solo CCOO Central y CCOO País Vasco han rehusado el uso de la construcción “mejora de la empleabilidad” como uno de los beneficios de la FP dual. Por último, CCOO País Vasco, a pesar de participar de la justificación presenta cierta contradicción al coincidir con FPEmpresa en su resistencia a asociar la mejora de Asimismo, el análisis de los discursos que fundamentan estas dos primeas justificaciones concluye que estos se basan de forma explícita o implícita en los resultados que obtiene la FP dual en otros países. De esta forma, los actores ligan los resultados de la FP dual en estas jurisdicciones con los resultados esperados tras la adopción de la FP dual en España. Las menciones explícitas a los resultados de los modelos de FP dual foráneos como justificación directa de estas argumentaciones han sido realizadas principalmente por parte del Ministerio de Educación, CEOE, CEA, Cámara de Comercio y Fundación Bertelsmann. En concreto se ha hecho referencia explícita a regiones, como Europa (ej., resto de Europa, las economías europeas desarrolladas), y a países centroeuropeos (Alemania, Austria, Dinamarca, Países Bajos).

La tercera temática justificativa gira en torno al aumento de la corresponsabilidad centro-empresa en la formación de futuros trabajadores y el enriquecimiento mutuo entre estos dos espacios. El aumento de la responsabilidad de la empresa en la formación que lleva aparejada la adopción de la FP dual es esgrimido como aspecto positivo de forma unánime entre actores empresariales, gubernamentales y de las fundaciones. Sin embargo, esta afirmación genera menos consenso entre los actores sindicales y educativos, dado que CCOO País Vasco y FPEmpresa no participan de esta afirmación. Dentro de esta retórica del beneficio mutuo entre centros y empresas, Confebask, como único actor empresarial y ambas fundaciones (Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia) realizan menciones directas al beneficio de la FP dual como herramienta formadora de los docentes del centro educativo sobre la realidad del mundo productivo. Asimismo, también se hayan menciones expresas a la FP dual como herramienta para paliar los recortes de la inversión pública en FP. En este caso, dicha afirmación es compartida por la Viceconsejería de FP del País Vasco en su reflexión sobre otras CCAA, así como por la Fundación Bertelsmann y parte de los responsables de CCOO Central. Finalmente, dentro de esta temática, el Ministerio de Educación, junto a todos los representantes

empresariales y ambas fundaciones, coinciden de nuevo, en este caso, en la justificación de la adopción de la FP dual como un vehículo para llevar la innovación a las pymes.

Como penúltima justificación de este listado asociado a los beneficios que reportaría la FP dual, los actores empresariales, la Fundación Bertelsmann y la Consejería de Educación de Andalucía señalan que esta modalidad conseguiría ampliar la motivación del estudiantado y disminuir la tasa de abandono. Por último, todos los actores empresariales y ambas fundaciones subrayan que la FP dual mejora la captación de talento por parte de las empresas.

Referencias

- Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017a). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017b). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018). *Alianza para la FP Dual: Apostando por la doble formación en aula y empresa*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Folleto_Alianza_2018_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf

- Alianza para la FP Dual. (2021a). *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Comunicacio__n_y_FP_Dual.pdf#:~:text=La%20FP%20Dual%20es%20un%20modelo%20de%20aprendizaje,adaptada%20a%20las%20necesidades%20reales%20del%20mercado%20laboral.
- Alianza para la FP Dual. (2021b). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf
- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Gene__rico_web.pdf
- Cámara de Comercio. (2015). *Nace la Alianza para la Formación Profesional Dual*. <https://www.camara.es/nace-la-alianza-para-la-formacion-profesional-dual>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>
- CCOO. (2021). *Comparecencia del Señor Gutiérrez Morillo (Responsable del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO.), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Cedefop. (2015). *Spain: Skills forecasts up to 2025*. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/17274>
- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation overview*. <https://doi.org/10.2801/722857>
- CEOE. (2019). *Libro Blanco sobre el Sistema de Formación Profesional en el Trabajo*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2019/12/03/1/publications_docs-file-363-libro-blanco-sobre-el-sistema-de-formacion-en-el-trabajo.pdf
- CEOE. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE (Sarría Terrón), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.

<https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_GuiaMetodologica_FPDual_en_organizaciones_empresariales.pdf

Consejería de Educación. (2013). *Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 136, de 15 de julio de 2013.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/136/1>

Consejería de Educación. (2014). *Orden de 2 de junio de 2014, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional en Alternancia del Sistema Educativo en Andalucía para el curso escolar 2014-2015*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 127, de 4 de julio de 2014.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/127/2>

Consejería de Educación, & Fundación Bertelsmann. (2015). *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Fundación Bertelsmann para el desarrollo de actuaciones conjuntas en el ámbito de la formación profesional dual o en alternancia*.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/70851.html>

Consejería de Educación Vasca, & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. (2012). *Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecen las bases reguladoras del programa Hezibi de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 192, de 4 de octubre de 2012. [https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/\(1\)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/](https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/(1)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/)

- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Publications Office of the European Union. <https://n9.cl/h3lae>
- Council of the European Union. (2013). *European Alliance for Apprenticeship Council Declaration*. Publications Office of the European Union. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>
- Council of the European Union. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on quality assurance supporting education and training*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2807%29&qid=1623666202897>
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>
- Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29&qid=1623169870769>
- Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2006). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation on Vocational Education and Training (VET)*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42006X1208%2802%29&qid=1623232372335>
- Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2009). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and*

- training (VET) (2009/C 18/04)*. Publications Office of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124(01)&from=ES)
- Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2010). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42010Y1201%2801%29&qid=1623232372335>
- Dirección General de Presupuestos de la Comisión Europea. (2021). *The EU's 2021-2027 long-term budget and NextGenerationEU: Facts and figures*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2761/808559>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020a). *The renewed European Alliance for Apprenticeships Action plan 2020–2021*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020b). *The renewed European Alliance for Apprenticeships: Key Objectives*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Dualiza Bankia. (2017). *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*. <https://www.xabec.es/v1/wp-content/uploads/2017/10/GuiaFPDUALempresasbankia.pdf>
- Dualiza Bankia. (2021). *Resumen de actividad 2021*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>

- Estados Miembros. (2016). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>
- European Commission. (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0296>
- European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Publications Office of the European Union. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>
- European Commission. (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>
- European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274&qid=1622803014427>
- European Commission. (2020b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Central Bank, the European Economic and Social Committee, the Committee of the Regions and the European Investment Bank. Annual Sustainable Growth Strategy 2021*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0575&qid=1622800164326>

- European Commission. (2021). *Commission Recommendation (EU) 2021/402 of 4 March 2021 on an effective active support to employment following the COVID-19 crisis (EASE)*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H0402&qid=1622800164326>
- European Commission, & ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Publications Office of the European Union. <http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f010ea2-265b-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-63634090>
- European Commission, European Social Partners, & Lithuanian Presidency of the Council of the EU. (2013). *Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union. European Alliance for Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration_apprentishps.pdf
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Publications Office of the European Union. https://www.Cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communique.pdf>
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2002). *Declaration of the European Ministers of*

Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. 'The Copenhagen Declaration.'

Publications Office of the European Union. <https://eric.ed.gov/?id=ED477824>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2015). *Riga Conclusions on a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

European Parliament. (2010). *European Parliament resolution of 6 July 2010 on promoting youth access to the labour market, strengthening trainee, internship and apprenticeship status (2009/2221(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0263&from=ES>

European Parliament. (2011). *European Parliament resolution of 8 June 2011 on European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy (2010/2234(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0263&from=ES>

European Parliament. (2013). *European Parliament resolution of 22 October 2013 on Rethinking Education (2013/2041(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0433&qid=1623169870769>

European Parliament. (2014). *European Parliament resolution of 17 July 2014 on Youth Employment (2014/2713(RSP))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014IP0010&qid=1623169870769>

- European Parliament. (2017). *European Parliament resolution of 14 September 2017 on a new skills agenda for Europe (2017/2002(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017IP0360&qid=1623169870769>
- European Training Foundation. (2018). *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*. <https://doi.org/10.2816/018079>
- Fundación Bertelsmann. (2013). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann, & Alianza para la FP Dual. (2021). *Comparecencia del Señor Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza Por La Formación Profesional Dual (Belil Creixell) Y de la Señora Directora de la Fundación Bertelsmann (Bassols Rheinfelder), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- International Labour Organization. (2017). *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships—Vol. 1: Guide for Policy Makers* (Vol. 1). <https://www.ilo.org/publications/ilo-toolkit-quality-apprenticeships-vol-1-guide-policy-makers>
- Ley 3/2012, de 6 de julio, de Medidas Urgentes Para la Reforma del Mercado Laboral, Pub. L. No. Ley 3/2012, BOE-A-2012-9110 49113 (2012). <https://www.boe.es/eli/es/l/2012/07/06/3>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022a). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1), 2154496. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022b). Dual Vocational Education and Training Systems' Governance Model and Policy Transfer: The Role of the European Union in Its Diffusion. *Social Sciences*, 11(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/socsci11090403>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Presentación del I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrategico-de-formacion-profesional-del-sistema.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro*. https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/220720-Plan_modernizacion_FP.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002). Comparative Studies and ‘Cross-National Attraction’ in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325–339. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042372>
- OECD. (2018). *Seven Questions about Apprenticeships*. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 7–23). Symposium Books Ltd.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004b). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Steiner-Khamisi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. In *Discourse formation in comparative education* (pp. 155–187). Lang.

- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*.
https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- UGT. (2021). *Comparecencia del Señor Pacheco Cortés (Secretario de Formación de UGT), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2011). *III Plan vasco de Formación Profesional*. https://www.euskadi.eus/web01-s2hhome/es/contenidos/enlace/fp/es_planvas/adjuntos/3plan.pdf
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2015). Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 106, de 8 de junio de 2015.
<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/06/02/83/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Capítulo 6. Discursos de transferencia en la adopción de la FP dual: la conceptualización del proceso y el uso discursivo de referencias a modelos consolidados

Según Dolowitz y Marsh (1996, 2000), entre las cuestiones fundamentales para desarrollar un análisis preciso de los procesos de transferencia de políticas se encuentran: qué se ha transferido o intentado transferir, desde dónde se ha transferido, en qué grado, y cómo se ha manifestado la transferencia. Partiendo de esta premisa, este capítulo analiza el uso discursivo que distintos actores han hecho de los modelos consolidados de FP dual, así como su conceptualización de la transferencia de esta política (Rose, 1991, 1993, 2004). En concreto, mediante este capítulo se avanza en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

3. Analizar la conceptualización de la transferencia de la política de FP dual desarrollada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP y las fundaciones a lo largo de su proceso de adopción en España.
4. Analizar el uso discursivo y práctico de modelos foráneos y autonómicos ya consolidados por parte de los actores de la gobernanza tradicional de la FP y de las fundaciones durante el proceso de adopción de la FP dual en España.

Este capítulo se divide en dos epígrafes. En el primero de ellos, se analiza el tipo de conceptualización de la transferencia evidenciada en los discursos de los actores, con el objetivo de reconocer en qué posición del espectro entre copia e inspiración (Rose, 1991, 1993, 2004) sitúan el proceso de adopción de la FP dual en España. En el segundo epígrafe, se realiza un análisis del uso discursivo de los modelos foráneos y autonómicos ya consolidados. La intención de este segundo epígrafe es la de estudiar qué regiones transnacionales, países o CCAA con modelos de FP dual consolidados han sido utilizadas

como referencia en los discursos nacionales y autonómicos y qué aspectos o características concretas de los mismos han sido referenciados como ejemplos de buenas prácticas o como aspectos imposibles de transferir. Es importante señalar que el análisis de la invitación de ponentes, como representantes de estos modelos, a las actividades organizadas por los actores estudiados en esta tesis doctoral se aborda en el Capítulo 7.

1. La conceptualización de la transferencia: búsqueda de inspiración para la adopción y el rechazo a la trasposición directa de modelos foráneos u autonómicos

Todos los actores analizados en esta tesis doctoral coinciden en afirmar que, para avanzar en la construcción de sus propuestas de modelo para la FP dual, se inspiraron en los sistemas de FP dual ya establecidos en otros países, y en menor medida, en otras CCAA. A este respecto, el Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann subraya que las reformas concernientes a la FP dual “pueden aprenderse de otros países y de estos seis años de implantación en España” (Alianza para la FP Dual, 2018, p. 9). Sin embargo, esta aproximación se conceptualiza de forma unánime como una búsqueda de inspiración y contextualización para la implementación local y no como una copia. A este respecto, las distintas intervenciones coinciden en argumentar que “no se ha copiado ningún modelo como tal, pero sí se ha analizado lo que ocurría en los modelos del entorno” (Confebask-FTE). En esta línea discursiva que denosta la copia de modelos consolidados, el representante de Hetel llega incluso a afirmar que le costaría señalar qué tiene en común su propuesta de modelo con la realidad existente en otros sistemas.

Cabe reseñar que existe un amplio consenso entre los actores españoles en lo que respecta a la defensa de la “imposibilidad de trasponer modelos, incluso los exitosos, de manera automática de un contexto a otro” (Min-1). Esta argumentación se repite tanto para los modelos de FP dual de más allá de las fronteras españolas, como para los modelos autonómicos. En lo que respecta a la transferencia de modelos de otros países, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco remarca que solo una persona que desconozca la realidad socioeconómica podría sugerir la transferencia de modelos de otros países, como por ejemplo el alemán, al contexto español. En esta línea se manifiesta también el propio Ministerio de Educación, al afirmar que “no debemos olvidar que los modelos no se pueden transferir de un país a otro, porque cada país tiene sus propias características” (Secretaría General de Formación Profesional del Ministerio de

Educación y FP en Alianza para la FP Dual, 2021, p. 9). Por su parte, la representante de CEOE se declara “consciente de que la idiosincrasia de España poco tiene que ver con la del centro de Europa” (CEOE-FE). Este actor basa dicha argumentación en las conclusiones del estudio realizado por Euler (2013), bajo la financiación de Bertelsmann Stiftung (matriz de la Fundación Bertelsmann), sobre la transferibilidad del modelo alemán. Dicho estudio se tituló *Germany's dual vocational training system: a model for other countries* (Euler, 2013). Para la CEOE este informe demuestra que “la caracterización de un sistema nacional de Formación Profesional se enmarca dentro del contexto de otros subsistemas sociales, por lo que la capacidad de transferencia de tal sistema, o de elementos aislados, solamente parece imaginable en el caso de condiciones contextuales comparables” (CEOE, 2019, p. 222).

Por otro lado, en lo que respecta a la transferencia directa de modelos entre las diferentes CCAA de España, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco, así como de Confebask y CCOO País Vasco, coinciden en advertir de forma explícita contra la misma. Por un lado, CCOO País Vasco indica de forma contundente que “intentar extender un modelo que funciona en un ámbito territorial determinado, con unas condiciones determinadas, a otro ámbito territorial es una locura” (CCOO-PV-ECP). Por su parte, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía va un paso más allá en lo que respecta a la imposibilidad de transferencia por las diferencias territoriales. De esta forma, este actor argumenta que incluso el modelo de FP dual no debería ser el mismo en toda una Comunidad Autónoma, debido a las diferencias contextuales presentes entre provincias y comarcas. Ante estas argumentaciones, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, el de la Viceconsejería de FP del País Vasco y la de Confebask coinciden en subrayar que cada Comunidad Autónoma debería crear su propio modelo. A tal efecto, la representante de Confebask lista una serie de aspectos que recomienda tener en cuenta a la hora de crear un modelo autonómico propio, como por ejemplo, el nivel de relación previa de los centros con las empresas, la opinión de los interlocutores sociales o la robustez de las estructuras de diálogo social.

No hay copia y pega, no creemos que se deba hacer, porque no va funcionar bien. Hay que ver cuál es la relación previa que mantenéis con vuestras empresas, cual es el estado del diálogo social en vuestra Comunidad Autónoma, cuáles son las

reivindicaciones de los sindicatos, cuál es el poder de las empresas, etc. (Confebask-FTE)

Antes de continuar con el análisis, cabe destacar, que en un intento de concretar aquello que se ha trasferido de forma directa desde otros modelos, especialmente los foráneos, durante el proceso de adopción d la FP dual en España, la representante de Confebask afirma que lo que más se valoró de los modelos duales ya establecidos fue el concepto de compaginar la formación en la empresa y en el centro educativo. Sin embargo, a pesar de que esta afirmación encaja con el discurso de imposibilidad de la transferencia directa de configuraciones concretas, ciertos actores llegan a realizar manifestaciones explícitas en contra de la misma. Por ejemplo, la portavoz de la CEA llega a afirmar que esa idea de compaginar formación en la empresa y en el centro educativo no era ajena a la historia de la FP en España. Para justificar esta afirmación, defiende que “ya había habido formación de aprendices en España y se desmanteló (...) si tú hablas con gente que tenga cierta edad, te puede hablar de la Universidad Laboral, es decir, chavales que estaban en un centro de formación e iban de aprendices a un taller, a una fábrica o a lo que sea” (CEA-PP). Coincidiendo en esta línea argumentativa que introduce matices a la afirmación de que ha habido una transferencia directa del concepto de compaginar formación en el centro y en la escuela, el representante de la Fundación Bertelsmann afirma que “la rueda estaba inventada a nivel conceptual desde hace décadas, no había que traerse ninguna de ningún lado” (FB-Coord).

A pesar de este rechazo a la transferencia directa de modelos, como se indicaba previamente, todos los actores que forman parte de esta tesis doctoral admiten que han analizado, en mayor o menor medida, los modelos de FP dual más consolidados para inspirar sus propuestas para la implementación local. Por ejemplo, el portavoz de Hetel reivindica que lo que ellos han llevado a cabo es un análisis de la realidad de otros sistemas de FP dual, junto a un análisis de las necesidades de su Comunidad Autónoma (País Vasco), con el objetivo de crear su propia propuesta.

No hemos ido, creo yo a “pues vamos a ir a tal país y vamos a copiarles porque nos gusta y no sé qué, no sé cuánto”. Yo creo que ha sido más, “yo voy por ahí, escucho a todos, voy apuntando cositas. Vale. Vengo aquí, reflexionamos, y cuando ya tengamos un poco claro lo que queremos, pues lanzamos la propuesta de modelo”. (Hetel-P)

El resto de actores coincide en la misma línea argumentativa expresada por Hetel. De forma representativa, el portavoz de la Fundación Bertelsmann defiende que su análisis de otros modelos de FP dual, lejos de pretender una copia del modelo alemán o de cualquier otro, se fijaba en aspectos clave como la importancia del tutor de empresa, los sistemas de gobernanza, la implicación de los interlocutores sociales, la alternancia pura o la remuneración obligatoria. De este modo, según dicho actor, su fundación conseguía “ir cogiendo ideas que dieran respuesta a retos de nuestro contexto y a partir de ahí definir cómo hacerlo aquí (en España)” (FB-Coord).

Nosotros nos veníamos aquí a traer, a recomendar o a decir que había que traerse el modelo alemán a España. Ni mucho menos. Pero ni el alemán ni el suizo, ni me da igual cuál. (FB-Coord)

Por tanto, se puede concluir, como defiende explícitamente la Consejería de Educación de Andalucía, que el análisis y la búsqueda de inspiración en los modelos ya establecidos o consolidados en otros países o CCAA se ha realizado partiendo de la base de que cada territorio tiene “una condiciones contextuales singulares” (JAnd-CFPD). En esta misma línea, los discursos de todos actores nacionales y autonómicos defienden la necesidad de “conseguir que el modelo de formación profesional dual que se implante (a nivel base por parte del Estado central) se ajuste al máximo a la realidad y necesidades del contexto español” (Cámara de Comercio, 2015, p. 2). Con tal fin, el Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann defiende que “la dual en España tiene que ser como un traje a medida” (Fundación Bertelsmann, 2016, p. 2).

No es lo mismo una formación dual en un sector industrial que en un sector de servicios. Debemos crear nuestro propio modelo, adaptado a nuestra tradición, a nuestra cultura empresarial, a nuestro tejido de pymes y micro empresas” (Secretaría General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y FP en Alianza para la FP Dual (2021, p. 9)).

Finalmente, de forma complementaria a esta defensa de un ajuste del modelo de FP dual a la realidad española, la CEOE pide que antes de concretar su configuración se decida “qué objetivos se persiguen con la FP en España y, en función de ellos, cuál es la mejor forma de lograrlos” (CEOE, 2019, p. 222).

2. Menciones discursivas a modelos de referencia

A lo largo de los discursos analizados en esta tesis doctoral, se realizan referencias explícitas a aspectos o características concretas de los modelos que deberían valorarse positivamente durante la adopción de la FP dual a nivel español o autonómico. Del mismo modo, los discursos ponen de manifiesto aquellas circunstancias que imposibilitan la transposición de otras cuestiones específicas o del modelo en general.

Para facilitar la comprensión de este uso discursivo de modelos de FP dual ya consolidados, se ha dividido el epígrafe en dos: el análisis de aquellas intervenciones correspondientes a modelos foráneos, que son las mayoritarias, y el de aquellas concernientes a modelos autonómicos.

2.1 Menciones discursivas a modelos de FP dual de otros países o regiones internacionales

Las referencias a modelos de FP dual foráneos han tenido una presencia relevante en los discursos de los actores que han formado parte de la adopción de la FP dual en España. De este modo, se ha hecho uso de menciones genéricas a otros modelos en general y de referencias explícitas a alguna de sus características. El análisis de los datos recopilados para esta tesis doctoral indica que los modelos foráneos utilizados discursivamente en la etapa de adopción de la FP dual en España han sido: Europa (como región geográfica), Alemania, Austria, Dinamarca, Francia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido/Australia/Nueva Zelanda y Suiza. De esta lista, Europa y Alemania han sido los territorios cuyos sistemas de FP dual han sido referenciados por un mayor número de actores, seguidos de Austria, Dinamarca, Francia y Suiza.

2.1.1 Menciones discursivas a Europa

Bajo este epígrafe se analizan aquellas intervenciones que han hecho referencia a la FP dual en Europa o a los países de este continente de modo genérico, sin haber concretado ningún país específico. De esta categoría de menciones han participado la Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio, Dualiza Bankia, CEOE, UGT, FPEmpresa y el Ministerio de Educación.

La Fundación Bertelsmann, así como la Cámara de Comercio, ha hecho uso del ejemplo de los modelos europeos de FP dual para señalar, principalmente, dos cuestiones. En primer lugar, este actor destaca la gobernanza cooperativa y el rol activo de los agentes

sociales en la toma de decisiones, la gestión y la ejecución de estos modelos. A este respecto, la Cámara de Comercio se centra de forma específica en las competencias que dichos modelos otorgan a las cámaras de comercio en la organización y administración de la formación en la empresa de la FP dual (Cámara de Comercio, n.d., p. 7).

Nosotros apoyamos, como pasa en la mayoría de los países europeos, que los agentes sociales tengan un papel clave en la FP dual (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 11)

Al igual que ocurre en otros países de Europa, los poderes públicos consideran que las Cámaras de Comercio son entidades adecuadas para participar con las administraciones competentes en la organización de la formación práctica en los centros de trabajo incluidos en la Formación Profesional Dual. (Cámara de Comercio, n.d., p. 7)

La segunda peculiaridad de los sistemas europeos de FP dual, que señalan las intervenciones de la Fundación Bertelsmann y la Cámara de Comercio, es su capacidad para aproximar la oferta y la demanda en el mercado laboral, reduciendo el desempleo juvenil y mejorando la competitividad de las empresas (Alianza para la FP Dual, 2017, p. 8; Cámara de Comercio, 2015, p. 2). En esta línea, estos actores indican que su apuesta por la FP dual como herramienta de disminución del desempleo juvenil y mejora de la competitividad en España, se debe a que su “éxito se ha comprobado en numerosos países europeos” (Alianza para la FP Dual, 2017, p. 8).

Finalmente, la Fundación Bertelsmann señala que las tasas de matriculación en la FP dual de otros países de la UE son muy superiores con respecto a las de España. A este respecto, utiliza esta referencia para indicar que España posee “porcentajes de alumnado matriculado sensiblemente inferiores a los de otros países de la UE” (Alianza para la FP Dual, 2021b, p. 26). En este uso de la referencia europea como medio para reseñar las bajas tasas de matriculación en FP dual de España, la Fundación Bertelsmann coincide con Dualiza Bankia.

Aparte de este uso discursivo de las tasas de matriculación europeas, Dualiza Bankia tan solo realiza una mención más a los modelos europeos. Así, esta fundación hace referencia a la heterogeneidad de la FP dual en Europa, recalcando que los modelos del continente difieren en cuestiones de diseño y arquitectura de la relación escuela-empresa (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2).

La FP Dual europea es una realidad diversa y heterogénea, con distintos modelos y tipos de implicación de los centros educativos y de las empresas formadoras. Existen diferentes modelos de FP en Europa, lo cual afecta a cómo se articula la FP Dual; cuya caracterización depende en gran medida del diseño y arquitectura del sistema educativo y del entramado empresarial. (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2)

Por su parte, la CEOE destaca la capacidad de los modelos europeos de FP dual para reducir el desempleo juvenil, así como la articulación cooperativa de sus sistemas de gobernanza. Por un lado, CEOE señala que en toda Europa la FP dual se ha convertido en la política pública preferida en cuestiones de empleo juvenil, dado que gracias a la cual “se observan menos problemas relacionados con la inadecuación de las aptitudes profesionales y de los niveles de empleo juvenil” (Presidente de la CEOE en Alianza para la FP Dual (2016b, p. 3)).

De hecho, este es el enfoque de la FP concebida como política pública de empleo juvenil en toda Europa por su doble función de proveer cualificación adaptada a la realidad productiva y facilitar un primer acceso al empleo. A ello se dedican la mayor parte de los recursos públicos disponibles, fundamentalmente a través de fórmulas duales de aprendizaje. (CEOE, 2019, p. 156)

Por otro lado, en lo que respecta a la organización cooperativa de sus sistemas de gobernanza, en primer lugar, CEOE defiende que en Europa las organizaciones empresariales son claves y decisivas para el correcto funcionamiento del sistema de FP dual. En esta línea, lista una serie de competencias que este tipo de organizaciones poseen en Europa, como por ejemplo, la identificación de empresas, la intermediación entre centros educativos y empresas o la inspección de las condiciones de aprendizaje de los aprendices (CEOE, 2019, p. 226).

En segundo lugar dentro de esta temática de la gobernanza cooperativa, CEOE utiliza la referencia discursiva al modo de financiación de estos sistemas de FP dual. A este respecto, destaca que en Europa la sostenibilidad económica de la FP dual se basa en la cofinanciación entre el Estado y el mundo empresarial. De este modo, CEOE indica que el ejemplo europeo demuestra que cada actor debe hacerse cargo de financiar una parte del sistema de formación. Según la CEOE, “como ha demostrado la experiencia

europea, esta es la única posibilidad real para financiar una FP dual generalizada” (CEOE, 2019, p. 225).

Por su parte, UGT también se centra en el plano económico en su única mención a la FP dual en Europa. En este caso, UGT utiliza la referencia a Europa para subrayar que España debe aumentar el presupuesto para FP, incluso creando una partida específica para la adopción de la FP dual, de modo que el total porcentual de inversión pública se acerque a la media de los países punteros de Europa (UGT, 2018, p. 12).

Resulta necesario mejorar los niveles de inversión y financiación para situarlos en los que presentan los países europeos de referencia, para lo cual se considera imprescindible establecer un presupuesto propio para la implantación específica de la FPD. (UGT, 2018, p. 12)

Por último, en lo que respecta en las menciones generales a la gobernanza cooperativa de Europa, FPEmpresa señala que “si miramos a Europa, el grado de autonomía de todos los centros es superior a la española en todo” (FPEmpresa, 2021, p. 5). Asimismo, indica que en el resto de Europa existen mecanismos que garantizan que los centros tengan una relación estrecha con las empresas y pone de ejemplo a las convocatorias de innovación y de colaboración centro-empresa que se dan en otros países europeos.

La convocatoria de proyectos de innovación o de colaboración entre centros y empresas es un incentivo que ayuda muchísimo a que, de alguna manera, se abran en canal los centros a las empresas y puedan colaborar haciendo esa transferencia. Nos parece un elemento clave, y así lo es en el resto de Europa y en los países avanzados respecto a formación profesional, a productividad, etcétera. (FPEmpresa, 2021, p. 10)

Finalmente, el Ministerio de Educación hace uso de la referencia a Europa de una forma diferente a la del resto de actores. En este caso, refiriéndose a Europa como el “entorno de España”, utiliza la mención discursiva a la diferencia de tamaño de las empresas españolas y las de Europa para subrayar que la transferencia directa de la FP dual de dichos sistemas es imposible (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 56).

Somos conscientes de que España es un país de pequeña y mediana empresa, y fundamentalmente de servicios. Ello implica que no se pueden trasponer

directamente modelos de éxito de países de nuestro entorno, sino que hay que ser muy cuidadosos en el diseño e implementación de un modelo propio. El reto es hacer sencilla y atractiva para las empresas la Formación Profesional Dual. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 56)

Aparte de las menciones genéricas a Europa, determinados actores realizan un uso discursivo que ajusta más el contexto de referencia pero que continúa sin mencionar a ningún modelo nacional de FP dual. En concreto, el norte y el centro de Europa, regiones cuyos límites geográficos son ambiguos, son referenciados por la Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio, la Consejería de Educación de Andalucía y FPEmpresa.

La Fundación Bertelsmann, como en el caso de la comparación con toda Europa del apartado anterior, utiliza la referencia a Centroeuropa para reseñar el bajo porcentaje de aprendices que hay en España y la necesidad de apostar por esta modalidad formativa (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 18). En esta argumentación, concluye que la FP dual “es una referencia en la mayoría de países centroeuropeos, pero en España aún contamos con un porcentaje bajo de aprendices, empresas y centros que apuestan por el modelo Dual” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 3). Asimismo, este mismo actor hace uso de ciertas características de los “los países del centro y norte de Europa” (Alianza para la FP Dual, 2020, p. 6) para indicar lo que le falta al modelo de FP dual español y qué quedó pendiente de desarrollar por la Covid-19. Entre las características referenciadas de estos modelos del centro y el norte de Europa se incluye el apoyo a las pymes, la coordinación centro-empresa, los canales informativos y de comunicación entre la comunidad educativa, los sistemas de recopilación y análisis de datos estadísticos sobre la FP dual y el rol y la formación de los tutores de empresa (Alianza para la FP Dual, 2020, p. 6).

Sin embargo, lejos de idealizar estos modelos de FP dual, el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann menciona los modelos del centro y norte de Europa para reconocer las deficiencias que, aunque no especifica, existen en ellos (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 8). En este caso, anima a utilizar el ejemplo forjado por la extensa trayectoria de estos países para evitar reproducir los mismos errores en la adopción de la FP dual en España.

Cuando los demás han tropezado con una piedra, si eres listo y lo has analizado, evitas esa misma piedra. De modo que tenemos la ventaja de no tener que tropezar con las piedras con las que se han topado en el centro y norte de Europa cuando la FP Dual se implantó hace ya muchos años. (Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann en Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 8)

Por su parte, la Cámara de Comercio utiliza las menciones a los países del norte de Europa para indicar que su configuración permite “al joven conocer de primera mano la realidad laboral de las empresas, aumentando las posibilidades de encontrar empleo” (Cámara de Comercio, 2015, p. 2).

Por su parte, la Consejería de Educación de Andalucía utiliza los modelos centroeuropeos de FP dual como referencia para destacar que, en España, la formación en la empresa no es tan necesaria. Este argumento se basa en el hecho de que, en España, los centros educativos están equipados con instalaciones que simulan o replican al máximo la realidad empresarial. Asimismo, según el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, los talleres en el contexto centroeuropeo 'son muy, muy poco talleres. A lo mejor un centro de referencia tiene taller, pero la mayoría de los centros no tienen ni talleres' (JAnd-CFPD).

Finalmente, FPEmpresa se centra en señalar que en los modelos centroeuropeos, las empresas entienden la participación en el sistema de FP como algo natural. El portavoz para esta tesis doctoral de la asociación de centros menciona esta peculiaridad del contexto centroeuropeo para advertir que supone una ventaja comparativa con respecto a España y un hándicap para la adopción de la FP dual.

Por eso digo que cuando hablamos de los modelos centroeuropeos, todos ellos parten de una ventaja y es que las empresas, las empresas lo entienden como algo natural, consustancial. De la misma manera que una empresa sabe que tiene que contratar los trabajadores y hacerle un contrato conforme a la legislación laboral y pagarle una cantidad de dinero conforme a la legislación laboral o a los convenios del sector, etcétera, etcétera. Y lo mismo que sabe que tienen que pagar impuestos, de la misma manera sabe que tienen que colaborar con el sistema de FP. (FPEmpresa-P)

2.1.2 Menciones discursivas al modelo alemán

Todos los actores gubernamentales, empresariales y sindicales, junto con las fundaciones y asociaciones de centros educativos, hacen referencias discursivas al modelo alemán y a sus diversos aspectos. Estas menciones se utilizan tanto para abogar por la adopción de ciertos elementos específicos del modelo como para señalar la imposibilidad de transferirlo directamente o tomarlo como referencia en la implementación de la FP dual en España. Las temáticas abordadas giran en torno a (A) su extensión, (B) su construcción histórica, (C) el rol central de las empresas, (D) la forma de acceso, (E) la especificidad de sus programas formativos, (F) su sistema de gobernanza y (G) la formación de los tutores de empresa.

En primer lugar, la Fundación Bertelsmann y CEA coinciden en hacer uso discursivo de la extensión de la FP dual en Alemania. Específicamente, señalan explícita o implícitamente, que en Alemania no toda la FP es dual y que por tanto, España no debería aspirar a ello al corto o medio plazo. Por un lado, la Fundación Bertelsmann señala que en dicho país, solo algo más de la mitad de las empresas opta por lo que la Ley Orgánica 3/2022 conceptualiza como FP dual avanzada (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 10). En este caso, la mención de esta característica de la realidad de la FP dual alemana se usa como herramienta para establecer un objetivo de trabajo realista para la expansión de esta modalidad en España. En una línea muy similar, la representante de CEA menciona las profesiones a las que no es posible acceder a través de la FP dual en Alemania. Según este actor, en Alemania, ciclos de FP en áreas como la sanitaria, el cuidado o la atención a la primera infancia no están dualizados. Basándose en este ejemplo, la portavoz de la CEA argumenta que la adopción de la FP dual en España debe tener límites y evitar el establecimiento de objetivos poco realistas.

En Alemania no todos los ciclos formativos o titulaciones de FP van en dual. Creo que algunas profesiones sanitarias, algunas profesiones que tienen que ver con cuidado de niños y tal, creo que no está dualizadas. O sea que tampoco hay que ir arrasando con la dual porque es un tema delicado. (CEA-PP)

Como segunda temática dentro de las menciones a Alemania, se encuentra la categoría discursiva que hace referencia a la historia y origen del sistema de FP dual en ese país. Dichas menciones se centran en subrayar las diferencias de origen y recorrido histórico del modelo alemán con respecto al modelo español, las cuales hacen imposible que sea

utilizado como referencia directa para la adopción en España. Los actores que participan de este discurso de forma explícita son la Viceconsejería de FP del País Vasco, FPEmpresa, la Fundación Bertelsmann, Dualiza Bankia y CEOE. De una forma más general, la Fundación Bertelsmann, Dualiza Bankia y CEOE señalan que el modelo dual posee una larga tradición en Alemania (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 5, 2021c, p. 5; CEOE, 2019, p. 222; Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). En cambio, FPEmpresa y la Viceconsejería del País Vasco van un paso más allá y profundizan en las circunstancias que originaron el sistema alemán. Por un lado, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, indica que la FP dual en Alemania se articuló como una vía de aprendizaje ajena al sistema educativo, destinada a las personas que o bien no podían acceder al sistema educativo o bien se habían quedado fuera por distintas cuestiones ligadas a la desigualdad socioeconómica.

Cuando empezó la FP dual en Alemania, no fue solo para aprendices, también iban las personas que no estudiaban en el sistema educativo; las personas con mayores dificultades. Así nació la FP dual, y las personas que están en la FP dual no están en el sistema educativo, van por otra línea. (PV-Vice-FP)

Es importante destacar en este punto del análisis que, como consecuencia de esta separación del sistema educativo, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco subraya que “la titulación de la FP dual en Alemania no está reconocida en Europa (...) por ejemplo, en España sí están reconocidas las titulaciones, y este es un tema importante también” (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2021, p. 5).

Por su parte, FPEmpresa informa de que fue el Estado el que pidió a las empresas alemanas formar a sus aprendices o trabajadores durante unas horas al mes o unos días a la semana en pleno siglo XIX.

Lo que va a hacer que el Gobierno bismarckiano diga a las empresas: “Oiga, esos aprendices que tiene usted con 14,15 con 13 años permítame que una vez a la semana vengan a los colegios para completar su formación porque en realidad te va a ser necesario a ti y nos va a ser necesario como ciudadanos de alguna manera. (FPEmpresa-P)

Según este representante de FPEmpresa, el Estado alemán quería dotar a los trabajadores de una formación general más amplia, ya que estos, a diferencia de las clases pudientes,

solo habían recibido la formación básica de la primaria. Asimismo, destaca que “las reformas que se hacen en los años 30 y los años 40 y en los años 60 van en ese mismo sentido: aquello que las empresas no pueden hacer deben cubrirlo los centros” (FPEmpresa-P). El portavoz de FPEmpresa subraya que esta circunstancia “hace que para ellos esa dual, sea como para los peces el agua; su estado natural de formación de nuevos trabajadores” (FPEmpresa-P). En definitiva, la argumentación de FPEmpresa se basa en que el proceso de creación de la FP dual en Alemania es diametralmente opuesto al de España. Mientras que en Alemania el Estado ha cubierto tradicionalmente un tipo de formación que las empresas no podían proporcionar, en España se busca que las empresas asuman un tipo de formación que el Estado no puede ofrecer.

En la tercera temática sobre el modelo alemán, centrada en el peso de la empresa dentro del sistema de FP dual, la Fundación Bertelsmann, Dualiza Bankia y Hetel coinciden en señalar que dicho modelo gira en torno a las empresas. Al igual que en la anterior temática, los tres actores utilizan la mención discursiva a esta peculiaridad del modelo alemán para oponerla con la realidad de la FP en España, tradicionalmente basada en la escuela, y descartar una transferencia directa. Por ejemplo, el representante de Hetel afirma que “en Alemania las empresas son el eje del sistema” (Hetel-P) y Dualiza Bankia que la FP dual en este país se constituye como “un modelo de FP articulado en la empresa” (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2).

Nosotros hablamos de que en España tenemos un modelo *school-based*, donde el alumno se forma en el centro educativo y donde todo gira alrededor del centro educativo, mientras que en Alemania tiene un modelo *company-based*. Entonces sería un error intentarnos traer o intentar aplicar los modelos de un sitio a otro. (FB-Coord)

Continuando con las menciones a la temática de la realidad empresarial alemana, CCOO Central y Dualiza Bankia hacen referencia de forma explícita al amplio tamaño de las empresas que participan en la FP dual en Alemania. De esta forma, estos actores pretenden contrastar de nuevo la realidad contextual alemana con la de España. A este respecto, la representante de CCOO Central afirma que la media de las empresas alemanas en lo que respecta a número de trabajadores es muy superior a la de España.

No tenemos capacidad, no hay tejido productivo en España para acoger con calidad (...) Nosotros tenemos empresas muy chiquititas. En Alemania, la media

es de más de cincuenta trabajadores por empresa. Tienen mucha más masa de empresas que tienen una cierta capacidad de acoger estudiantes. (CCOO-Central-FP)

En una línea similar a CCOO Central, Dualiza Bankia, indica que el sistema de FP dual alemán cuenta con “un entramado empresarial de grandes y medianas empresas que facilita su desarrollo” (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2), en contraposición con un entramado español que “se caracteriza por la micro y pequeña empresa” (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). Finalmente, dentro de esta temática, los representantes de CCOO Central y FPEmpresa destacan que en Alemania el empresariado no piensa solo en rentabilidad a la hora de participar en la FP dual, sino que se encuentra comprometido con el futuro del país.

En una cuarta temática, centrada en el acceso a la formación en el modelo alemán, tanto el representante de la Fundación Bertelsmann como los representantes de la Viceconsejería de FP del País Vasco, la Consejería de Educación de Andalucía, FPEmpresa y la CEA coinciden en mencionar la existencia en Alemania de un contrato previo a la matriculación en el centro educativo. Sin embargo, el uso discursivo de esta configuración se ha dividido entre quienes la consideran positiva y quienes la ven de manera negativa. Los actores que realizan valoraciones positivas de este orden del proceso de acceso a la FP dual son la representante de CEA y el de la Fundación Bertelsmann. Por un lado, la portavoz de CEA lo señala como un aspecto que le llamó positivamente la atención al descubrirlo en una de sus visitas a Alemania. A este respecto, concluye que la FP dual en Alemania “tiene un enfoque absolutamente laboral, y eso es quizás uno de esos puntos positivos de los que aquí nadie quiere hablar” (CEA-PP). Por su parte, el representante de la Fundación Bertelsmann también destaca esta característica del sistema alemán como una práctica positiva, y califica despectivamente al modelo opuesto (en el que primero el aprendiz se matricula en el centro y después el sistema le busca una empresa) a través de la expresión “aquí es el centro educativo y papá Estado los que tienen que buscar todo al alumnado y le tienen que dar una plaza” (FB-Coord). Sin embargo, a diferencia de la representante de la CEA, el representante de la Fundación Bertelsmann considera que, debido a las diferencias contextuales e históricas entre España y Alemania, “sería un error intentarnos traer o intentar aplicar el modelo de acceso alemán” (FB-Coord).

En cambio, los actores que realizan un uso centrado en las consecuencias negativas de este tipo de orden en el acceso son FPEmpresa y la Consejería de Educación de Andalucía. Por un lado, FPEmpresa rechaza este tipo de preselección por parte de la empresa, argumentando que está sujeta a diversos sesgos que no garantizan una correcta aplicación del derecho a la educación.

Aquellos chicos o chicas que tenían peores notas o que tenían peores pintas o que tal, pues de alguna manera, la selección tenía un sesgo también. No voy a explicar de qué, pero varios sesgos. Y entonces, claro, ¿qué pasa, que no tenía derecho ese chico de 16 o 17 años a formarse? (FPEmpresa-P)

Por otro lado, en una línea discursiva diferente dentro del rechazo a este orden de acceso, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía menciona este tipo de ingreso a la FP a través de un contrato previo para advertir que dicho procede, dado que “la firma de todo contrato de formación y aprendizaje, lleva unido una obligación de prestar formación, pero es secundaria” (JAnd-CFPD). Por tanto, esta mención al modelo de acceso alemán le sirve para justificar el modelo de acceso andaluz, que define como “a la inversa: hay una formación y por ser dual te vas a la empresa con contrato de formación aprendizaje o sin él” (JAnd-CFPD).

Por último, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco emplea la crítica a esta contratación previa por parte de la empresa para introducir la temática del exceso de especialización que, en su opinión, caracteriza la formación en Alemania. Esta es la quinta temática de las evidenciadas en este epígrafe, y es compartida también por los representantes de CCOO País Vasco y FPEmpresa. En concreto, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco considera que estos procesos de selección que recaen por completo en la empresa, llevan aparejados una formación muy específica para las necesidades concretas de dicha empresa.

Las empresas lo que hacen es, un alumno que quiera hacer dual, se apunta a la empresa que quiere: “Pues yo quiero ir a Siemens, por ejemplo, quisiera Volkswagen” o a la que sea. Entonces VW coge a 30. Elige de la lista, les entrevista y elige 30 personas. Les da la dual y un certificado que es oficial con las Cámaras de Comercio y punto. Luego ya les contrata y trabajan con ellos. ¿Qué ocurre? Que les preparan específicamente para trabajar con unos tipos de

máquinas, con unos procesos productivos específicos y son buenísimos, pero en eso. (PV-Vice-FP)

Al respecto de la especificidad de la formación, este actor señala que el modelo alemán es exitoso en un contexto como Alemania, sin grandes crisis económicas, pero que en España fracasaría por su constante reestructuración económica tras períodos de destrucción de empleo. Esta afirmación la basa en el hecho de que en España se va “de crisis en crisis cada 7 años” (PV-Vice-FP), lo que provoca una constante destrucción y reconversión de empresas y empleos. Por su parte, el representante de FPEmpresa basa su argumentación de que la FP dual en España no debe ser tan específica como la alemana en el ejemplo de un centro alemán de FP que conoció a través los programas Leonardo. Según este actor, el centro de FP alemán en cuestión se encontraba en la ciudad de Krefeld, una región fronteriza con la Francia germanoparlante. En este caso, los empresarios alemanes de la región preferían contratar a los aprendices titulados del sistema de FP francés en lugar de a los titulados del sistema de FP dual alemán. Según el representante de esta asociación de centros, la causa de este fenómeno era que los estudiantes franceses poseían una formación más completa y versátil, es decir, adaptada a cualquier empresa.

Y nos comentaban cómo en algunos casos los empresarios alemanes preferían contratar franceses porque tenían una formación más versátil. Claro, uno de los problemas de la dual, porque hablamos de los beneficios, pero podemos hablar en los países que lo tienen establecido al 60, al 70, al 80%... ¿Cuáles son las carencias? Si yo he formado un alumno en mi empresa, aunque vaya un día o dos al instituto hacer otras cosas, el chico está muy formado en tal empresa. De tal manera que cuando lo sacas de ese entorno, pues es menos versátil que un alumno que es más todoterreno. Nos comentaban que a veces el sistema dual no daba respuesta. (FPEmpresa-P)

Por último, en lo que respecta a esta categoría del grado de especialización de la formación en Alemania, la representante de CCOO País Vasco señala que es una peculiaridad que no debe aplicarse en España porque incluso en Alemania está dejando de funcionar. Esta pérdida de eficacia la atribuye a los cambios en el tamaño de las empresas, más pequeñas, y a los cambios subyacentes de la transformación de titulaciones en cualificaciones.

La sexta y penúltima temática dentro del uso discursivo del modelo alemán se corresponde con las menciones a su sistema de gobernanza. En este caso, la Fundación Bertelsmann, CEOE, CCOO Central, CCOO País Vasco y UGT son los actores que usan esta referencia en sus discursos. Todas las menciones a la gobernanza del sistema de FP dual alemán son utilizadas como invitaciones para ampliar la cogobernanza de la FP dual en España. Por ejemplo, CEOE, en su defensa de un sistema de gobernanza cooperativa en la FP dual española, menciona el caso alemán como modelo de éxito. A este respecto, señala que en Alemania, “el Gobierno, federal o territorial, junto a los empresarios y los sindicatos, sustentan la planificación, diseño, financiación, gestión, seguimiento y evaluación del sistema” (CEOE, 2019, p. 157). Este actor especifica que esta cogobernanza es tan efectiva que motiva a las empresas a participar voluntariamente en la cofinanciación del sistema; por lo que su adopción sería de gran ayuda para España (CEOE, 2019, p. 157). En una línea similar, tanto el representante de la Fundación Bertelsmann como los representantes sindicales utilizan la referencia explícita a la gobernanza cooperativa en Alemania para defender la necesidad de cambios en el modelo de gestión de la FP dual en España. En su caso, el representante de la Fundación Bertelsmann utiliza el ejemplo de las cámaras de comercio alemanas y sus atribuciones para reclamar una mayor cogobernanza en la FP dual española basada en el diálogo social. De esta forma, considera que se pondría fin al error que a su juicio se cometió en los inicios de la FP dual en España. Sin embargo, como en el resto de categorías en las que participa, este actor especifica que el ejemplo alemán les sirve solo de inspiración, lo que no implica que deba copiarse como tal.

Yo creo que ahí es donde estuvo el error en los arranques del modelo por nuestro país. El error está en que la dual no es algo solo del ámbito educativo. Aquí deberían de estar incorporadas otras consejerías, otros actores. Porque la parte de empresas, por ejemplo, no le toca solo al ámbito educativo (...) Es que esto no depende de la Consejería de Educación y ahí es donde está el error inicial. Y ya poco a poco se va saliendo. En Alemania, las cámaras de comercio, por ejemplo, son los encargados de ese impulso del modelo: visitar a las empresas, hacer el seguimiento a hacer los exámenes finales, etc. Han tenido esa capa intermedia y es fundamental. Yo no te digo que aquí se tenga que hacer así o asao. (FB-Coord)

En el caso de los sindicatos, todos ellos coinciden en poner como ejemplo de avance en la cogobernanza el papel de los sindicatos en el modelo alemán. En primer lugar, los

representantes de CCOO Central y CCOO País Vasco están de acuerdo en referenciar como positiva la participación directa de las organizaciones sindicales alemanas en la toma de decisiones sectoriales en aspectos como, por ejemplo, la definición de perfiles de acceso. En segundo lugar, UGT utiliza el ejemplo de la figura del representante del aprendiz presente en el modelo alemán. En este caso, la utiliza para reclamar que la ley española debería posibilitar una representación legal de los trabajadores que vele “por los intereses de los aprendices, pudiéndose comprobar cómo se están desarrollando los programas de formación profesional dual en las empresas y que, efectivamente, estos cumplen con sus propósitos” (UGT, 2021, p. 3).

Finalmente, la séptima y última categoría temática de mención discursiva al modelo alemán, se corresponde con la formación de tutores de empresa. A este respecto, el representante de la Fundación Bertelsmann pone de ejemplo a Alemania para señalar que allí la formación de tutores es absolutamente obligatoria. Asimismo, indica que dicha formación queda certificada tras ciento quince horas de formación reglada. Estas menciones discursivas las utiliza para reforzar la apuesta de dicha fundación por la incorporación de programas de formación de tutores en el contexto español.

En Alemania, la formación de tutores es absolutamente obligatoria, no se concibe que no haya una formación de tutores obligatoria y una certificación. Lo cual, si lo entendemos desde un punto de vista adecuado, tiene su sentido, porque oye, cualquier profe en un centro educativo para impartir un currículo o en una universidad, lógicamente, tiene una certificación y ha pasado por unos estudios. En cambio, ahora en España estamos quitando parte de un currículum oficial y lo estamos dejando en manos de un profesional, de la ocupación que sea o del oficio que sea, pero los tutores no tienen ninguna certificación. Es un poco un sin sentido, ¿no? (FB-Coord)

2.1.3 Menciones discursivas al modelo austriaco

El modelo austriaco es referenciado por la Consejería de Educación de Andalucía, la Viceconsejería de FP del País Vasco, CEOE, Duliza Bankia y la Fundación Bertelsmann. Como en el caso del modelo alemán, su uso discursivo se disocia en aquellas intervenciones que reclaman la incorporación de determinados aspectos presentes en dicho sistema y aquellas que utilizan referencias a peculiaridades del mismo para rechazarlo como referencia para España. Las diferentes menciones al modelo de FP dual

de Austria se agrupan en las siguientes temáticas: (A) el largo recorrido del modelo y su extensión, (B) la relevancia de los actores educativos en la formación de los aprendices frente a los empresariales, y (C) la implicación del sector turístico.

En primer lugar, la larga tradición del sistema y su extensión actual son utilizadas discursivamente por Dualiza Bankia, la Fundación Bertelsmann y la CEOE. Por ejemplo, Dualiza Bankia indica, al igual que sugería anteriormente para el modelo alemán, que la FP dual austriaca cuenta “con una gran tradición de aprendices en el marco de un modelo de FP articulado en la empresa, y con un entramado empresarial de grandes y medianas empresas que facilita su desarrollo” (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). Como para el caso alemán, la fundación utiliza esta afirmación en contraposición con la reciente adopción de la FP dual en el contexto español y la menor capacidad de acogida de aprendices de las empresas que forman parte de ella (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). Además, la Fundación Bertelsmann y CEOE coinciden en subrayar el alto porcentaje de jóvenes que opta por esta modalidad formativa en Austria, en comparación con el bajo dato de España (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 5; CEOE, 2019, p. 222).

Siguiendo estos ejemplos, es importante aumentar la participación en la FP Dual, la cual, según la OECD, es de menos del 1 % de los alumnos matriculados en España. (Secretaría General de la CEOE en Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 10)

Configurando la segunda categoría de menciones discursivas al modelo austríaco, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco argumentan que el sistema de FP dual de este país alpino fue una de sus principales fuentes de inspiración debido al papel de los actores educativos en la misma. A este respecto, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía llega a indicar, que Austria “tenía un modelo que me encantó, muy similar al que nosotros queríamos, no tenía mala pinta” (JAnd-CFPD). Por su parte, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco señala que el modelo austriaco es el que más se parece al vasco, siendo “el modelo que se miró más a fondo” (PV-Vice-FP). Ambos autores coinciden en describir el modelo austriaco como un sistema “mixto” (PV-Vice-FP) o “intermedio” (JAnd-CFPD), donde la responsabilidad de la formación no recae mayoritariamente en las empresas. Además, consideran que la distribución de responsabilidades formativas en Austria es la más adecuada para sus respectivos contextos, en comparación con los modelos de Suiza o Alemania.

Suiza, Alemania hacen casi toda formación dual en la empresa, muy poquito en los Centros. Austria no, Austria es un mixto. Austria se parece más a nosotros, que es el modelo que yo estuve mirando más a fondo porque ahí entra el Ministerio de Educación también en el ámbito de la formación. (PV-Vice-FP)

Por último, como tercera y última temática discursiva referida al modelo de este país alpino, cabe destacar que la Fundación Bertelsmann también usa la mención al sistema austriaco para destacar “la fuerte implicación del sector turístico” (Fundación Bertelsmann & Santodomingo, 2014, p. 4). Por ello, subraya, que sus características y configuración pueden ser de gran interés para inspirar la adopción española de la FP dual (Fundación Bertelsmann & Santodomingo, 2014, p. 4).

2.1.4 Menciones discursivas al modelo danés

El modelo danés es utilizado en los discursos de la Fundación Bertelsmann, Dualiza Bankia, FPEmpresa y UGT. Asimismo, este modelo forma parte del informe *Executive summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021) del Ministerio de Educación y la Fundación Bertelsmann. Las menciones se centran en aspectos como la tradición y extensión del sistema, las infraestructuras escolares y la gobernanza cooperativa. De nuevo, ciertas menciones implican el posicionamiento de determinadas características como referencias para la adopción en España y otras subrayan las diferencias entre Dinamarca y España con el fin de rechazar la transferencia del modelo.

En primer lugar, la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia coinciden en señalar la larga trayectoria de la FP dual en Dinamarca, en oposición a la joven y poco extendida FP dual española (Alianza para la FP Dual, 2021c, p. 5; Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). En este caso, Dualiza Bankia concreta que Dinamarca tiene un sistema “completamente volcado a formatos de aprendizaje basados en el trabajo (aquí presentados como la FP Dual)” (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2). A este respecto esta fundación indica que en 2018, cuando España tenía un 2,7% de estudiantes de FP media en la FP dual, Dinamarca poseía un ratio del 99,8% de su estudiantado de FP media matriculado en la modalidad dual (Dualiza Bankia et al., 2021, p. 2).

En una segunda categoría temática, FPEmpresa utiliza la mención a las buenas infraestructuras escolares del sistema danés para reclamar una mayor inversión pública de España en el equipamiento de los centros de FP (FPEmpresa, 2021, p. 12). El

representante de FPEmpresa denuncia que en sus visitas a centros de FP daneses, ha certificado que estos “están a años luz en el aspecto de la imagen y del equipamiento” (FPEmpresa, 2021, p. 12). Este actor reclama equiparar la inversión replanteando las prioridades del presupuesto público español, argumentando que, aunque Dinamarca posee una mayor riqueza, otras infraestructuras públicas, como las carreteras, son similares en ambos países.

Pero cuando yo circulo por las carreteras de Dinamarca, de España o de Alemania no veo ninguna diferencia, ¡es que son las mismas! Efectivamente, los daneses son más ricos que nosotros, ya lo sabemos. Pero hemos puesto el foco — a lo mejor era necesario— en estos veinticinco o treinta años en otras cosas y por lo que sea, ya no voy a entrar en los casos, no ha sido en FP. Es decir, ¿podríamos llegar ahí en inversión, sentarnos y pensar en trabajar todos juntos, en mejorar esto que hablamos de la autonomía, etcétera? Pues sí, claro que sí. (FPEmpresa, 2021, p. 12)

En tercer lugar dentro de las referencias discursivas al sistema de FP dual de Austria, se configura la categoría de menciones correspondientes a su gobernanza. En este caso, UGT y la Fundación Bertelsmann coinciden en señalar que el trabajo en red es una de las características exitosas del modelo danés (Alianza para la FP Dual, 2016b, p. 14). Por su parte, UGT señala que Dinamarca cuenta con un intercambio fluido de información y consultas entre los diferentes actores de la FP, y subraya que España debería tomar como referencia esta realidad para articular su propio modelo tras la implementación de la nueva ley (Asesor técnico de la Secretaría de Formación de UGT en Alianza para la FP Dual, 2022, p. 58).

Finalmente, cabe reseñar, que el modelo danés forma parte del informe *Executive summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021) del Proyecto para la mejora de la calidad en la formación profesional dual desarrollado entre el 2018 y el 2021 por el Ministerio de Educación y la Fundación Bertelsmann bajo la financiación de la DG Reform de la Comisión Europea (véase Capítulo 7). En este informe, ambos actores sistematizan los siguientes aspectos del modelo: (I) la relación del aprendiz con la empresa, (II) los resultados del aprendizaje, (III) el apoyo pedagógico, (IV) el componente del lugar de trabajo, (V) la compensación económica, (VI) el papel de los interlocutores sociales, (VII) el apoyo a las empresas, (VIII) la orientación profesional,

(IX) la transparencia, (X) la garantía de calidad y (XI) el seguimiento de los titulados (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021).

2.1.5 Menciones discursivas al modelo francés

Los actores que realizan menciones discursivas al modelo de FP dual francés en sus discursos sobre la adopción de la FP dual son la Consejería de Educación de Andalucía, UGT, la CEOE y la Fundación Bertelsmann. En este caso las menciones de mayor peso versan sobre aspectos como la forma de impartición del aprendizaje basado en el trabajo, la gestión compartida de la financiación y la gobernanza y, por último, su rápido ritmo de implementación.

En primer lugar, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía señala a la configuración del aprendizaje basado en el trabajo en la FP francesa como una característica clave. Este autor reconoce que, debido a esta peculiaridad, el modelo de FP dual francés fue una de las principales referencias para la creación del modelo andaluz. Para justificar tal afirmación, dicho actor argumenta que el modelo francés de WBL, que se implementa a través de pequeñas estancias formativas en empresas, posibilita que la mayoría del aprendizaje continúe realizándose en el centro educativo. Según este representante, esa fórmula de dualidad se adapta mejor a un sistema educativo andaluz que cuenta con buenos talleres en los centros educativos.

En la segunda temática, referente a la cofinanciación y la cogobernanza del modelo francés, la CEOE hace referencia a la organización de la gobernanza y a las funciones de las organizaciones sectoriales paritarias de Francia, tales como la intermediación, la auditoría y la evaluación de aprendices, para reclamar una mayor participación en la gestión y toma de decisiones en España (CEOE, 2019, p. 226). En lo que se refiere a la cofinanciación del sistema, CEOE indica que en Francia “se ha establecido un nivel general de concertación y un nivel sectorial (20 sectores) (...) cada uno de ellos dispone de su propio ente de recaudación y gestión de los fondos de la cuota obligatoria” (CEOE, 2019, p. 189). A este respecto de la cofinanciación, UGT hace referencia a la cuota de formación que pagan las empresas francesas para argumentar que, si España las equiparase, “una parte podría estar destinada para apoyar la formación profesional dual general” (UGT, 2021, p. 10).

Por último, configurando una tercera categoría de menciones discursivas al modelo francés, la Fundación Bertelsmann, en un monográfico previo a la creación de la

Alianza para la FP Dual, pone a la FP dual francesa como referencia para España. En este caso, dicha argumentación se basa en el hecho de que ha conseguido en muy poco tiempo pasar de un sistema basado en la escuela a un sistema cuyo 40% se engloba en la FP dual.

Sin las décadas de experiencia que atesoran los sistemas de los países en los que se habla alemán, la FP dual en Francia se está abriendo paso a velocidad sideral. En la actualidad, un 40% de la oferta de FP ya está englobada en el paraguas dual, una auténtica revolución si tenemos en cuenta la fuerte tradición de los enfoques teórico-académicos en la enseñanza gala. (Fundación Bertelsmann & Santodomingo, 2014, p. 4)

2.1.6 Menciones discursivas al modelo suizo

El conjunto de actores que menciona al modelo suizo en sus discursos queda compuesto por la Viceconsejería de FP del País Vasco, CEOE, la Fundación Bertelsmann y el Ministerio de Educación. Las temáticas de las referencias giran en torno a (I) la larga trayectoria del sistema de FP dual en este país, (II) su sistema de gobernanza cooperativo, (III) el rol de la empresa, (IV) la validez de sus títulos, y (V) las referencias generales a su condición de referente.

En la primera categoría de menciones discursivas, la Fundación Bertelsmann y CEOE, como ya se ha evidenciado para otros modelos, vuelven a utilizar la mención a la tradición y condición de mayoritaria de la FP dual suiza para señalar el contraste con la corta vida y extensión del modelo español (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 5; CEOE, 2019, p. 222).

La segunda temática mencionada gira en torno a la gobernanza cooperativa del modelo suizo. En este caso, la Fundación Bertelsmann señala que la cultura colaborativa en España aún no está al nivel de la de Suiza y subraya lo fundamental que es dicha colaboración para consolidar la FP dual en España (Alianza para la FP Dual, 2015, p. 8).

Sin embargo, se puso en evidencia que en España la cultura colaborativa está todavía poco desarrollada en comparación con otros países europeos en los que el modelo dual hace décadas que está en funcionamiento, como es el caso de Alemania o Suiza. (Alianza para la FP Dual, 2015, p. 8)

En lo que respecta a la colaboración en cuestiones de financiación, CEOE utiliza el ejemplo suizo para incitar a las empresas a financiar el modelo español de FP dual. Para

animar a las empresas españolas a sumarse a la FP dual, CEOE indica que “según un reciente estudio, el Gobierno suizo ha calculado que por cada alumno de FP en el que una empresa haya invertido, la compañía obtiene un retorno del 10%” (COE, 2019, p. 61).

En tercer lugar, en lo que respecta a la validez de las titulaciones suizas, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco subraya que la FP dual en dicho país alpino, al igual que ocurría con la alemana, no forma parte del sistema educativo, por lo que sus titulaciones no se reconocen en Europa. Esta observación le permite subrayar la diferencia con el contexto español, donde las titulaciones de FP dual sí están integradas y reconocidas dentro del sistema educativo formal.

El modelo suizo, como el modelo alemán, también es un modelo que no es académico, es decir, la titulación que sacan no es reconocible en el resto de Europa. (PV-Vice-FP)

Finalmente, el Ministerio de Educación y la Viceconsejería de FP del País Vasco indican que el modelo suizo ha sido una de sus principales referencias en el proceso de reforma. A este respecto, el Subdirector general de Planificación y Gestión de la Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional confirma que a través del establecimiento de la FP dual como norma del sistema de FP, España se acerca la FP española a modelos de éxito como el suizo (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 51). Por su parte, tanto el portavoz elegido por la Viceconsejería de FP del País Vasco para esta tesis doctoral, como el Viceconsejero de FP del Gobierno Vasco en su comparecencia ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, señala que el modelo de FP suizo es el mejor de Europa (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2021, p. 5)

Por último, cabe reseñar, que al igual que ocurría con el modelo danés, la FP dual suiza también es referenciada en el informe *Executive summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). En este informe, se tratan los siguientes aspectos de su configuración: (I) la interacción del aprendiz con la entidad empleadora, (II) los logros en el proceso de aprendizaje, (III) la asistencia educativa proporcionada, (IV) la participación en el entorno laboral, (V) la remuneración financiera, (VI) la función de los actores sociales, (VII) el respaldo a las organizaciones, (VIII) la guía vocacional, (IX) la claridad en las acciones, (X) las medidas y supervisión de la calidad, y (XI) la asesoría a

los egresados (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021).

2.1.7 Menciones discursivas a los modelos anglosajones

Las referencias a los modelos anglosajones aparecen en los discursos de la Viceconsejería de FP del País Vasco, la Consejería de Educación de Andalucía y CEOE. Los aspectos referenciados son la flexibilidad del modelo y la participación de los representantes empresariales en la gobernanza del modelo.

En lo referente a la primera temática, tanto el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco como el de la Consejería de Educación de Andalucía coinciden en destacar como positiva la flexibilidad del modelo anglosajón, concretado en Reino Unido, Austria y Nueva Zelanda. Por un lado, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco indica que esta flexibilidad del modelo se debe a que los ayuntamientos y los centros de FP pueden crear títulos cuando ven la necesidad de un tipo de profesionales. Según este representante, una vez planteada la necesidad de crear un nuevo título, se busca a las empresas que quieran formar parte del mismo. Por otro lado, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía reconoce que la flexibilidad del modelo anglosajón, en este caso el británico, hizo que dicho sistema de FP dual fuese uno de los tres modelos (Francia, Austria, Canadá y Reino Unido) utilizados como inspiración en el proceso de elaboración de la política de FP dual en Andalucía.

En segundo lugar, en lo que respecta a la gobernanza cooperativa de los modelos anglosajones, la CEOE recurre al ejemplo de "la vieja estructura gremial británica" (CEOE, 2019, p. 226) para enfatizar la necesidad de ampliar las funciones de los representantes empresariales en la gobernanza de la FP dual en España. Entre los aspectos señalados se incluyen: (I) la intermediación entre las empresas y los centros de formación, (II) la identificación de las empresas, (III) la habilitación y formación de tutores empresariales para acoger aprendices, y (IV) la colaboración en el control de abusos junto con la Inspección de Trabajo (CEOE, 2019, p. 226).

2.1.8 Menciones discursivas a otros modelos foráneos

El modelo portugués y el de Países Bajos también han formado parte de los discursos de los actores españoles en lo que respecta a la adopción de la FP dual. En este caso, tan solo los Países Bajos han formado parte de los discursos explícitos, en concreto de Hetel. Sin embargo, ambos países aparecen como referencias en el *Executive summary*.

International Report on the Quality of Dual VET in Spain (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021).

De este modo, Hetel utiliza la referencia discursiva al modelo neerlandés para reivindicar la necesidad de regular las funciones de los tutores de empresa y garantizarles unas condiciones de trabajo dignas en la FP dual española. A este respecto, indica que en los Países Bajos las empresas tienen en su plantilla profesionales cuya función es atender a la formación de los aprendices.

Por ejemplo, en Holanda, tienen tan a gusto a los tutores de empresa...En una visita que hicimos a las empresas, descubrimos que había personas de las empresas cuya misión era formar a los duales que tenían y estar con ellos, invertir horas, tiempo y tal...Te da una envidia sana terrible. (Hetel-P)

Asimismo, como se indica previamente, al igual que ocurría con el modelo danés y suizo, ambos modelos forman parte del informe *Executive summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). La sistematización de las características del modelo de FP dual de los Países Bajos y de Portugal se centra en los mismos aspectos que el análisis del modelo danés y el suizo. Por tanto, de nuevo, se realizan menciones específicas a aspectos tales como (I) la interacción del aprendiz con la entidad empleadora, (II) los hitos alcanzados durante el proceso formativo, (III) la asistencia educativa ofrecida, (IV) la participación en el ámbito laboral, (V) la compensación financiera, (VI) la influencia de los actores sociales, (VII) el respaldo a las instituciones, (VIII) la orientación vocacional, (IX) la transparencia en las acciones, o (X) las medidas de control de calidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021).

2.2 Menciones discursivas a modelos autonómicos de FP dual

Las menciones discursivas a los modelos de FP dual de las distintas CCAA son menos frecuentes que las referidas a los modelos de otros países. A este respecto, conviene reseñar que el peso de las CCAA como modelos de referencia en la adopción de la FP dual ha pivotado en mayor medida sobre la base de la difusión de ejemplos de buenas prácticas (véase Capítulo 7, epígrafes 1, 2.1.5, 2.2.5) y la colaboración entre CCAA (véase Capítulo 8, epígrafe 1.3). En estos últimos casos, los ejemplos han sido explicados por sus propios protagonistas a través de ponencias o mesas redondas, por lo que no han formado parte del discurso directo de otros actores. Asimismo, es relevante señalar que

las menciones a modelos autonómicos evidenciadas en este epígrafe no aparecen en ninguno de los documentos analizados, sino que se circunscriben exclusivamente a las entrevistas realizadas para esta tesis doctoral. Partiendo de estas premisas, las CCAA referenciadas en los discursos de los actores analizados en esta tesis doctoral son el País Vasco, Canarias, Valencia, Andalucía, Castilla y León y Madrid. De esta lista, la Comunidad Autónoma más utilizada en el plano discursivo es el País Vasco.

En concreto, el modelo del País Vasco es citado en los discursos en relación con cinco temáticas principales: (I) las singularidades de su desarrollo industrial, (II) el tamaño de su territorio, (III) su nivel de inversión pública en FP y FP dual, (IV) su sistema de gobernanza, y (V) su uso como modelo de inspiración para la FP Intensiva de la Ley Orgánica 3/2022. Al igual que ocurre con los ejemplos de modelos de otros países, el uso discursivo de estas características del modelo vasco ha servido tanto para destacar aspectos que se consideran positivos y dignos de referencia, como para subrayar la imposibilidad de transferir dicho modelo al resto de las CCAA. Específicamente, el País Vasco aparece en los discursos de los representantes de CCOO País Vasco, CCOO Central, FPEmpresa, Hetel, Confebask, la Fundación Bertelsmann y la Consejería de Educación de Andalucía.

En primer lugar, los actores que hacen uso de menciones discursivas sobre el nivel de desarrollo de la industria vasca son los representantes de CCOO Central, la Fundación Bertelsmann, FPEmpresa y Confebask. Todos estos actores contrastan la realidad industrial vasca con la del resto de España para señalar que su modelo no sería viable fuera de su región de origen. A modo de ejemplo, la representante de CCOO Central contrasta la envergadura del tejido productivo vasco con la del extremeño. Incluso actores vascos, como la portavoz de Confebask, subrayan que en el País Vasco “la industria es muy poderosa, hay más dinero, entonces no es lo mismo hacer la FP dual en Extremadura o Galicia que hacerla en Euskadi” (Confebask-FTE). En esta misma línea, el representante de la Fundación Bertelsmann utiliza la mención discursiva al modelo vasco para señalar que en dicha Comunidad Autónoma es relativamente sencillo encontrar empresas adecuadas y dispuestas a participar en los distintos ciclos FP dual. En cambio, según este actor, la dificultad aumenta en otras CCAA, como por ejemplo Andalucía.

En el País vasco hay una industria tremenda. Lo complicado no es hacer dual en el País Vasco, donde hay esas empresas y donde todo está concentrado, lo complicado es hacerlo dual por ejemplo en Andalucía con el territorio que

tenemos y donde un centro educativo de un pueblo de Jaén se tiene que buscar una empresa en su alrededor. (FB-Coord)

En el fragmento anterior el representante de la Fundación Bertelsmann introduce la segunda temática de uso discursivo del modelo vasco: la magnitud y densidad del territorio como factores diferenciadores en la adopción de la FP dual entre el País Vasco y otras comunidades autónomas más extensas. A esta línea argumental se une el representante de la Consejería de Educación de Andalucía. Este último subraya que el modelo de FP dual vasco no es, ni ha sido nunca, transferible a Andalucía porque esta última tiene ocho veces la extensión del País Vasco, que compara en tamaño con el de una sola provincia andaluza.

El modelo vasco es un modelo que no era aplicable a Andalucía, porque el modelo vasco le vale al País Vasco con un territorio muy pequeñito, con un centro al lado, justo al lado, o sea, cruzando la calle de una de las fábricas del sector productivo. (...) La clave está en que el País Vasco tiene el mismo territorio que Málaga. Sin embargo, Andalucía debe multiplicarlo por ocho y eso, eso era inabarcable, era hacerlo exactamente igual. Solamente válido allí, no es válido en Castilla La Mancha, ni en Andalucía. Tenemos que conseguir un modelo propio. (JAnd-CFPD)

En la tercera temática, referida a las menciones discursivas relacionadas con el nivel de inversión pública en el País Vasco, tanto CCOO Central, como CCOO País Vasco y FPEmpresa utilizan dicha referencia para reclamar mayor financiación pública en la adopción de la FP dual en el resto de CCAA. De forma ilustrativa, la portavoz de CCOO Central para esta tesis doctoral, coincidiendo con la de CCOO País Vasco, señala que “en Euskadi se invierte mucho más en educación que en otras CCAA, que igual alguna también se lo tiene que hacer mirar” (CCOO-Central-FP). Por su parte, el portavoz de FPEmpresa referencia a los modelos vascos de FP y de FP dual para reclamar al resto de CCAA que aumenten la inversión real en FP y FP dual, en lugar de limitarse a desarrollar discursos de mejora que no se traducen en una mayor financiación para el sistema.

Entonces yo creo que sí, si hay un modelo de FP, incluyendo la dual, que ha sido de referencia para todos es el del Gobierno vasco. Y bueno, ¿por qué? Fundamentalmente, porque hay una preocupación y la preocupación se traduce en inversión. Si no hay inversión, la preocupación de boquilla o la comunicación

o la publicidad, a todos nos preocupa muchísimo. No hay ni un solo político al que le preguntes del Gobierno central o de la Comunidad Autónoma, y no te diga que sí, que le preocupa muchísimo la FP. Pero eso se traduce en euros; euros invertidos por alumno en los equipos, en los centros, en las ayudas a las empresas, en las becas, etc. (FPEmpresa-P)

Como ejemplo concreto de este alto nivel de inversión desarrollado por las autoridades vascas, la representante de CCOO País Vasco menciona la amplia red de centros integrados del País Vasco, así como las infraestructuras de las que disponen. Por último, en lo que respecta a la temática de la financiación del sistema de FP y FP dual en el País Vasco, FPEmpresa utiliza la mención discursiva al modelo navarro para indicar que este último también resulta de ejemplo en el que mirarse al resto de las CCAA en cuánto a su nivel de inversión pública. Sin embargo, este actor considera que el modelo de Navarra sigue estando por detrás del País Vasco y, por tanto, no es la referencia principal en esta cuestión.

En cuarto en lo referente a las menciones al modelo vasco, el representante de Hetel configura de forma individual la temática referente al sistema de gobernanza vasco de la FP. En concreto, pone en valor, como referencia para el resto de España, la colaboración y asociación de centros de FP públicos y concertados, así como el rol de estos en la gobernanza del modelo vasco.

Porque bueno, lo que para nosotros es muy habitual, centros asociados y funcionando, entiendo que no debe ser tan común en el resto de España. Entonces sí que vienen de otras CCAA un poco interesándose en cómo funcionamos y cómo llevamos la FP y también la dual entre todos. Se interesan por la colaboración, extrañísima para algunos, entre concertados, públicos, administración y empresariado: “¿Cómo? ¿Y os lleváis bien?”. Hombre pues sí, sí. Debatimos, discutimos, no nos hemos pegado ni nada... A veces nos podemos llegar a enfadar, pero bueno, nada más que eso. (Hetel-P)

Finalmente, en quinto lugar, el análisis revela que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) reconoce que el sistema de FP Intensiva de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) se basa en el modelo vasco de FP dual.

Más allá de las menciones a la FP dual en el País Vasco, en lo que respecta a las menciones discursivas relacionadas con la gobernanza, el modelo de la Comunidad Autónoma de Canarias también es referenciado en los discursos analizados. En este caso, el representante de la Fundación Bertelsmann menciona la Estrategia Canaria de la FP dual como ejemplo para el resto en cuanto a promoción de la gobernanza cooperativa. Esta mención se enmarca dentro de la defensa de que en la gestión de la FP dual “deberían de estar incorporadas otras consejerías más allá de la de Educación, otros actores” (FB-Coord). En concreto, el representante de esta fundación subraya que a través de la Estrategia Canaria de la FP dual, el Gobierno de esta Comunidad Autónoma ha establecido una estrategia compartida entre diferentes áreas de gobierno para impulsar la FP dual, a la que también han sumado a los agentes sociales.

Ahora los canarios han dado el primer paso. Han hecho, de la mano de diferentes consejerías, lo que es la primera estrategia para dar cumplimiento a esta ley. Han creado lo que es la estrategia canaria de la FP dual. Ahí se han unido varias consejerías y están desarrollando cómo va a trabajar el Gobierno canario la FP dual. Y se va a trabajar con los agentes sociales. Es que esto no depende de la Consejería de Educación y ahí es donde está el error inicial. Y ya poco a poco va saliendo. (FB-Coord)

Por otro lado, el portavoz del Ministerio de Educación (Min-JS) utiliza la mención discursiva a Andalucía, en mayor medida, y Castilla y León, para reconocer que la modalidad conocida como FP General dentro de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) se inspiró en ambas CCAA. En lo que respecta al modelo de Castilla y León, este actor indica que el mismo es una versión del modelo vasco adaptada de forma exitosa a una realidad industrial diferente y a un territorial más amplio. En lo referente al modelo andaluz, este representante sí especifica que se erigió como referencia para la Ley Orgánica 3/2022 por ser “un modelo flexible y riguroso: flexible en la adaptación al entorno y a la familia profesional del ciclo; y riguroso en la impartición de la enseñanza, tanto en el centro educativo como en la empresa” (Min-JS).

El modelo (FP dual general de la Ley Orgánica 3/2022) no es el modelo valenciano, no es el madrileño, no es el vasco. Es el modelo andaluz. Es idéntico al modelo andaluz. Tiene más del andaluz, sin duda, pero sin embargo, también de Castilla y León. Esta Comunidad Autónoma se fija mucho en el País Vasco, siempre ha ido copiando de la FP todas las cosas buenas del País Vasco y

mejorándole adaptándola a un territorio tan grande como es Castilla y León. Castilla y León es media España. Entonces tiene más de Castilla y León y de Andalucía que del País Vasco. (Min-JS)

Por otro lado, la mención al modelo de FP dual de la Comunidad Valenciana aparece exclusivamente en el discurso del representante de la Consejería de Educación de Andalucía. En este caso dicho actor reporta que Valencia ha sido referente a la hora de legislar en Andalucía sobre FP dual debido a la calidad de sus textos legislativos.

La última Comunidad Autónoma mencionado en los discursos de los actores implicados en la adopción de la FP dual es la Comunidad de Madrid. En este caso las menciones no destacan ningún aspecto positivo de su modelo de FP dual. En cambio, la forma en la que dicho modelo articula la alternancia entre el centro y la empresa es referenciada como ejemplo de mala práctica que no debe ser seguido por el resto de CCAA ni por el modelo español. De esta forma, la fórmula madrileña, en la que el estudiantado pasa un primer año de formación en el centro educativo y un segundo año de formación en la empresa, es cuestionada de forma explícita por los representantes de CEOE, de la CEA, de CCOO España, de la Consejería de Educación de Andalucía y de FPEmpresa. A modo ilustrativo, la portavoz de CEOE denuncia que dicha fórmula “no tenía ese paso necesario de equilibrar, al final está todo como muy separado” (CEOE-FE). En una línea similar, la representante de la CEA considera que no cree que el modelo de alternancia de la FP dual madrileña sea formación dual, ya que desde su punto de vista, “un año en el aula y un año en la empresa no me parece que sea el modo adecuado de alternancia de la formación si el verdadero objetivo es cualificar al aprendiz” (CEA-PP). Los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y de CCOO Central van un paso más, llegando a calificar de forma explícita al “1+1” de la Comunidad de Madrid como poco riguroso y cuestionable.

Y luego el modelo de Madrid. El modelo de Madrid lo que hizo fue: “A esto le vamos a llamar dual, pero primer curso en el centro educativo, segundo curso en la empresa y todo allí a todo lo que dé. Y eso tampoco tenía rigor. (JAnd-CFPD)

Por último, cabe destacar, que FPEmpresa utiliza la mención a la fórmula de alternancia en la FP dual madrileña para desenmascarar una agenda oculta autonómica de recortes en la educación pública. De esta forma, su representante denuncia que la Comunidad de

Madrid impulsó la FP dual a través de esta forma de alternancia “1+1” para ahorrar en costes de profesorado durante el segundo año.

Y otras Comunidades Autónomas, y te voy a poner el ejemplo de la Comunidad Autónoma mía, por ejemplo, yo estoy en Madrid, donde directamente había una agenda oculta que era “si lo dualizo todo y lo pongo en un año todo, me estoy ahorrando los profesores del segundo año”. (FPEmpresa-P)

3. Recapitulación del capítulo

En este capítulo se ha realizado un análisis de los discursos sobre el proceso de adopción de la FP dual. Este análisis se ha centrado en el uso discursivo que los actores involucrados han hecho de los modelos consolidados de FP dual, así como en su conceptualización de la transferencia de esta política. En concreto, el primer epígrafe del capítulo ha dado respuesta a este último interrogante relacionado con la conceptualización de la transferencia (copia, emulación, combinación o inspiración). A lo largo del mismo, en primer lugar, se evidencia que todos los actores que participan en esta tesis doctoral han mirado hacia los modelos foráneos u autonómicos ya consolidados a la hora de configurar sus propias propuestas para la adopción nacional u autonómica. En este punto, cabe reseñar que el proceso y las fórmulas concretas de aproximación y aprendizaje sobre los mismos llevados a cabo por los distintos actores son analizados en el Capítulo 8 de esta tesis doctoral. Atendiendo al discurso de los actores, esta aproximación se conceptualiza de forma unánime como una búsqueda de inspiración y contextualización para la creación de propuestas adaptadas al contexto local, y no como una copia. De hecho, todos los actores argumentan que la transferencia directa de modelos de FP dual no es posible, ni siquiera entre las distintas CCAA. A este respecto todos coinciden en señalar que cada contexto tiene características diferenciadas y, que por tanto, necesita un tipo distinto de articulación que dé respuesta a los retos locales. Los discursos concluyen que para la adaptación de la FP dual a estos retos, las fórmulas e ideas foráneas o de otras CCAA, utilizadas para dar respuesta a dificultades similares, han servido, como mucho, para inspirar la solución local.

En el segundo epígrafe se ha analizado el uso discursivo de los distintos modelos de FP dual foráneos u autonómicos consolidados. A lo largo del mismo, se ha dado respuesta al interrogante acerca de cuáles han sido las regiones geográficas, países o CCAA utilizadas como referencia en los discursos nacionales, vascos y andaluces.

Asimismo, se ha evidenciado qué aspectos o características concretas de sus modelos han sido referenciados como ejemplos de buenas prácticas o en contraste, como factores que imposibilitan la transferencia directa.

En lo que respecta al ámbito internacional, este segundo epígrafe concluye que los modelos foráneos utilizados discursivamente en la etapa de adopción de la FP dual en España han sido: Europa (como región geográfica), Alemania, Austria, Dinamarca, Francia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido/Australia/Nueva Zelanda y Suiza. De esta lista, Europa (incluidas las menciones al norte y al centro) y Alemania han sido los territorios cuyos modelos de FP dual han sido referenciados por un mayor número de actores, seguidos de Austria, Dinamarca, Francia y Suiza. Es importante indicar que el uso discursivo del modelo alemán ha sido el único llevado a cabo por todos los actores gubernamentales, empresariales y sindicales, así como por las fundaciones y asociaciones de centros educativos. La lista de aspectos referenciados sobre cada modelo es extensa y cada uno de ellos se utiliza con dos fines diferenciados. Por un lado, se referencian con el fin de advertir contra la transferencia directa de su modelo o de ciertas características particulares del mismo (como la especificidad de la formación). Por otro lado, se mencionan discursivamente con el objetivo de promover aspectos para la reforma española, como por ejemplo, la obligación de la relación contractual, la promoción de la gobernanza cooperativa del sistema entre todos los agentes implicados o el establecimiento de programas de formación de tutores.

La sección concerniente al ámbito autonómico concluye que las menciones discursivas a modelos autonómicos no han sido tan frecuentes como las menciones a modelos de otros países. En cambio, como evidencia el Capítulo 7 de esta tesis doctoral, los modelos autonómicos han sido referenciados principalmente en las actividades de difusión sobre ejemplos de buenas prácticas. De vuelta a este capítulo, cabe destacar que las menciones discursivas a modelos de FP dual autonómicos tan solo se han hallado en las entrevistas y no aparecen en el análisis documental. Las CCAA referenciadas por los actores objeto de esta tesis doctoral son: País Vasco, Canarias, Valencia, Andalucía, Castilla y León y Madrid. De esta lista, el País Vasco es el modelo más utilizado en los discursos de los actores ajenos a esta Comunidad Autónoma; en concreto por los representantes de CCOO Central, FPEmpresa, la Fundación Bertelsmann y la Consejería de Educación de Andalucía. Estos actores referencian cuatro temáticas relacionadas con el mismo: (I) las singularidades de su desarrollo industrial, (II) el tamaño de su territorio,

(III) su nivel de inversión pública en FP y FP dual y (IV) su sistema de gobernanza. Cabe subrayar que no todas las características del modelo vasco han sido mencionadas discursivamente como referencias positivas. A este respecto, los representantes de la Fundación Bertelsmann y la Consejería de Educación de Andalucía utilizan la primera (I) y la segunda (II) temática para advertir contra su posibilidad de transferencia a otras CCAA.

Por último, se destacan dos conclusiones importantes en relación con las demás Comunidades Autónomas. En primer lugar, el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) señala que tanto el modelo implementado en Andalucía como el de Castilla y León han servido de inspiración para la elaboración de la FP General de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), siendo el modelo andaluz el que más influencia ha tenido. Además, destaca que la FP Intensiva de la misma ley se basa en el modelo vasco. En segundo lugar, resulta particularmente relevante el consenso en torno al rechazo explícito de la fórmula de alternancia desarrollada en la Comunidad de Madrid, en la que el estudiantado alterna un primer año de formación en el centro educativo con un segundo año de formación en la empresa (modelo 1+1). De este modo, los representantes de CEOE, CEA, CCOO España, la Consejería de Educación de Andalucía y FPEmpresa muestran su desconsideración total hacia dicho modelo. Por tanto, se concluye que el modelo de alternancia en la FP dual madrileña se articula en los discursos como una lección negativa.

Referencias

- Alianza para la FP Dual. (2015). *I Foro de la Alianza para la FP Dual. La Formación Profesional Dual en España: Cooperar para formar*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_2015_Foro_AFPDdual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad*.

- https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018). *IV Foro de la Alianza para la FP Dual. Visión estratégica de sus agentes clave*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_IV_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021a). *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Comunicacion_y_FP_Dual.pdf#:~:text=La%20FP%20Dual%20es%20un%20modelo%20de%20aprendizaje,adaptada%20a%20las%20necesidades%20reales%20del%20mercado%20laboral
- Alianza para la FP Dual. (2021b). *El rol de las administraciones locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202105_Rol_Administraciones_Locales_ImpulsoFPDual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021c). *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_La_remuneracion_una_garantia_de_calidad.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021d). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2022). *VIII Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual: Presente y futuro tras una década de implantación*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/03/Informe_VIII-Foro_V1.pdf

- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Gene_rico_web.pdf
- Cámara de Comercio. (n.d.). *La Formación Profesional Dual*. <https://www.camarazaragoza.com/wp-content/uploads/2014/04/Formacion-Profesional-Dual.pdf>
- Cámara de Comercio. (2015). *Nace la Alianza para la Formación Profesional Dual*. <https://www.camara.es/nace-la-alianza-para-la-formacion-profesional-dual>
- CEOE. (2019). *Libro Blanco sobre el Sistema de Formación Profesional en el Trabajo*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/01/26/110/libro_blanco_formacion_ceoe_2017.pdf
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Dualiza Bankia, Moso, M., Albizu, M., Mondaca, A., & Gamboa, J. P. (2021). *FP Análisis. La FP dual ante el proyecto de ley: Situación actual y retos* (Observatorio de la, Ed.). <https://www.formabages.cat/storage/media/2022/05/FP-analisis%207-FPDual-septiembre-2021.pdf>
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* [Other]. <http://aei.pitt.edu/74021/>
- FPEmpresa. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional «FPEmpresa» y director del IES Puerta Bonita de Madrid (García Domínguez), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

- Fundación Bertelsmann. (2016). *Monográfico Especial II Foro de la Alianza para la Formación Profesional*.
<https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/magisterio-especial-ii-foro-de-la-alianza-para-la-formacion-profesional/>
- Fundación Bertelsmann, & Alianza para la FP Dual. (2021). *Comparecencia del Señor Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza Por La Formación Profesional Dual (Belil Creixell) Y de la Señora Directora de la Fundación Bertelsmann (Bassols Rheinfelder), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
<https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Fundación Bertelsmann, & Santodomingo, R. (2014). *Monográfico: FP Dual II*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/64._250368399-FP-Dual-Especial-de-Formacion-Juventud-y-Empleo-Publicado-en-Magisterio.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Executive summary. International report on the quality of dual VET in Spain*.
<https://todofp.es/dam/jcr:822cfe4b-3e8b-4ae5-b6dc-d65cddc6fb89/resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-fp-dual-en-espana.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro*.
https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/220720-Plan_modernizacion_FP.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Rose, R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3–30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham House.

- Rose, R. (2004). *Learning From Comparative Public Policy: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585108>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*. https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- UGT. (2021). *Comparecencia del Señor Pacheco Cortés (Secretario de Formación de UGT), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco. (2021). *Comparecencia del Señor Viceconsejero de Formación Profesional del Gobierno Vasco (Arévalo Turrillas), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

Capítulo 7. Las agendas de difusión de la FP dual en España: las fundaciones como principales protagonistas

Los procesos de transferencia de políticas se configuran como fenómenos de la construcción de las políticas educativas a través de la labor de los actores implicados en su puesta en marcha y desarrollo. Por tanto, tal y como proponen Dolowitz y Marsh (1996; 2000) y Steiner-Khamsi (2003, p. 170), si se pretende realizar una aproximación analítica a estos procesos, se debe cuestionar quién ha participado en ellos y a través de qué tipo de actividades los han impulsado. Este capítulo da respuesta a ambos interrogantes en lo concerniente a la adopción de la FP dual en España. Con tal fin, en primer lugar, se analiza el rol de promoción de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la FP en España y, en segundo lugar, el papel de las fundaciones creadas para la difusión de la FP dual. Asimismo, el capítulo incluye un análisis de la valoración de la labor de estas últimas fundaciones por parte de los distintos actores de la gobernanza tradicional de la FP en España.

De este modo, los dos primeros objetivos a los que responde este capítulo son los siguientes:

5. Analizar el papel en la difusión de la FP dual desarrollado por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en Andalucía, País Vasco y el nivel central a lo largo del proceso de transferencia de esta política a España.
6. Analizar la creación de las fundaciones, su labor en lo que respecta a la difusión de la FP dual en España y la valoración de su trabajo por parte de los actores tradicionales de la gobernanza de la FP.

Asimismo, a lo largo del capítulo, se aportan evidencias sobre los ejemplos de buenas prácticas foráneas y autonómicas difundidos de forma directa por diversos actores a través

de sus actividades. Este último análisis se diferencia del efectuado a lo largo del Capítulo 6, ya que la sección correspondiente del capítulo actual no centra su análisis en el uso discursivo de modelos de referencia, sino en las actividades que han difundido modelos de buenas prácticas. De esta forma, este capítulo también avanza en la consecución del siguiente objetivo específico de la investigación:

4. Analizar el uso discursivo y práctico de modelos foráneos y autonómicos ya consolidados por parte de los actores de la gobernanza tradicional de la FP y de las fundaciones durante el proceso de adopción de la FP dual en España.

1. Actividades de difusión desarrolladas por parte de los actores tradicionales de la FP en España

Los actores tradicionales de la gobernanza de la FP a nivel central y en las dos CCAA analizadas en esta tesis doctoral se corresponden con aquellos que forman parte, a nivel central, del Consejo General de Formación Profesional (Ministerio de la Presidencia, 1997) y, a nivel autonómico, de los Consejos Vasco y Andaluz de FP (Gobierno Vasco, 1994, p. 100; Junta de Andalucía, 1994, p. 451). Estos órganos consultivos están conformados oficialmente por representantes empresariales, sindicales, gubernamentales y, únicamente en el caso del País Vasco, por representantes de los centros educativos. A continuación, se examina la agenda de difusión de la FP dual desarrollada por los actores analizados en esta tesis doctoral, agrupados por colectivo.

En primer lugar, los actores gubernamentales (Ministerio de Educación, Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco), más allá de la aprobación de los distintos textos legislativos y normativos, han desarrollado una agenda propia en favor de la FP dual. Dicha agenda ha estado compuesta principalmente por dos tipos de actividades: (A) la publicación de textos de literatura gris sobre pormenores del proceso de adopción y (B) la organización o asistencia a reuniones/eventos con el sector empresarial y los centros educativos, bajo la premisa de darles a conocer la FP dual y sumarlos a su adopción. En el caso del Ministerio de Educación, en concreto, destacan tres publicaciones asociadas al Proyecto para la mejora de la calidad en la formación profesional dual, desarrollado entre 2018 y 2021 junto a la Fundación Bertelsmann y bajo la financiación de la DG Reform de la Comisión Europea. La primera publicación de este proyecto, el *Resumen ejecutivo: informe regional sobre la calidad de la FP dual en España* (Ministerio de Educación y Formación Profesional et

al., 2021), incluye un listado de recomendaciones para la adopción autonómica fruto del análisis de la implementación de la FP Dual en las diecisiete CCAA españolas, además de en Ceuta y Melilla. La segunda publicación asociada a este proyecto de investigación es el *Executive summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Este último informe incluye recomendaciones de transferibilidad para España que emergen del análisis de la implementación de la FP Dual en cuatro países europeos: Dinamarca, Holanda, Suiza y Portugal. En tercer lugar, sobresale el último informe fruto de este proyecto de investigación: *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Dicho informe difunde ejemplos de buenas prácticas autonómicas en materia de FP dual referenciados a través de los catorce indicadores del *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018). Por último, más allá de las publicaciones, bajo el amparo de este proyecto también se han realizado talleres de difusión con expertos de FP dual procedentes de Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Portugal y Suiza a lo largo del período comprendido entre 2019 y 2020. Finalmente, en lo que respecta a las actividades de difusión del Ministerio de Educación, ya fuera del proyecto europeo, cabe reseñar otro ejemplo ilustrativo: el Ciclo de seminarios web acerca de la FP. Este ciclo de seminarios en línea fue desarrollado en la primera mitad del año 2021 y su segunda sesión estuvo destinada íntegramente a la temática de la FP dual.

A nivel autonómico, atendiendo al rol de los actores gubernamentales vascos y andaluces, el análisis configura dos tipos o niveles distintos de actividades de difusión para cada uno de ellos. Por un lado, la persona representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco ha centrado su labor individual en cuestiones más centradas con el diálogo social y la toma consensuada de decisiones. Sin embargo, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía admite haber tenido un papel fundamental en la difusión de la FP dual en su Comunidad Autónoma. Este último actor subraya que desarrolló una intensa agenda con el objetivo de sumar centros educativos andaluces y empresas a la modalidad dual. Como dato ilustrativo, cabe reseñar que esta persona se define a sí misma como “apóstol de la FP dual” (JAnd-CFPD), en un símil a la labor desarrollada a través de sus muchos viajes por toda Andalucía. Al respecto de esta labor, el resto de actores de esta Comunidad Autónoma, reconocen que este representante de la

Consejería de Educación de Andalucía “es una persona que engancha a cualquier cosa porque es buenísimo transmitiendo” (CEA-PP).

El compromiso personal, te lo digo tal cual, fue que yo tenía muy claro cuál era el modelo. Por parte de mis superiores tenían muy claro que lo que yo dijera, eso no lo iban a poner pega ninguna y que me dejaron hacer. No me importaba coger el coche e irme a Almería porque había que implantar o preguntar una cosa, o cogermelo el coche e irme a la sierra de Huelva para ver plantas de excavación. Entonces hacía un poco de apóstol de la FP dual. Es cierto que en aquel entonces solamente estaba yo, no había más, y era trabajar con los centros, un compromiso con los centros. (JAnd-CFPD)

Asimismo, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, dentro del discurso sobre su papel como “apóstol de la FP dual”, subraya, de forma especial, la labor de persuasión desarrollada a través de numerosos encuentros con el profesorado de los centros de FP de Andalucía. A este respecto indica que se enfrentó a múltiples hostilidades e incluso momentos de tensión.

Yo he tenido que defender muchísimo la FP dual, he tenido que estar en conferencias, jornadas, charlas. Estoy seguro de que a algunos profesores les ha faltado poco para tirarme tomates... O sea, no te digo que piedras, pero te aseguro que verbalmente era hablar de desprecio, hacia la FP dual en muchos casos, te lo aseguro. O sea, yo lo he pasado mal. (JAnd-CFPD)

Es importante subrayar que en la etapa inicial de la adopción de la FP dual en Andalucía la resistencia de parte del profesorado fue muy contundente. Las críticas se amparaban principalmente en la supuesta reducción de horas de trabajo que conllevaría la adopción de la FP dual en la Comunidad Autónoma. A este respecto, tanto el representante de FPEmpresa como el de la Consejería de Educación de Andalucía coinciden en afirmar que el profesorado esgrimía esa argumentación basándose en lo que se venía desarrollando en otras CCAA, como en la Comunidad de Madrid (véase Capítulo 6, epígrafe 2.2). En concreto, FPEmpresa concluye que “los centros y profesores entendían la FP dual como una manera de robar o quitar parte de la formación de los alumnos y externalizarla” (FPEmpresa-P). Sin embargo, de forma contundente, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía manifiesta que tales afirmaciones, al menos en Andalucía, se basaban en noticias falsas y bulos. Sin embargo, a juicio de este actor,

dichas *fake news* estaban tan arraigadas que incluso le acusaban de mentir, a pesar de basar sus argumentos en la propia normativa andaluza. Todas estas circunstancias, le llevan a calificar su agenda de difusión de la FP dual en Andalucía como “dura en aquel entonces, sobre todo a nivel de implantación” (JAnd-CFPD)

Sí que he pasado momentos duros en ese sentido. Por ejemplo, decirle al profesorado “Oye, la dual se puede implantar y puede ser genial”. Y recibir como respuesta: “No, no, no. Lo que queréis desde la Administración es quitarnos horas”. ¿Pero quién te ha dicho eso? En la norma ponía que bajo ningún concepto se pueden reducir las horas de profesorado. Aun así lo creían y empezaron a decir: “Estás mintiendo”. Todo ello sin informarse, pero claro, tú dices dos veces una mentira y acaba siendo una verdad; y sobre todo si llegas a un colectivo que tiene formada una opinión da igual que tú le digas: “No hay ley que diga eso” ¿Sabes? Da igual. Todo aquello fue una agenda dura en aquel entonces. (JAnd-CFPD)

Sin embargo, en lo referente a la adopción en el País Vasco el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco descarta problemas con los centros. En cambio, este actor señala que los problemas más serios se dieron con los sindicatos. A este respecto, reconoce que “convencer a los sindicatos para que viesen esto (la FP dual) como una oportunidad costó muchísimo, pero conseguimos que lo viesen” (PV-Vice-FP). La resistencia sindical vasca se fundamentaba en el temor a que la FP dual sirviera para tener aprendices trabajando sin ser contratados, cubriendo puestos de trabajo que podrían cubrir trabajadores reales.

Bueno, esto (la FP dual) nos generaba, por un lado, una visión muy positiva por parte de las empresas, muy positiva por parte de los centros, aunque les iba a tocar trabajar mucho (...) y un problema muy serio con los sindicatos porque tenían miedo a que estuviéramos cubriendo puestos de trabajo posibles con personas que no iban a ser trabajadoras, y estuviéramos tapando con alumnos en prácticas puestos de trabajo para personas que podían trabajar ahí. (PV-Vice-FP)

Cabe reseñar que la labor de los actores gubernamentales ha ido asiduamente de la mano de la de los representantes empresariales en lo que respecta a la captación de empresas para la FP dual. En esta línea, los actores gubernamentales y empresariales vascos y andaluces reconocen haber colaborado en campañas y jornadas de difusión conjunta para dar a conocer el modelo. Tal y como reconoce el representante de la Consejería de

Educación de Andalucía, captar empresas fue la labor más compleja durante la adopción, ya que la mentalidad del empresariado no cuadraba con el ideal de formación sin un retorno directo de la inversión. Ante esta realidad, afirma que le tocó desarrollar una labor de pedagogía, entre la que se incluía “intentar diferenciar el modelo propuesto para Andalucía del modelo alemán, que era la referencia que tenían algunos empresarios” (JAnd-CFPD).

Yo he estado por toda Andalucía y literalmente por toda Andalucía, con la CEA y la Fundación Bertelsmann. No ponían problemas, pero siempre ponían la misma duda: “¿Qué saco yo?” Tenía que contarle cuáles eran los beneficios, porque querían que se trasladara el beneficio en términos de económicos, querían ver que tuviese una repercusión en su cuenta de resultados, cosas de ese tipo (...) Sí, se consiguió cambiar la mentalidad del empresario del sector empresarial. (JAnd-CFPD)

En segundo lugar, los representantes empresariales desarrollaron su propia labor individual de difusión, captación y persuasión, o en el caso de la CEA, junto a la Fundación Bertelsmann. A nivel central, la CEOE ha delegado mayoritariamente su labor de difusión en la Alianza para la FP Dual, de la que es socio fundador (Véase Capítulo 7, epígrafes 2.1.4 y 2.15). De forma ajena a esta alianza pero en colaboración con la Fundación Bertelsmann, su representante señala como hito propio la publicación de la *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales* (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021). Los ejemplos de buenas prácticas presentados provienen de organizaciones diversas, tanto en términos de su tipo como de su ámbito territorial, aunque se limitan a ejemplos españoles (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 53). En cuanto al alcance geográfico de sus actividades, se identifican organizaciones que operan a nivel provincial, autonómico y estatal. Respecto a la naturaleza de estas organizaciones, se incluyen asociaciones, federaciones y confederaciones (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 53). Entre los ejemplos más representativos se encuentran la Asociación Madrileña de Ayuda a la Dependencia (AMADE) y la Federación de Organizaciones Empresariales Sorianas (FOES).

Sin embargo, otro actor empresarial de ámbito central, la Cámara de Comercio, que también forma parte de la Alianza para la FP Dual como socia fundadora, sí ha tenido una agenda propia, paralela a la de dicha Alianza, en cuestiones de difusión. En lo que

respecta a las publicaciones, la actividad de la Cámara de Comercio se circunscribe a los comienzos del proceso de adopción. Entre dichas publicaciones de literatura gris destacan el dossier *¿Qué es la Formación Profesional Dual?* (Cámara de Comercio, n.d.), donde explica brevemente la FP dual a las empresas y les ofrece ayuda, y el dossier *La Formación Profesional Dual* (Cámara de Comercio, n.d.), donde esquematiza el Real Decreto 1529/2012 y resume los beneficios que conlleva la participación en la FP dual para la empresa y el alumnado. Más allá de estas publicaciones, la Cámara de Comercio también ha proveído apoyo y formación a las empresas interesadas en unirse a la FP dual en toda la red regional de Cámaras de Comercio. Por ejemplo, desde 2017, bajo la financiación del Fondo Social Europeo, esta entidad presta un programa de asesoría y formación a tutores de pymes. Asimismo, financiada por el mismo fondo europeo, Cámara de Comercio ha puesto en marcha ferias de FP dual por toda España, de las que en algunas regiones como Madrid ya van por su quinta edición. En estas ferias además de asesorar a pymes, se integra de forma conjunta a expertos y jóvenes en talleres y ponencias. Por último, cabe destacar que desde 2017 cuenta con al menos cuarenta puntos de atención presencial sobre FP dual en su red de sedes.

A nivel autonómico, tanto los actores empresariales andaluces como los vascos señalan que han organizado reuniones con empresas específicas o pequeños grupos de empresas. Además, han llevado a cabo campañas de difusión en radio y redes sociales, así como la realización de mesas provinciales y jornadas informativas. Según indican en sus representantes, estos eventos tenían el objetivo principal de dar a conocer qué era la FP dual al empresariado de sus respectivas CCAA.

Nos recorrimos muchas empresas entre nosotros. Íbamos abriendo, llamando a las empresas: “Oye que vamos a contarte de qué va esto de la formación dual”. Íbamos el representante de la Fundación Bertelsmann y yo. Que había que ir a Morón, a Ángel Camacho, pues íbamos a Morón. Que había que ir a los hoteles el Fuerte, en Marbella, pues allá que nos íbamos los dos en plan dúo a contar, a dar como clases particulares sobre qué era la formación dual (...) Después, también en ese marco, recuerdo que hicimos unas mesas provinciales para dar a conocer el modelo a pequeños grupitos de empresas. (CEA-PP)

Hacemos jornadas todos los años a través de las territoriales para que las empresas sepan qué es la FP dual, hacemos campañas publicitarias (...) Aparte de las labores por redes sociales, en Navidad se ha hecho también una campaña en la

radio, porque a partir de enero o febrero todos los centros de FP se ponen en marcha para captar a las empresas, ya que en junio tienen que tener establecido qué alumnado y en qué empresas se van a incorporar. (Confebask-FTE)

Posteriormente, según las representantes de CEA y Confebask, estos eventos se han ido reconvertido en acciones para “informar del modelo autonómico en las ocasiones en las que tenemos posibilidad de hacerlo” (CEA-PP). En este punto es importante indicar que según estas representantes, el objetivo de la difusión de la FP dual continúa siendo prioritario para los representantes empresariales, ya que “a pesar de que la dual está en boca de todos, no se conocen las tripas de la dual” (Confebask-FTE).

Asimismo, la representante de la Confebask señala que su labor de difusión en el País Vasco no se ha limitado a estas jornadas, campañas de difusión en medios de comunicación o mesas provinciales. Según su portavoz, esta confederación empresarial ha venido desarrollando otro tipo de acciones que también han ayudado a difundir la FP dual y el modelo autonómico. Por ejemplo, Confebask desarrolla un acto anual en el que reconocen a tres empresas y tres instructores de empresa por su labor formativa. Más allá de estos premios, otro tipo de actividades que integran su agenda de difusión son la asesoría jurídica a empresas y centros educativos, la impartición de semanas de formación para instructores de empresa, el diseño de herramientas y manuales o la divulgación de ejemplos de buenas prácticas, como por ejemplo, en la *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual* (Confebask, 2022)

Nosotros también en su momento hicimos un cuaderno de trabajo, hemos hecho herramientas para las empresas, tenemos un manual para la formación dual... Hace poco hemos publicado unas buenas prácticas en FP dual con 17 empresas de Euskadi, nos explicaron los motivos por los que ellos decidieron participar en dual, para dar ejemplo a otras empresas. (Confebask-FTE)

En tercer lugar, en el ámbito sindical, cabe reseñar que ni CCOO Central ni CCOO País Vasco manifiestan haber participado en actividades de difusión. Asimismo, no se han encontrado documentos sindicales de difusión de la FP dual durante el proceso de recopilación documental de esta tesis doctoral. Los únicos documentos de literatura gris sobre FP dual del sector sindical, más allá de documentos internos, son las propuestas de regulación de UGT y CCOO Central (CCOO, 2019; UGT, 2018). Sin embargo, es relevante señalar que UGT, desde 2017, colabora en las actividades de difusión de la

Alianza para la FP Dual. Tanto es así que, en 2018, firma un convenio de adhesión a dicho ente, en el que "se compromete a difundir y potenciar el modelo de FP Dual" (UGT & Alianza para la FP Dual, 2018, p. 2). A partir de la firma de este acuerdo de colaboración, UGT participa como ponente en todos los foros anuales de la Alianza, con excepción del 2020, cuando este se realizó de forma virtual por la pandemia de Covid-19.

En cuarto y último lugar, dentro de las acciones de difusión desarrolladas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP dual, las asociaciones de centros (Hetel y FPEmpresa) también reconocen haber llevado a cabo actividades sistemáticas de difusión de la FP dual. Por un lado, FPEmpresa ha tenido una estrecha colaboración desde 2014 con Bankia y su fundación para la difusión de la FP dual (Dualiza Bankia). De este modo, desde 2014 colaboran anualmente en la organización del Congreso Nacional de Formación Profesional, que en 2023 cumplió su novena edición. En este congreso, la FP dual ha estado presente de forma continua e ininterrumpida como una de las temáticas centrales desde la primera edición, cuyo subtítulo era "La vía de la FP Básica y Dual" (FPEmpresa & Bankia, 2014, p. 1). Asimismo, FPEmpresa, junto a Dualiza Bankia, puso en marcha en 2018 la primera Convocatoria de Ayudas Dualiza, con el objetivo de difundir y financiar iniciativas de colaboración entre centros y empresas en el marco de la FP dual. Tras seis años, dicha convocatoria de ayudas desarrolla en 2024 su séptima edición.

En el caso de Hetel, su representante destaca el desarrollo de actividades de ayuda técnica y jurídica a los centros y a las empresas que deseaban sumarse a la FP dual. Asimismo, reseña que su asociación otorga bianualmente (salvo en 2020 por la pandemia de la Covid-19) los premios Hetel Saria al compromiso con la FP, en los que reconoce a actores clave para su desarrollo (empresas, personas y organizaciones).

Y bueno, pues también un poco con las empresas, había que explicarles, gestionarles, sobre todo a las pequeñas empresas. Los centros al final, pues son los que se preocupan un poco por todo. (Hetel-P)

En lo que respecta a la FP dual, la edición de este premio desarrollada en 2016 estuvo dedicada al reconocimiento de buenas prácticas en esta modalidad y, y, desde entonces, ha continuado reconociendo a empresas que participan en proyectos de FP dual.

2. Nuevos actores para la difusión de la FP dual: la Fundación Bertelsmann y la fundación Dualiza Bankia.

A raíz de la adopción de la FP dual, determinadas fundaciones han orientado su labor a difundir esta modalidad formativa, así como a proponer regulaciones y programas de apoyo a la misma. Tal es el caso de la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia, que, a pesar de tener orígenes, idiosincrasias y estrategias distintas, comparten un objetivo general similar: promover la adopción de una FP dual sostenible y de calidad. A continuación, se examinan en detalle sus respectivas organizaciones, objetivos específicos, colaboraciones y actividades de difusión.

2.1 La Fundación Bertelsmann y la Alianza para la FP Dual

2.1.1 Origen del plan de trabajo de la Fundación Bertelsmann en favor de la FP dual

En 2013 la llegada de una nueva dirección ejecutiva a la Fundación Bertelsmann trajo consigo una nueva visión de trabajo. Esta nueva dirección, según su representante, “quiso centrar la labor de la fundación en la mejora del empleo juvenil” (FB-Coord). De esta forma, se puso en marcha un nuevo proyecto bajo el lema “Por el empleo juvenil”, que ha estado operativo desde el año 2013. Dicho proyecto, según manifestaba la propia Fundación Bertelsmann, tiene por objetivo “desarrollar instrumentos e iniciativas que contribuyan a facilitar el acceso de los jóvenes al mercado laboral” (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 4). Cabe destacar, con el fin de avanzar en el análisis del interés de la Fundación Bertelsmann en el área de la FP dual, que el proyecto nació con una duración predeterminada y sin vocación de permanencia. De este modo, su representante reconoce que ya debería haber terminado, pero que su duración se ha extendido hasta el 2025 por la pandemia de la Covid-19.

Si no hubiera sido por la Covid-19 y no hubiera sido por la nueva ley de FP, la Fundación Bertelsmann ahora mismo ya no estaría trabajando en la FP dual (...) Como os digo, no tiene vocación de permanencia. De hecho, hace dos semanas nos han autorizado 3 años más, pero por la razón que os he dicho. Dentro de 3 años más, os puedo asegurar que la Fundación Bertelsmann ya no estará trabajando en esto. (FB-Coord)

Las justificaciones presentadas por la nueva dirección para la elección de la FP dual como herramienta para cumplir el objetivo del proyecto se fundamentaron en una serie de consideraciones. En primer lugar, el proyecto orientó su labor hacia la FP dual por la convicción de que en ella, tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012, existía un nicho dónde hacía falta trabajo. Según el portavoz de la Fundación Bertelsmann para esta investigación, la ausencia de competidores en dicho nicho constituía a la FP dual como una oportunidad de mercado que garantizaba relevancia y notoriedad de la organización. En segundo lugar, este mismo actor indica que el proyecto titulado “Por el empleo juvenil” se orientó a la FP dual por la visión internacional del equipo de trabajo, su concepción comparada de las soluciones a problemáticas sociales y el nexo del equipo con Alemania. En tercer lugar, el análisis de la comparecencia del vicepresidente de la Fundación Bertelsmann ante la Comisión de Educación y Formación Profesional (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2) permite inferir que la experiencia previa de este actor en materia de FP sirvió también de base para orientar la labor de la Fundación a esta área del sistema educativo.

Yo, por ejemplo, hace más de treinta años ya fundé una escuela de formación profesional en México, que todavía hoy funciona. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2)

En el marco de esa filosofía, se analizó el empleo juvenil para identificar posibles nichos en los que se pudiera intervenir y generar un impacto significativo. Además no había muchos “competidores”. A la vez que, de alguna forma, parte de la idiosincrasia que tenemos en el equipo actual es intentar coger también la parte de las experiencias de otros países de nuestro entorno. Además, somos una entidad con una larga tradición alemana. (FB-Coord)

Cabe destacar, que más allá de los factores reseñados con anterioridad, la Fundación Bertelsmann considera a la FP dual en sí misma como la mejor modalidad para el aprendizaje en la FP. A este respecto, la define como “la más selecta, la mejor, porque de alguna forma también es la más natural” (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2). De forma ilustrativa, para reforzar esta idea, el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann, públicamente, utiliza el símil de aprender a nadar. En dicha argumentación defiende que a nadie se le ocurriría dar durante casi dos años teoría de la natación y luego meterte en el agua. En cambio, este actor ve más lógico que se explique la teoría por la mañana y “por la tarde nos metamos en la piscina, y así aprenderemos a

nadar. Y esto es precisamente lo que hace la dual” (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2). Asimismo, diversas afirmaciones dentro de los textos de la Fundación Bertelsmann, especialmente en los comienzos de su actividad en el proyecto “Por el empleo juvenil”, refuerzan esta visión de la FP dual como modalidad revolucionaria de FP y como vía para conseguir el éxito como sociedad.

Puede que la segunda gran revolución de la enseñanza en el siglo XXI sea la extensión planetaria de esa mezcla única entre teoría y práctica que aporta la FP dual. (Fundación Bertelsmann & Santodomingo, 2014)

La FP Dual es un camino de éxito, un éxito demostrable, pues en todos los países donde se ha implantado ha beneficiado al conjunto de la sociedad. (Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann en Alianza para la FP Dual, 2022, p. 11)

Sin embargo, a pesar de su defensa acérrima de la FP dual, la Fundación Bertelsmann alega que su objetivo nunca fue acabar con el anterior sistema de FP, sino que defendían la inclusión de la FP dual solo como una nueva modalidad del mismo. En esta línea, el representante de la Fundación Bertelsmann niega de forma contundente que la adopción de la FP dual conlleve denostar el sistema de FP previo a la misma.

Es decir, nosotros siempre hablábamos...Ahora con la nueva ley a lo mejor tengo que cambiar un poco mi discurso, por eso de que dicen que todo tiene un carácter dual. Nosotros lo que siempre hemos dicho es que la FP dual no tenía que venir a sustituir a la tradicional, sino que era un modelo complementario. Es decir, igual que pueda haber una FP en modalidad online, puede haber una FP en modalidad dual. Es decir, una cosa no es mejor ni pero que la otra, ni una cosa viene a sustituir a la otra. (FB-Coord)

2.1.2 Ámbitos de trabajo y lógicas de funcionamiento de la Fundación Bertelsmann

El portavoz de la Fundación Bertelsmann asegura “que aunque parezca que somos (son) muy grandes, lo que somos (son) es un equipo muy pequeñito” (FB-Coord). A este respecto, indica que su trabajo ha tenido repercusión porque se han movido mucho y “porque creemos en lo que hacemos, intentamos enterarnos, investigar y hacer proyectos” (FB-Coord). Al respecto de esta actividad, la propia fundación indica que la estrategia de desarrollo del proyecto “Por el empleo juvenil” quedó dividida desde el comienzo en tres ámbitos de actuación: (I) la creación de una alianza a favor de la FP dual, (II) el trabajo

por una orientación profesional de calidad, y (III) el apoyo al desarrollo de la figura del tutor de empresa (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 4). Todo ello, según la propia directora de la Fundación Bertelsmann, sin ánimo de lucro (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 1)

Bajo el lema Por el empleo juvenil, en la Fundación Bertelsmann trabajamos en proyectos englobados en tres grandes ámbitos: crear una alianza a favor de la Formación Profesional Dual, impulsar una orientación profesional de calidad coordinada y apoyar el desarrollo de tutores de empresa. (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 4)

¿Qué ha hecho durante los últimos siete años nuestra fundación en España? Entre otras cosas, nos hemos dedicado a introducir la formación profesional dual de calidad en nuestro país, y lo hemos hecho basándonos en nuestra experiencia internacional y lo hemos hecho sin costes, de forma totalmente desinteresada, con este afán de ayudar a nuestros conciudadanos. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 1)

Dentro de esta estrategia, según el representante de la Fundación Bertelsmann, su actuación se basa en lógicas mixtas; es decir, aunque existe un interés por influir en la toma de decisiones, su enfoque se centra predominantemente en el trabajo directo en los niveles inferiores. De forma ilustrativa, dicho actor asegura que “trabajando abajo, las ideas llegan arriba, pero no tenemos una forma, ni una estrategia para llegar arriba” (FB-Coord). A modo ilustrativo, defienden que cuando detectan una necesidad o una dificultad, como en el caso de los prospectores, y le dan solución, tras CCAA contactan a la Fundación Bertelsmann para que los ayuden a solucionar dicho problema en su territorio. Esta colaboración se formaliza mediante la firma de convenios de colaboración, los cuales se fundamentan en la retroalimentación de información, otorgando a la Fundación los permisos necesarios para llevar a cabo sus actividades en los sistemas de FP de cada CCAA firmante (ej., Consejería de Educación & Fundación Bertelsmann, 2015).

Afortunadamente, y con el trabajo que hemos hecho de picar piedra, hemos comparecido en el Congreso de los Diputados cuando se estaba debatiendo la nueva ley. Yo he participado en el Parlamento de Andalucía también para hablar de la FP dual. Hemos estado en los organismos del Consejo Económico y Social

recientemente también. Nosotros trabajamos muy abajo con el objetivo de llegar muy arriba. (FB-Coord)

Como demuestra el caso de los prospectores, el *modus operandi* de la Fundación Bertelsmann radica en crear programas piloto financiados por ella misma durante un período limitado de tiempo. En ocasiones, según su representante, estos programas piloto se basan en ejemplos de buenas prácticas encontrados en el análisis del funcionamiento de la FP dual en otros países. De esta forma la Administración puede valorar por sí misma si quiere continuar y extender posteriormente la solución a través de sus propios medios. Asimismo, a pesar de que estos programas se desarrollan en un ámbito territorial muy concreto, también tienen el objetivo de que “una vez experimentados en un contexto determinado, se puedan extrapolar a otros entornos de la Comunidad Autónoma” (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 3). Por ejemplo, esta ha sido también su forma de actuar a la hora de dar solución a la carencia de formación que presentaban los tutores de empresa en Aragón. Con el ánimo de no ser permanentes, la Fundación Bertelsmann formó tutores de empresa durante tres años y luego ofreció su ayuda al Gobierno de Aragón en caso de que decidiera continuarla y extenderla bajo sus propios medios. Cabe reseñar, que en ciertas ocasiones, según el portavoz de esta fundación, las experiencias desarrolladas en una Comunidad Autónoma sirven de ejemplo para otras.

Nosotros no nos dedicamos a ir pagando formación de tutores. Oye, que lo hacen otras entidades y es muy lícito, pero nuestra forma de trabajo no es: “Me voy a Cantabria y pago una formación de tutores, formo a 15 tutores y el año que viene vuelvo a pagar otra y vuelve a formar”. ¿Cuál es? Nos fuimos Aragón, hablamos con el Gobierno de Aragón, pagamos la formación de tutores, les enseñamos nuestra formación de tutores y a ese Gobierno de Aragón le dimos, por así decirlo, el kit con todo lo que habíamos trabajado durante tres años. La primera te la pago yo, encantado, pregúntame. El Gobierno de Aragón lo vio interesante y lleva ya cuatro años replicándolo. (FB-Coord)

La Fundación Bertelsmann tiene la ventaja de ser una institución internacional, cosa que nos permite detectar las mejores prácticas, adaptarlas al contexto español y tratar de implementarlas en nuestro país. Normalmente, lo ponemos en funcionamiento mediante proyectos piloto y, una vez que detectamos que funcionan, los ofrecemos como alternativa de éxito para animar su replicación en nuestro territorio de manera generalizada. (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 8)

Como conclusión del análisis de las lógicas de funcionamiento de la Fundación Bertelsmann, cabe indicar que el representante de la Fundación Bertelsmann asegura que nunca han dicho “que había que hacer esto o lo otro o una nueva regulación” (FB-Coord). Así, defiende que su estrategia, dado lo limitado de su capacidad, ha sido y es “picar mucha piedra, poder influir en algunos aspectos del modelo” (FB-Coord). Dentro de esta lógica interna de influencia progresiva, el representante de la fundación asegura que no deben tener prisa si lo que persiguen es la construcción de una FP dual de calidad, y extiende este consejo al resto de actores implicados en la adopción de la FP dual.

Siempre digo lo mismo: no queramos ser Alemania en 10 años. Aquí se quiere correr muchas veces. ¿Cuál es nuestro objetivo como país? Debería de ser, y en eso estamos todavía, poner los cimientos para una FP dual de calidad. Los números ya vendrán. Ahora aquí empiezan los periodistas, los problemas: “Que solo el 4%”, y es verdad. ¿Pero por qué? Pues porque los modelos de cambio primero necesitan desarrollarse. Desarrollar las estrategias, la financiación, los modelos, la regulación, etc. (FB-Coord)

2.1.3 Alianzas estratégicas y sinergias de colaboración entre la Fundación Bertelsmann y otras organizaciones

La Fundación Bertelsmann ha seguido una estrategia de búsqueda y conformación de alianzas con otros actores. Ya en el 2013 esta fundación colaboró estrechamente con la Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas, desarrollando de forma conjunta, bajo el amparo del Gobierno catalán, programas duales de FP. Dentro de esta relación de cooperación, la Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas se encargaba de impartir la formación teórica y la Fundación Bertelsmann ofrecía “puestos de trabajo en el marco de la FP Dual en empresas como el Círculo de Lectores, Random House Mondadori y Fundación Bertelsmann” (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 3).

Asimismo, cabe destacar, que desde el origen del proyecto, la fundación ha contado con el apoyo de la fundación matriz, tal y como manifiestan en sus propios textos.

Con el apoyo y la experiencia de la Bertelsmann Stiftung, nuestra fundación matriz en Alemania, apostamos por desarrollar instrumentos e iniciativas que contribuyan a facilitar el acceso de los jóvenes al mercado laboral. (Fundación Bertelsmann, 2013, p. 4)

En el 2015 se produjo un hito en esta búsqueda de aliados, concretado en la creación de la Alianza para la FP Dual, a iniciativa propia y de la mano de CEOE, Cámara de Comercio y la Fundación Princesa de Girona. Debido a la gran relevancia adquirida por esta alianza, tanto en el programa de trabajo de la fundación como en el panorama de la adopción de la FP dual en España, los pormenores de la misma se desarrollan en el siguiente epígrafe.

Asimismo, en el 2016 se gestaron dos nuevas colaboraciones de especial relevancia. En primer lugar, la Fundación Bertelsmann firmó un acuerdo con Dualiza Bankia “que permitió el alumbramiento del Centro de Conocimiento e Innovación DUAL+” (Bankia, 2017, p. 147). En segunda lugar, la fundación suscribió una relación de simbiosis con JP Morgan Chase Foundation en la que esta última fundación internacional se comprometía a dotar de financiación a los programas de la Fundación Bertelsmann que persiguieran extender la FP dual a las pymes. Más adelante, en 2018, la alianza más importante se tejió con Lidl Supermercados. Concretamente, ambas entidades crearon la Red de Embajadores Somos FP Dual. Posteriormente, en 2021, esta red recibió un impulso significativo gracias al apoyo de la Cámara de Comercio de España y las ayudas del Fondo Social Europeo.

Hace aproximadamente cinco años, Lidl y la Fundación Bertelsmann montamos un proyecto con el objetivo de dar voz a los alumnos, pues ellos tienen una influencia enorme en otros jóvenes, ya que son los principales prescriptores del modelo formativo. (Gerente de Talento y Desarrollo de Lidl Supermercados en Alianza para la FP Dual, 2022, p. 42)

De nuevo en 2018, cabe destacar que también tuvo lugar la puesta en marcha de una “colaboración entre la Fundación Bertelsmann y el Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. a través de su proyecto CET - Center for European Trainees, dentro del marco de la Alianza para la Formación Profesional Dual” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 5). El Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V. es la organización de educación y formación de los empleadores del Estado de Baden-Wurtemberg (Alemania). Fruto directo de esta colaboración nace la publicación titulada *Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Alianza para la FP Dual et al., 2018).

En 2019, los hitos más relevantes en el proceso de creación de alianzas y colaboraciones por parte de la Fundación Bertelsmann, se concretaron en la firma de acuerdos para facilitar la difusión de la FP dual en los medios de comunicación. Por un lado, la Fundación Bertelsmann firmó un acuerdo con la Fundación Mapfre y la Fundación Atresmedia bajo la premisa de unir fuerzas para la difusión de la FP dual a través del proyecto Descubre la FP. A este respecto, cabe reseñar que el proyecto Descubre la FP ya estaba en marcha desde el 2015, año en el que fue creado por la Fundación Atresmedia y la Fundación Mapfre con el objetivo de revalorizar la FP y mostrar sus virtudes a todos los miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, también en 2019, la Fundación Bertelsmann firma con el Grupo Zeta y Prensa Ibérica, editores en total de nueve diarios. Dicho acuerdo, en línea con el resto de alianzas tejidas a lo largo del 2019, se centra en promover la difusión de la FP dual y de las actividades desarrolladas por la Alianza para la FP Dual

La colaboración entre entidades y agentes sociales es clave para la difusión del modelo. Aquí quisiera destacar a nuestros mediapartners Prensa Ibérica y el Grupo Zeta (...) que con sus nueve diarios digitales y en papel han ayudado a que consigamos esta cifra tan extraordinaria de participantes. (Directora de la Fundación Bertelsmann en Alianza para la FP Dual (2020, p. 68))

2.1.4 La Alianza para la FP Dual como herramienta fundamental de la Fundación Bertelsmann: origen, objetivos y composición

Como se pone de manifiesto en el anterior epígrafe, la Fundación Bertelsmann defiende que su intención nunca ha sido la de actuar de forma individual en lo que respecta a la FP dual, “sino de manera grupal, aunque la Fundación se diluyera dentro de un proyecto de todos” (FB-Coord). En línea con este principio estratégico, en 2015 se creó la Alianza para la FP Dual a iniciativa de la Fundación Bertelsmann en colaboración con la CEOE, la Cámara de Comercio y la Fundación Princesa de Girona. A pesar de diluirse en la Alianza para la FP Dual, según la propia Fundación Bertelsmann, esta apuesta les ha convertido a ellos mismos “en uno de los principales altavoces en España a la hora de difundir buenas prácticas en este campo (la FP dual)” (Fundación Bertelsmann, 2016, p. 1).

Como resultado de esta fundación conjunta, la estructura de gobierno ha estado dominada hasta la fecha por representantes de las cuatro entidades fundadoras. El resto

del comité ejecutivo ha estado conformado principalmente por representantes de grandes grupos empresariales que operan en España, como Repsol, Agbar y Bosch.

Las entidades promotoras de la Alianza, junto a los miembros de su comité ejecutivo -formado por Acciona, Agbar, Bosch, Frit Ravich, La Caixa, Nestlé, Repsol, Seat, y Sol Meliá-, tuvieron hoy la oportunidad de dar a conocer la iniciativa a SS.MM los Reyes en una audiencia en la Zarzuela. (Cámara de Comercio, 2015, p. 2)

En cuanto a los fines de la Alianza para la FP Dual, la misma ha estado centrada de forma general en “mejorar la empleabilidad de los jóvenes españoles al mismo tiempo que las empresas obtienen profesionales con una formación más acorde a sus necesidades” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 8). Asimismo, la Alianza reconoce haber trabajado bajo el propósito global de “aglutinar las mejores iniciativas y experiencias que se están llevando a cabo para que confluyan, se retroalimenten y se extiendan a más empresas, centros e instituciones de nuestro país” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 8). Para la consecución de estos dos fines generales, los primeros documentos sobre la creación de la Alianza establecieron tres objetivos principales: (I) crear una red estatal de instituciones y empresas comprometidas con el desarrollo de una FP dual de calidad en España, (II) impulsar un modelo de calidad adaptado al contexto español, y (III) abordar de manera colaborativa el problema del desempleo juvenil entre todos los actores implicados (Cámara de Comercio, 2015). Asimismo, de forma más concreta, desde 2017 se planteó la consecución de cuatro objetivos específicos: “Construir un modelo de FP Dual de calidad. Implicar a las pymes en la FP Dual. Mejorar el marco legal y jurídico existente. Aumentar el prestigio social de la FP y, concretamente, de la FP Dual.” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 4).

Para alcanzar los objetivos mencionados en el párrafo anterior, la Alianza para la FP Dual “ha constituido una serie de Grupos de Trabajo: Comunicación, Propuestas de regulación, Grandes empresas y clústeres de empresas, Nuevas titulaciones y adaptaciones curriculares, Centros educativos, Tutoría de Empresa y de Centro, Conocimiento e innovación, Calidad, Pymes e Internacional” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 4). Al frente de cada grupo, la Alianza para la FP Dual ha designado a una empresa o institución como responsable.

En cuanto a la agenda a desarrollar para conseguir dichos objetivos específicos, en el año 2015, la propia Alianza indicaba que sus prioridades giraban en torno a cinco tipos de actividades: (A) articular formas de apoyo a pymes, (B) ofrecer asesoría técnica a empresas e instituciones, (C) crear grupos de trabajo sobre ámbitos estratégicos de la FP dual, (D) desarrollar experiencias piloto de FP dual que puedan ser replicadas, y (E) organizar un encuentro anual para el intercambio y el diálogo entre las empresas e instituciones que forman parte de la Alianza (Cámara de Comercio, 2015).

En lo que respecta a su composición y a las posibilidades de adhesión, la Alianza para la FP Dual se autodefine como una red de empresas, centros educativos e instituciones centradas en la mejora de la empleabilidad juvenil a través de la FP dual, y se presenta como la mayor red de conocimiento sobre FP dual en España. Asimismo, la propia Alianza indica que a dicha red puede sumarse gratuitamente cualquier centro educativo, empresa o institución que quieran colaborar de forma voluntaria en la promoción de la FP dual (Alianza para la FP Dual, 2016a).

¿Qué es la Alianza para la Formación Profesional dual? Una red estatal de empresas, centros educativos e instituciones comprometidas con la mejora de la empleabilidad de los jóvenes a través del desarrollo de una Formación Profesional Dual de calidad. La Alianza aglutina las mejores iniciativas y experiencias en FP Dual, constituyendo la más extensa red de conocimiento en FP Dual en España. (Alianza para la FP Dual, 2018a, p. 2)

Las razones en favor de la adhesión a la Alianza para la FP Dual, esgrimidas por la propia entidad, se articulan en torno a seis argumentos clave. En primer lugar, la Alianza resalta el valor de la ayuda que sus asesores técnicos pueden aportar a empresas, asociaciones, centros educativos e instituciones a la hora de “diseñar e implementar los primeros proyectos de FP dual” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11). En segundo lugar, esta entidad remarca que “los integrantes aportan conocimiento a la vez que se nutren de la experiencia de los demás miembros” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11). En tercer lugar, la propia Alianza pone en valor su “poder relacional” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11). En cuarto lugar, la entidad advierte que la unión de fuerzas dentro de su seno, “consolida la Alianza como una red con capacidad de influencia para el desarrollo de la FP Dual” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11). En quinto lugar, se ofrece como “oportunidad para los miembros de poder visibilizar sus proyectos en los canales de Alianza y reforzar su posicionamiento” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11). Por

último, en lo que respecta a los argumentos a favor de la adhesión a la Alianza para la FP Dual, esta misma red destaca que unirse a la labor conjunta y coordinada de sus miembros contribuye a “avanzar en el cambio social de la FP Dual, lo que repercute en una transformación positiva de la sociedad” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 11).

Finalmente, es importante indicar que la Alianza para la FP Dual cuenta en la actualidad (2023) con 1479 miembros, divididos en las siguientes categorías: 219 asociaciones empresariales, 427 centros educativos, 708 empresas, 92 instituciones (en las que incluye asociaciones, gobiernos autonómicos y locales y organismos públicos como institutos o mancomunidades, sindicatos, fundaciones, colegios profesionales) y 33 instituciones educativas (mayoritariamente fundaciones educativas de órdenes religiosas o asociaciones o fundaciones de un claro perfil formativo). Entre las asociaciones empresariales, se localizan ejemplos de ámbitos y regiones muy distintas, como por ejemplo la Asociación Provincial de Constructores y Promotores de Obras de Jaén, la Asociación Estatal de Grandes Empresas de Formación o la Asociación Hotelera y Extrahotelera de Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro. Entre los centros educativos asociados también se encuentra un alto grado de diversidad, como demuestra la presencia del Centro Educativo Rural Valle del Guadalquivir, el IES Nuestra Señora de la Victoria o incluso universidades como la Universidad Complutense de Madrid. En la misma línea, la Alianza para la FP Dual cuenta con la adhesión de empresas de todos los tamaños; desde grandes empresas como Volvo Car España, PwC, Amazon o Petronor, hasta empresas más pequeñas, como Restaurante Cepas, Playa Granada Resort, Pinturas Sixto u Oleocampo-Sociedad de Cooperativa Andaluza. En lo que respecta al colectivo de las instituciones, este queda conformado por la misma variedad que los anteriores, como ilustran la presencia de la Confederación Sindical Independiente-Fetico, la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia, la Mancomunidad Hoya de Buñol-Chiva o la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Por último, el mismo patrón se repite con la categoría de instituciones educativas, dónde la Alianza para la FP Dual cuenta con la participación de entidades como la Fundación Diocesana Santos Mártires o la Unión de Escuelas Familiares Agrarias.

2.1.5 La Alianza para la FP Dual y su agenda de difusión

A. Actividades de difusión

Con el objetivo de avanzar en la consecución de los fines generales y específicos de la Alianza para la FP Dual, mencionados en el epígrafe anterior, esta alianza ha llevado a cabo una intensa y variada agenda de actividades en el ámbito de la adopción e implementación de la FP Dual. Dichas actividades han sido desarrolladas de forma individual y de forma colegiada con otras entidades.

En lo que respecta a las actividades propias, la Alianza para la FP Dual ha desarrollado su propio programa de asesoría técnica. Según el representante de la Fundación Bertelsmann, este programa daba respuesta al exceso de responsabilidad que la configuración inicial del sistema había situado sobre los hombros del profesorado en algunas CCAA. Este actor remarca que detectaron que “los docentes no solo tenían que presentar los proyectos, sino que buscar a las empresas, hacer el seguimiento, visitar las empresas cada 15 días, etc.” (FB-Coord).

Fue una piedra más que el profesorado se tuvo que echar en su mochila, además de una época complicada. Además lo dejaban un poco en manos del voluntarismo; fuera del horario del profesorado, sin los conocimientos ni la preparación. Ellos tenían que salir a la calle a hablar de la FP dual, que en muchos casos no la conocían o la conocían poco, que no tenían por qué ser profesionales de la materia, y en sus horas y ratos y venga... (FB-Coord)

Ante esta problemática, desde el 2015, la Alianza para la FP Dual “presta el servicio de Asesoría Técnica en FP Dual para empresas y centros educativos desde el año 2015” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 5). Los asesores de este programa, así como “una oficina técnica de ayuda para las empresas que quieren empezar con dual” (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2), se han centrado en la prospección, la difusión de lo que era la FP dual y la ayuda en temas normativos y burocráticos a centros y empresas interesadas en formar parte del sistema.

Lo primero que hicimos fue incorporar lo que nosotros llamamos asesor técnico. Hemos tenido equipos de asesores técnicos en la calle, visitando empresas, visitando centros, haciendo prospección de la dual, participando en todo tipo de jornadas... Eran profesionales que lo que hacía era ayudar a los centros y ayudar a las empresas a poder incorporarse a la FP dual. (FB-Coord)

La lógica de funcionamiento de este programa de asesoría ha seguido los principios ya expuestos en el epígrafe anterior. De esta forma, el representante de la Alianza por la FP dual subraya que el objetivo del programa nunca ha sido consolidar una plataforma de asesoría propia, sino demostrar su necesidad y pertinencia para que luego la Administración decidiese por sí misma si debía incorporar dicha figura a su infraestructura pública. A modo ilustrativo, este portavoz indica que comenzaron el programa con tan solo diez técnicos o prospectores. Para la Alianza para la FP Dual el éxito de la introducción de esta figura del asesor técnico queda demostrado por el hecho de que “a día de hoy, está sumamente incorporada, hay fondos por parte del Ministerio y las CCAA para ello; ahora mismo en Andalucía hay 50 prospectores, en Valencia hay 40, en Cataluña hay 30 y tantos...” (FB-Coord).

Asimismo, cabe destacar que la Alianza para la FP Dual ha desarrollado prácticas piloto centradas en otros aspectos como, por ejemplo, la formación en FP dual para los tutores de empresa, la creación de la figura del tutor externo compartido para pymes, el apoyo a la conversión de ciertos ayuntamientos en impulsores de la FP dual a nivel local o la creación de mesas de trabajo multilaterales a nivel local.

Hemos hecho un proyecto piloto de tutor externo compartido entre muchas pequeñas pymes. En un territorio se ha incorporado la figura del tutor externo, lo hemos pagado, hemos estado dos años haciendo el seguimiento, etc. Oye, ahora está en la ley, ahora hay que darle un recorrido. Y cómo esto te podría decir, hemos hecho lo de los protectores, pero como esto te podría decir 40 cosas. (FB-Coord)

Además, como parte de esta estrategia de difusión de la FP Dual, la Alianza para la FP Dual ha lanzado una web que se divide en dos secciones: una zona pública y una zona privada. La clave de la zona pública “consiste en que allí cualquier persona puede entender tres conceptos clave: qué es la dual, cuáles son sus beneficios, cómo se forma parte de ella”. (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 26). Además, “para expertos existen otras secciones, como la de biblioteca o buenas prácticas” (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 26). En cambio, la zona privada está orientada de forma exclusiva a los miembros de la Alianza. De esta forma, esta última zona sirve de “plataforma informática de intercambio” (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2), así como foro de comunicación, diálogo, visualización de multimedia y espacio de creación de nuevos contactos para los miembros adheridos (Alianza para la FP Dual, 2018b). Sin

embargo, los usos de esta zona privada van un paso más allá, dado que la Alianza para la FP Dual ofrece en ella formación sobre FP dual a través de seminarios web con expertos, vídeos cortos sobre temáticas específicas o una biblioteca.

Así, mediante pequeñas píldoras digitales, los miembros acceden a formación específica mediante: - Webinars, pequeñas formaciones digitales de una hora de duración en la que un experto explica un proyecto de FP Dual sobre un tema muy específico. Se dispone de un chat, de modo que existe la interactividad. - Píldoras formativas de 3-6 minutos de duración, también sobre temas muy específicos. - Biblioteca, en donde se pueden consultar más de 260 referencias analizadas y clasificadas, que abordan todo tipo de temas, desde legislación o normativas hasta modelos de evaluación. (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 26)

Por último en lo concerniente a las actividades desarrolladas de forma individual por la Alianza, cabe subrayar que esta entidad celebró en 2017 la primera edición del Premio Alianza para la FP Dual “con el objetivo de reconocer el compromiso con la FP Dual en España y otorgar visibilidad a las buenas prácticas realizadas, así como a sus actores involucrados” (Alianza para la FP Dual, 2018a, p. 7). Dicho premio reconocía buenas prácticas de FP dual en cuatro categorías: pymes, grandes empresas, centros educativos y organizaciones. Según la propia Alianza, en 2024, este premio desarrollará su octava edición tras haber premiado ya a treinta y tres proyectos a lo largo de las siete ediciones anteriores (Alianza para la FP Dual, 2024).

En lo que respecta a las actividades desarrolladas en sinergia con otros actores, por un lado, la Alianza para la FP Dual ha participado en jornadas y encuentros junto a las Administraciones y las confederaciones de empresarios autonómicas para difundir la FP dual entre el mundo empresarial.

Hacíamos juntos muchas reuniones, muchas conferencias, muchas jornadas, unas auspiciadas por la Fundación Bertelsmann como parte de la Alianza, por toda Andalucía (...) Recuerdo una en Granada, especialmente cariñosa por la asistencia de un colectivo de empresarios dónde había empresarios como muy pequeños y como muy grandes. El caso es que, en reuniones auspiciadas por la Alianza para la FP Dual y auspiciadas por la CEA, por las dos, se habló con todas las Confederaciones provinciales y todas las asociaciones de empresarios. (JAnd-CFPD)

Asimismo, la Alianza para la FP Dual ha realizado actividades ya reseñadas en otros apartados de este capítulo, como por ejemplo la creación de la Red de Embajadores Somos FP Dual junto a Lidl Supermercados. Esta red conformada por titulados y estudiantado de la FP dual fue creada con el objetivo de involucrar a los aprendices en la difusión de la FP dual. De este modo, con la ayuda de las infraestructuras de la Alianza para la FP Dual y Lidl, los embajadores de esta red organizan encuentros presenciales con familias y estudiantado con el objetivo de promover la elección de la FP dual como vía para sus estudios futuros. En dichos encuentros y en las campañas en redes sociales de Somos FP Dual los aprendices utilizan su paso por la FP dual como ejemplo de los beneficios de esta modalidad formativa.

El año pasado, 2018, tuvimos 45 embajadores tanto de Cataluña como de Andalucía y de Madrid, incrementándose este año 2019 en 52 jóvenes. Estos embajadores han conseguido trasladar su mensaje a más de 7.000 alumnos mediante charlas presenciales y campañas en las redes sociales, uno de los medios que estamos trabajando más intensamente con ellos. Los jóvenes tienen a disposición una gran cantidad de herramientas de comunicación con las que se sienten cómodos. (Gerente de Talento y Desarrollo de Lidl Supermercados en Alianza para la FP Dual, 2019, p. 36).

Finalmente, dentro de las actividades desarrolladas en colaboración con otras entidades, es importante destacar aquellas que se han centrado en la investigación. Por un lado, sobresale la creación, junto a Dualiza Bankia, del Centro de Conocimiento e Innovación DUAL+, donde Dualiza Bankia ha desempeñado un papel predominante. Por otro lado, la Alianza para la FP Dual, a través de la Fundación Bertelsmann, ha colaborado estrechamente con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la DG Reform de la Comisión Europea en el Proyecto para la mejora de la calidad en la formación profesional dual. Esta última colaboración no solo ha dado lugar a una serie de informes y publicaciones mencionados previamente, sino que también ha generado varios talleres públicos impartidos por expertos de países con experiencia en la FP dual o en su adopción.

B. Foro de la Alianza para la FP Dual

Como se indica previamente, la Alianza para la FP Dual se propuso, en su listado original de actividades, “organizar un encuentro para el intercambio y el diálogo anual estatal de empresas e instituciones que formen parte de la Alianza” (Cámara de Comercio, 2015).

Este encuentro se concretó bajo el formato de foro anual, cuya primera edición se llevó a cabo en 2015 bajo el título “I Foro de la Alianza para la FP Dual. La Formación Profesional Dual en España: cooperar para formar”. Desde ese año, de forma presencial, o virtual como en el año 2020 por la pandemia de la Covid-19, la Alianza para la FP Dual ha organizado nueve foros anuales centrados en la adopción e implementación de la FP dual. A lo largo de sus distintas ediciones, los miembros de la Alianza, junto con diversos responsables y expertos autonómicos, nacionales e internacionales, han utilizado este foro para presentar proyectos e iniciativas, participar en mesas de diálogo sobre temas como la implicación de los sindicatos o las estrategias de promoción de la FP dual, así como para compartir resultados de informes y presentar referentes considerados modelos de "buenas prácticas".

Cabe destacar que el mundo académico también ha estado representado en estos foros, en concreto a través de Philipp Gonon (Alianza para la FP Dual, 2016b), Christof Nägele (Alianza para la FP Dual, 2017a), Paul Comyn (Alianza para la FP Dual, 2018b) y Pilar Pineda Herrero (Alianza para la FP Dual, 2019, 2022). En 2016, Philipp Gonon, en calidad de Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zúrich, realizó la conferencia inaugural del foro, titulada *Los aprendizajes en un mundo globalizado: premisas, promesas y dificultades*. En 2017, Christof Nägele participó como Investigador de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes de Northwestern Switzerland y Presidente de la Red Europea VETNET a través de la conferencia magistral *Una cultura formativa empresarial, el punto clave para el éxito de la formación en centros de trabajo* (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 36). Por su parte, Paul Comyn participó en 2018 como Especialista en cualificaciones y empleabilidad de la Organización Internacional del Trabajo mediante la ponencia *Los beneficios no financieros de la FP Dual* (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 20). Finalmente, Pilar Pineda Herrero, en calidad de Directora del Grupo Efi de la Universitat Autònoma de Barcelona, presentó en las ediciones de 2019 y 2022 dos informes titulados *La FP Dual en Cataluña desde el punto de vista empresarial* (Alianza para la FP Dual, 2019, p. 18) y *Valoración de la calidad de la FP Dual por parte de los aprendices* (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 39).

B.1 Ejemplos de buenas prácticas internacionales difundidos por sus protagonistas en los Foros de la Alianza para la FP Dual

Las ocho ediciones del Foro de la Alianza para la FP Dual analizadas en esta tesis doctoral incluyen ejemplos de buenas prácticas foráneas o internacionales. De esta forma, ya la primera edición, en 2015, contó con “una ponencia sobre las características y oportunidades de mejora del modelo dual en Alemania” (Alianza para la FP Dual, 2015, p. 5). A partir de ahí, todas las ediciones han incluido ejemplos de buenas prácticas. Es importante subrayar que los ejemplos de buenas prácticas han sido explicados por representantes provenientes de sus contextos de aplicación y no por la propia Alianza.

En 2016 la presencia de ejemplos foráneos de buenas prácticas se concretó en tres intervenciones. En primer lugar, el foro contó con la intervención en la sesión inaugural de Peter Tempel, Embajador de la República Federal de Alemania en España, en la que alabó las virtudes del modelo de FP dual alemán, resaltando que sus resultados “gozan de admiración en todo el mundo” (Alianza para la FP Dual, 2016b, p. 5). En segundo lugar, el Foro de 2016 contó con la presencia de Philip Gonon (Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zúrich), que habló sobre las características, las ventajas y los inconvenientes del modelo suizo (Alianza para la FP Dual, 2016b). Por último, Steffan Hermans (Jefe de Gabinete de la Comisaria Marianne Thyssen, Comisión Europea) realizó una conferencia sobre la FP dual en la UE y repasó las iniciativas que esta organización internacional había desarrollado hasta la fecha para potenciar la FP dual (Alianza para la FP Dual, 2016b).

En el foro de 2017, la única referencia a prácticas foráneas se realizó a través de la conferencia magistral titulada *Una cultura formativa empresarial, el punto clave para el éxito de la formación en centros de trabajo*. Dicha conferencia fue impartida por Christof Nägele, en calidad de Investigador de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes, NW Suiza y Presidente de la Red Europea VETNET. En ella las referencias a modelos concretos fueron escasas y tan solo se mencionó el caso de Suiza y Alemania en una ocasión. En cambio, las recomendaciones expresadas por el conferenciante a lo largo de su intervención hicieron constante referencia implícita a los modelos de éxito centroeuropeos. Las temáticas de dicha conferencia fueron el rol de los actores principales y otros “elementos clave para fomentar una cultura del aprendizaje en la empresa” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 37).

En 2018, la Alianza para la FP Dual invitó al IV Foro a representantes de los sindicatos alemanes con el objetivo de dar a conocer sus buenas prácticas en la gobernanza de la FP dual. En este caso, su intervención se concretó en la participación en una mesa redonda, junto a UGT, en la que se discutió sobre el papel de las organizaciones sindicales en esta gobernanza. En concreto, en dicha mesa participó el responsable de FP de la Federación de Sindicatos Alemanes (DGB, por sus siglas en alemán). Según indicó este responsable, “la DGB organiza a seis millones de trabajadores, empleados, estudiantes y aprendices, y unifica a esos ocho sindicatos en asuntos como política europea e internacional o la FP Dual” (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 22). Con el fin de dar a conocer sus funciones en la FP dual germana al resto de participantes de la mesa y al público, el responsable de la DGB concretó en su intervención las responsabilidades de la entidad sindical alemana en el diseño de la normativa y los estándares de formación, la protección legal de los aprendices, la supervisión desde su puesto en las cámaras de todas las actividades regionales y la participación en la toma de decisiones en los consejos laborales de empresa (Alianza para la FP Dual, 2018b).

En el 2019, el V Foro contó con dos invitados internacionales. Por un lado, la Alianza para la FP Dual invitó a Jörg Markowitsch, experto senior en FP Dual. Este actor internacional realizó una ponencia magistral bajo el título “Factores clave del éxito para la FP Dual” (Alianza para la FP Dual, 2019). A lo largo de esta ponencia, Jörg Markowitsch desarrolló un repaso comparativo global de las características de la FP en “24 países europeos, incluidos Noruega e Islandia” (Alianza para la FP Dual, 2019, p. 14). Dicha comparación se centró en el porcentaje del total de jóvenes que forman parte del sistema de FP dual, el tiempo en la empresa, el tipo de relación contractual y la remuneración. Dicho repaso se basó en el *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018) y su propuesta de 14 criterios para la calidad de la FP dual. Por otro lado, para la misma edición del año 2019, la Alianza para la FP Dual invitó a Bárbara Primo en calidad de representante de la campaña de difusión de la FP dual en Suiza “BerufsbildungPlus.ch”. En su intervención, esta representante señala que la campaña fue “lanzada en 2007 y (...) financiada por la confederación y por el Estado, acompañada por un grupo de expertos de los cantones y de las asociaciones profesionales” (Alianza para la FP Dual, 2019, p. 49). En su intervención para dar a conocer el funcionamiento de la entidad suiza de apoyo a la FP dual, BerufsbildungPlus.ch, Bárbara Primo se centra en la evolución de sus funciones. Según

explicó, estas funciones han variado con el tiempo: inicialmente, la entidad se enfocaba en captar empresas para participar en la FP dual, pero con el tiempo, su labor ha evolucionado para centrarse más en convencer a los jóvenes y sus familias de unirse a este modelo de formación (Alianza para la FP Dual, 2019).

En 2020, en el VI Foro de la Alianza para la FP Dual, se puso el énfasis en la invitación de representantes internacionales que pudieran aportar ejemplos de buenas prácticas, especialmente en lo relacionado con asociaciones de aprendices. En esta ocasión, el Foro contó con la participación de una representante de la Asociación Nacional de Aprendices de Francia (ANAF). A lo largo de su intervención, la representante de la ANAF repasó las acciones desarrolladas por esta asociación en áreas como la difusión de la FP Dual entre jóvenes y familias, la visibilización de los aprendices, y la organización interna del trabajo (Alianza para la FP Dual, 2020).

A lo largo del VII Foro de la Alianza para la FP Dual, celebrado en 2021, se contó con dos categorías de invitados internacionales. Por un lado, participaron como ponentes representantes de diferentes redes europeas de promoción de la FP Dual, así como de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), quienes describieron tanto la organización de estas redes como sus estrategias y acciones. En total, el Foro de ese año contó con la presencia de representantes de tres redes. En primer lugar, la Alianza para la FP Dual invitó a un representante de la red suiza *Zukunft Lehre Österreich*, definida como “una iniciativa intersectorial, independiente, que tiene como objetivo el destacar los beneficios y las oportunidades del aprendizaje dual y la FP y mejorar la reputación del sistema de formación dual en la sociedad” (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 43). En segundo lugar, el foro contó con la intervención de un representante de la Asociación Flamenca de Aprendizaje Dual que se autodefine como un “consejo con representantes de la educación, los empresarios y los trabajadores, así como también de la agencia regional de empleo, del Departamento de Trabajo y del Departamento de Educación (...) que asesoramos sobre la formación dual y temas relacionados tanto al Ministerio de Educación como al de Trabajo y desarrollamos la llamada visión común de la formación dual” (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 44). Finalmente, el último invitado fue un representante de la EAfA.

Por otro lado, de forma diferenciada a las redes de apoyo a la FP dual, la representante de la OEI fue invitada por la Alianza para la FP Dual al VII Foro con el objetivo de presentar la “hojas de ruta de la FP dual en Latinoamérica” (Alianza para la

FP Dual, 2021d, p. 47). Esta responsable presentó un proyecto que la propia OEI lleva a cabo “conjuntamente con la Alianza del Pacífico y con la colaboración de la Fundación Bertelsmann (...) en los países de la Alianza del Pacífico: Chile, Colombia, México y Perú” (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 47). La finalidad de dicho proyecto, según explicó su representante, era que “estos países conocieran buenas prácticas que les sirvieran de referencia” (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 48).

El proyecto en concreto se refiere a la ETP (Educación Técnica Profesional). Fue financiado por la European Forum for Innovation Facilitators (EFIF), con la Cooperación Española; se diseñó entre la OEI y los países de la Alianza del Pacífico, y se centró en dos temas concretos: - ETP Dual. - Competencias digitales. (Alianza para la FP Dual, 2021d, p. 48)

Asimismo, la representante de la OEI enumeró las recomendaciones que su entidad suele emitir para todos los territorios interesados en la implementación de la FP Dual. Estas recomendaciones se organizaron en once categorías: (I) gobernanza, (II) contrato, (III) programa, (IV) grandes empresas y pymes, (V) centros de formación, (VI) cobertura de puestos, (VII) labor de agentes sociales, (VIII) profesorado y tutores, (IX) calidad, (X) financiación, e (XI) investigación e innovación (Alianza para la FP Dual, 2021d).

Finalmente, en lo que respecta al análisis del contenido de los foros en términos de la difusión de buenas prácticas internacionales, en 2022, durante el VIII Foro de la Alianza para la FP Dual, los ejemplos internacionales de buenas prácticas en FP Dual se centraron en Dinamarca y México. Por un lado, en el caso de Dinamarca, la Alianza para la FP Dual invitó a un Profesor asociado del Centro Nacional Danés para el Desarrollo de la Formación Profesional. Este experto realizó la ponencia “FP Dual en Dinamarca: aprendizajes para el nuevo contexto español” (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 18). Esta intervención se centró en los aspectos fundamentales del sistema danés, abordando temas como los retos a los que se enfrenta, la forma de colaboración entre los centros educativos y las empresas, la garantía de calidad de la formación en la empresa, y la evaluación (Alianza para la FP Dual, 2022). En el caso de México, el Director del programa Educación Dual de la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ México) y el Director del proyecto Educación Dual de GOPA Worlwide Consultants de México compartieron la conferencia titulada *FP Dual en México: Evaluación de resultados, buenas prácticas y retos para el futuro* (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 46). En sus intervenciones, ambos representantes hablaron sobre varios aspectos del modelo

mexicano de FP Dual, incluyendo su proceso de implementación, la organización del sistema, y los desafíos a los que se enfrenta. Asimismo, durante su intervención, GIZ México hizo un repaso de las herramientas de cooperación utilizadas hasta la fecha para promover la adopción de la FP Dual en México: “1. Financiamientos directos. 2. Eventos de promoción. 3. Asesoría técnica. 4. Capacitación y certificación. 5. Cooperación con el sector privado” (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 48). Cabe destacar, para profundizar en la conceptualización del proceso mexicano de adopción de la FP Dual, que GIZ México asegura que su “enfoque no es precisamente transferir el modelo alemán a México, pero el modelo alemán nos sirve de comparación hasta cierto punto” (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 46).

B.2 Ejemplos de buenas prácticas autonómicas difundidas en los Foros de la Alianza para la FP Dual por sus protagonistas

Los foros de la Alianza para la FP Dual se han consolidado como una de las principales plataformas de difusión de ejemplos de buenas prácticas autonómicas en la FP Dual. Las referencias a modelos de buenas prácticas procedentes de dentro de las fronteras de España están presentes desde el 2016 hasta el 2022, último año del análisis documental de esta investigación. Al igual que sucede con los ejemplos internacionales o foráneos, los ejemplos de buenas prácticas autonómicas son expuestos por representantes provenientes de esas mismas regiones.

Como único representante de esta categoría de buenas prácticas autonómicas, en 2016, de forma exclusiva, y en 2017, con una ponencia especial, la Alianza para la FP Dual invitó a representantes del modelo vasco de FP Dual. Desde esta Comunidad Autónoma asistieron a ambos foros tanto el Viceconsejero de Formación Profesional, Jorge Arévalo, como Roberto Larrañaga, Presidente de Confebask. Ambos actores presentaron los pormenores del modelo vasco, situando a la FP dual del País Vasco como “factor fundamental para asegurar la competitividad” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 41).

En 2017, durante el III Foro de la Alianza para la FP Dual, además de la invitación a los representantes vascos, el foro incluyó una sesión de *speed dating* sobre “nueve buenas prácticas sobre la FP Dual (...) que se están implementando en diferentes territorios y sectores económicos en España” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 17). Esta lista de ejemplos la componían prácticas de FP dual desarrolladas en Madrid,

Andalucía, Valencia, Cataluña y el programa interautonómico de Deloitte. De Madrid, el foro invitó a representantes del primer programa de FP Dual en el sector financiero de España, impulsado por Bankia, así como del programa de FP Dual en el sector de la energía y las telecomunicaciones propuesto por las principales asociaciones sectoriales de la Comunidad de Madrid, AGREMIA y AMIITEL, y apoyado por la Fundación Bertelsmann. Andalucía, contó con la participación de dos programas dentro de este *speed dating*: el programa público de FP dual iniciado a petición del Puerto de Motril con apoyo de la Cámara de Comercio y la Fundación Bertelsmann y el proyecto Centros de Profesorado, dedicado al apoyo a la implementación de la FP dual en los centros educativos. Por su parte Valencia quedó representada a través del programa SANEC de FP Dual en el sector sanitario, desarrollado en 9 centros educativos e impulsado por Dualiza Bankia. En lo referente a Cataluña, este *speed dating* incluyó representantes del programa de FP dual en el sector de los seguros, impulsado por Zúrich con el apoyo de la Generalitat de Catalunya y de la Fundación Bertelsmann. Finalmente, el último ejemplo participante de este *speed dating* correspondió al programa interautonómico del Plan de FP dual de Deloitte. Cabe destacar que la lista de intervenciones de responsables de buenas prácticas en FP Dual en el foro de 2017 se completó con la ponencia del propietario de La Estiba Grupo Hostelero, quien también fue inspector de Educación en la Comunidad Valenciana. En su intervención, este ponente ofreció un repaso de las dificultades que enfrentan las pymes al implementar la FP Dual.

En 2018, durante el IV Foro de la Alianza para la FP Dual, los ejemplos de buenas prácticas autonómicas se centraron exclusivamente en Andalucía. La difusión de las prácticas andaluzas en materia de FP Dual se concretó a través de una mesa redonda en la que participaron representantes andaluces provenientes de “cuatro buenas prácticas de centros educativos y empresas” (Alianza para la FP Dual, 2018b, p. 15).

En 2019, durante el V Foro de la Alianza para la FP Dual, a diferencia de 2018, el número de buenas prácticas autonómicas reseñadas en el foro creció considerablemente. De esta forma, incluyó una amplia variedad de buenas prácticas institucionales en la adopción de la FP dual así como ejemplos de éxito de empresas, centros educativos y en la creación de marcos de calidad. En primer lugar, el foro contó con una “maratón de buenas prácticas (de) instituciones que apoyan la FP Dual” (Alianza para la FP Dual, 2019, p. 40), que incluyó los ejemplos del Ayuntamiento de Barcelona, Andalucía Emprende y la Consejería de Educación de Andalucía, el Ayuntamiento de

Dos Hermanas, la Confederación de Empresarios de Navarra y la Cámara de Comercio de Mallorca. En segundo lugar, tuvo lugar el “maratón de buenas prácticas en FP dual (de) Empresas y Centro Educativos” (Alianza para la FP Dual, 2019, p. 24). En esta sesión se presentaron los casos de las empresas Agbar (Cataluña) e Ikea (Andalucía) y otros centros educativos de Aragón, Valencia y Madrid. Por último, en cuanto a los casos de éxito en la consolidación de un marco de calidad para la FP dual, la Alianza para la FP Dual invitó al Director general de FP e Innovación de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y al Director general de FP de la Consejería de Educación y FP del Govern de les Illes Balears.

En 2020, durante el VI Foro de la Alianza para la FP Dual, la estructura de difusión de buenas prácticas se dividió en las siguientes categorías diferenciadas: (I) iniciativas y proyectos, (II) buenas prácticas por parte de empresas y centros educativos, y (III) casos de éxito en la creación de un marco de calidad para la FP Dual. En primer lugar, se presentaron cinco iniciativas y proyectos de buenas prácticas, explicados por sus propios protagonistas. Primero, se destacó el proyecto de tutor externo para micropymes, iniciado por la Asociación Empresarial Mixta de Instaladores del Barcelonès Nord i Baix Maresme (Aemifesa) en colaboración con la Alianza para la FP Dual y continuado por la Generalitat de Cataluña. En segundo lugar, se presentó la Red Gallega de Dinamización de la FP Dual (REGADdual), creada por la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de Galicia. En tercer lugar, el foro subrayó la labor de identificación de dificultades y oportunidades de las familias profesionales de Administración y Gestión, Instalación y Mantenimiento, Informática y Comunicaciones, y Comercio y Marketing, desarrollada por la Fundación Bertelsmann y la consultora Dualcon. Asimismo, el foro contó con la participación de la empresa pública Canal Isabel II para dar a conocer su impulso a la FP Dual. Por último, se invitó a representantes del programa FER Dual de la Federación de Empresas de La Rioja.

En segundo lugar, en lo que respecta a ejemplos de buenas prácticas de empresas y centros difundidos en el foro de 2020, los invitados fueron el IES Campanillas de Málaga, la pyme Innovation Strategies, ubicada en Palma de Mallorca y la Asociación de Empresarios del Henares. Finalmente, durante el VI Foro de la Alianza para la FP Dual en 2020, se destacaron ejemplos de casos de éxito en la creación de un marco de calidad en tres CCAA: Andalucía, Aragón y Cataluña. En el caso de Andalucía, el foro subrayó el trabajo conjunto de la Estrategia Industrial Andaluza y los agentes sociales

autonómicos en favor de la FP Dual. Para Aragón, se resaltó como buena práctica la formación de tutores y el desarrollo de un plan estratégico de orientación profesional. Por último, el foro contó con la participación de representantes del Plan de Gestión de la Calidad de la FP Dual en Cataluña.

En 2021, durante el VII Foro de la Alianza para la FP Dual, la difusión de buenas prácticas se dividió nuevamente en tres categorías: instituciones, centros educativos y empresas, y marco de calidad. Por un lado, el foro destacó las siguientes iniciativas exitosas por parte de instituciones y organizaciones: el Programa e-FP, creado por la Cámara de Comercio de España y la Fundación Créate, y financiado por el Fondo Social Europeo; la red de embajadores Somos Dual, creada por Lidl y la Fundación Bertelsmann; y el proyecto de FP Dual de la organización empresarial nacional del transporte ASTIC. En cuanto a los ejemplos de buenas prácticas relacionadas con centros educativos y empresas, el foro de 2021 subrayó la labor de Ikea y su estudio sobre la FP Dual en la empresa, coproducido con la Fundación Contalento; el caso de Repsol y su proyecto de FP Dual; y, por último, el ejemplo del Centro Integrado Marítimo Zaporito de la Junta de Andalucía y su programa de FP Dual en el sector marítimo pesquero. En lo que respecta a los ejemplos de buenas prácticas en la creación de un marco de calidad para la FP Dual, el foro difundió los casos generales de la FP Dual en las CCAA de la Región de Murcia y de las Islas Baleares.

En 2022, durante el VIII Foro de la Alianza para la FP Dual, último año del período de análisis de esta tesis doctoral, se difundieron “cinco buenas prácticas de impulso de la FP Dual en centros educativos y empresas” (Alianza para la FP Dual, 2022, p. 27). De estas cinco buenas prácticas, tres se correspondían con empresas y dos con centros educativo. En lo que respecta a las empresas, en primer lugar, se remarcó la apuesta de la empresa de agroalimentación Ubago Group por la FP dual de la mano de la Junta de Andalucía. En segundo lugar, se puso en valor a Airbus y su impulso del ciclo Grado Medio de Montaje de Estructuras e Instalación de Sistemas aeronáuticos en centros de la Comunidad de Madrid, Castilla la Mancha y Andalucía. Finalmente, el foro contó con la presencia de representantes provenientes de CEO Salutic Soluciones debido a su compromiso de participación en la FP dual. En cuanto a los centros educativos, la Alianza para la FP Dual invitó en 2022, como ejemplos de buenas prácticas, al IES Universidad Laboral de Zamora y a Institución Educativa Social Los Boscos, cuyos centros de FP están repartidos por todo el territorio nacional.

C. Producción de guías, manuales e informes de buenas prácticas

Tal y como indica el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza para la FP Dual frente a la Comisión de Educación y Formación Profesional, esta Alianza ha “hecho más de dos docenas de publicaciones sobre temas que son relevantes para la introducción exitosa de la dual en nuestro país” (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 2). De este listado de publicaciones, destacan nueve por su contenido, estrechamente relacionado con la adopción y transferencia de la FP Dual. En primer lugar, en el año 2016, la Alianza para la FP Dual creó la *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual* (Alianza para la FP Dual, 2016a). Esta guía explica en qué consiste la FP dual y cuáles son las oportunidades que ofrece a centros educativos, empresas y aprendices. Asimismo, realiza un repaso de la normativa vigente en el 2016.

Oportunidades para la empresa > Implica a la empresa en la formación de sus futuros profesionales, participando en el desarrollo de los programas de formación y facilitando los procesos de integración en la empresa. > Ayuda a la planificación de los recursos humanos a medio y largo plazo y, por lo tanto, a una mejor estrategia de reposición de trabajadores. > Facilita los procesos de selección, incorporación y adaptación de nuevos empleados a su puesto de trabajo y a la propia organización, reduciendo los costes de reclutamiento. (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 7)

Además de ello, esta guía hace una recopilación de todo lo necesario para poner en marcha un programa de FP dual (documentación, acceso, formación, retribución, etc.), así como un resumen de aquellos aspectos inherentes a la formación en la empresa (función del tutor de empresa, normativa de los aprendices, horarios, mecanismos de resolución de problemáticas).

En 2017 la Alianza para la FP Dual publicó *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad* (Alianza para la FP Dual, 2017b). Dicho documento recoge las carencias detectadas en el marco legal vigente a nivel nacional en el 2017 y sistematiza propuestas para su mejora. La labor de análisis previa a la redacción del mismo fue efectuada por el Grupo de Trabajo de Propuestas de Regulación. Al respecto de esta labor, la Alianza remarca que “se realizó una recopilación de la normativa estatal, otra de

normativa de las CCAA y una comparativa de sistemas de países europeos, que sirvieran como punto de partida para la elaboración de este informe de propuestas de regulación” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 5). Las CCAA que formaron parte del análisis que dio pie a esta publicación fueron: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 6). Los países europeos que se seleccionaron para la comparativa fueron Alemania, Austria y Suiza (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 6). Cabe destacar que, en consonancia con las conclusiones del Capítulo 5, el análisis previo a la elaboración de esta propuesta se basó en textos de la UE sobre la FP Dual. Sin embargo, dichos textos son solo mencionados de forma genérica (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 6) y no se especifican en ningún apartado del texto.

Posteriormente, en el 2018 destacó la publicación del manual titulado *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Alianza para la FP Dual et al., 2018). Este manual, dirigido a los profesionales de la asesoría técnica en la implementación de la FP dual, fue elaborado para sistematizar todo lo aprendido en las actividades de asesoría desarrolladas previamente por la Alianza para la FP Dual y sus miembros.

La iniciativa de elaborar esta guía surge del interés de la Fundación Bertelsmann por transferir el conocimiento adquirido durante estos años y ponerlo a disposición de aquellas instituciones interesadas en promover proyectos destinados al impulso de la FP Dual. En la guía pueden encontrarse las claves y los recursos para la formación de asesores técnicos en FP Dual. (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 5)

Su estructura queda dividida en tres bloques. El primer bloque versa sobre la FP dual, su disposición normativa y sus ventajas. El segundo bloque, “se centra en describir en qué consiste la actividad de Asesoría Técnica en FP Dual” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 32). Este bloque resalta “la importante labor del asesor técnico para impulsar esta nueva modalidad formativa, crear sinergias a nivel educativo y empresarial, y conseguir así una implantación y desarrollo exitosos de la FP Dual en nuestro país” (Alianza para la FP Dual et al., 2018, p. 32). En él también se incluyen fichas modelo y recursos de trabajo para utilizar en el ejercicio de dicha profesión. Finalmente, el bloque número tres recoge un listado de preguntas frecuentes con sus correspondientes

respuestas, así como un glosario detallado sobre terminología propia de la FP en general y de la FP dual en particular.

En el 2021, la Alianza para la FP Dual publicó un total de tres guías de actuación. En primer lugar, esta entidad creó la guía titulada *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Alianza para la FP Dual, 2021c). Según la propia Alianza, esta guía se elaboró con la intención de “dar a conocer cómo se puede remunerar en la FP Dual, destacar cuáles son sus beneficios y consolidar este concepto de reciente regulación en la comunidad autónoma de Andalucía” (Alianza para la FP Dual, 2021c, p. 5). En segundo lugar, la Alianza para la FP Dual presentó la *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales* (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021). El objetivo general de esta segunda guía es “que sirva como herramienta de orientación y soporte para estas organizaciones empresariales a la hora de impulsar la Formación Profesional Dual y, generar y desarrollar proyectos de calidad” (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 10). El contenido de este texto se organiza en cuatro bloques. El primer bloque se centra en la descripción de la FP en España y la FP Dual. El segundo bloque recoge una serie de ayudas y propuestas dirigidas a las organizaciones empresariales y su papel en el impulso de la FP Dual. Finalmente, el tercer y el cuarto bloque incluyen ejemplos de buenas prácticas y un resumen final de recomendaciones y actividades que las organizaciones empresariales deberían desarrollar.

Los bloques más singulares de la *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales* (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021) son el segundo, el tercero y el cuarto. El contenido del primero es más global y repite la información sobre la FP dual de otros textos. El segundo bloque, sin embargo, “se centra en la metodología que se propone a las organizaciones empresariales que quieran impulsar y desarrollar proyectos de FP Dual” (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 23). Esta metodología incluye aspectos como las oportunidades que les otorga la FP dual, las funciones que podrían desarrollar en el sistema y las fases, recursos y monitorización necesarias para el desarrollo de proyectos.

En el tercer bloque, se recogen “ocho ejemplos de organizaciones empresariales que han trabajado por la difusión y la generación, desarrollo e impulso de proyectos de

FP Dual, de diferentes territorios y sectores, con el propósito de que sirvan de inspiración para otras que quieran embarcarse en propuestas similares” (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 53). La lista de ejemplos de buenas prácticas en las organizaciones empresariales queda compuesta por los siguientes casos: la Federación de Empresas de La Rioja (FER), la Asociación Madrileña de Ayuda a la Dependencia (AMADE), la Federación de Organizaciones Empresariales de Soria (FOES), la Asociación de Empresarios del Henares (AEDHE), la Federación de Asociaciones de Productores de Ganado Porcino de Castilla y León (FEPORCYL), la Confederación Empresarial Navarra (CEN), la Federación Empresarial de Carnes e Industrias Cárnicas (FECIC) y Confebask. Finalmente, el cuarto bloque, incluye dos listados. Por un lado, CEOE y la Fundación Bertelsmann recogen una serie de propuestas de actividades centradas en la difusión de la FP dual, su regulación o su gobernanza. Para realizar dicho listado, los autores sistematizaron las buenas prácticas previamente reseñadas en el tercer bloque de esta guía.

Acciones de impulso de la FP Dual: Difusión. - Participación en Ferias de FP, foros de formación y mesas sectoriales. - Folletos, cartelería y vídeos, lugar destacado en la web para dar a conocer la FP Dual. - Jornadas de puertas abiertas o charlas de las empresas en los centros. - Participación en consejos escolares. - Jornadas para empresas en que se les presentan las oportunidades de la FP Dual. - Encuentros de intercambio centros educativos-empresas. (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 86)

Finalmente, por otro lado, este cuarto y último bloque incluye un listado de siete recomendaciones finales para cualquier organismo intermedio que quiera impulsar la FP dual.

(1) La formación es una apuesta estratégica de la organización empresarial (...) (2) El rol de la organización: qué quiere y puede hacer y qué no (...) (3) Cómo son las empresas asociadas y cuáles pueden hacer de motor en los proyectos de FP Dual (...) (4) Potenciación del trabajo en red (...) (5) El personal técnico de la organización conoce muy bien la FP Dual, se la cree, cuenta con las competencias transversales necesarias y está preparado para dar el soporte necesario a las empresas en todo el proceso (...) (6) Importancia de captar jóvenes e informar a las familias (...) (7) Realizar un seguimiento continuo para la mejora presente y futura. Generar adecuados criterios de calidad e indicadores. (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021, pp. 87–88)

Por último, en lo que respecta a las tres guías publicadas en 2021, la Alianza para la FP Dual lanzó la guía-manual para la difusión de la FP Dual titulada *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés* (Alianza para la FP Dual, 2021a). En este caso, dicha guía fue fruto del trabajo del Grupo de Trabajo de Comunicación. El objetivo que perseguía esta publicación era “ayudar a todos nuestros *stakeholders* a transmitir mensajes claros, sencillos y convincentes sobre las ventajas de la FP Dual para empresas, centros y aprendices” (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 3). Este texto se divide en cuatro apartados, cada uno de ellos dedicado a sistematizar diversos contenidos (ej., ventajas, datos e información) con el objetivo de convencer sobre las virtudes de la FP Dual a cuatro colectivos: las empresas, los centros educativos, los jóvenes y la sociedad. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes, este manual se centra en los beneficios que la FP dual reportaría para su futuro profesional.

Si quieres convencer a jóvenes de cursar una FP Dual debes saber que (...) El periodo de formación en la empresa permite obtener una primera experiencia en un entorno real de trabajo. – Aumenta las posibilidades de encontrar trabajo ya que la formación va acorde con las necesidades del mercado laboral. (Alianza para la FP Dual, 2021a, p. 8)

Más allá de estas tres guías, en 2021 la Alianza para la FP Dual publicó también *El rol de las administraciones locales en el impulso de la FP dual: el caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas* (Alianza para la FP Dual, 2021b). El objetivo de esta publicación era “analizar las acciones y las estrategias implementadas por una Administración local para el impulso de la FP Dual en su municipio y verificar su eficacia” (Alianza para la FP Dual, 2021b, p. 5). El proyecto referenciado en dicha publicación se desarrolló en Dos Hermanas. El documento hace un repaso de los objetivos, la temporalización, la organización y el grado de cumplimiento de los objetivos planteados para esta propuesta. De la experiencia del Proyecto de Impulso de la FP Dual desarrollado por el Ayuntamiento de Dos Hermanas, la Alianza concluye que la Administración local puede actuar como dinamizadora y facilitadora de la FP Dual en su entorno. Además, insiste en que es esencial llevar a cabo esta actuación en coordinación con la Administración educativa, y subraya que la colaboración entre municipios favorece la implantación de esta modalidad (Alianza para la FP Dual, 2021b, p. 26)

Finalmente, también en el año 2021, la Alianza para la FP Dual publicó las dos últimas de las nueve publicaciones más relevantes para la adopción de la FP dual. En

ambos casos, la Alianza para la FP Dual, representada por la Fundación Bertelsmann, como se ha citado previamente, publicó dichos documentos junto al Ministerio de Educación y FP. Como se indicaba con anterioridad, ambos textos fueron producto del Proyecto para la mejora de la calidad en la formación profesional dual, financiado por la DG Reform de la Comisión Europea.

La primera de estas publicaciones se tituló *Executive summary. International report on the quality of dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Este informe analiza la calidad de la implementación de la FP dual en Dinamarca, Países Bajos, Portugal y Suiza. Según sus autores, el objetivo de este documento no era tanto analizar en profundidad los sistemas europeos de FP Dual, sino destacar las buenas prácticas de estos países y evaluar su posible transferencia a España (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Con este fin, la publicación sistematiza la implementación de la FP Dual en Dinamarca, Países Bajos, Portugal y Suiza en relación con 10 de los 14 criterios de calidad establecidos en el Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz (Council of the European Union, 2018). Según los autores, los datos analizados para la creación de esta publicación provienen principalmente de la revisión de literatura gris y académica, complementados por entrevistas a actores de cada país analizado y a actores europeos. Asimismo, el informe incluye un apartado previo a la sistematización de estos modelos internacionales en el que se facilita información sobre las principales características y datos de cada sistema (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Por último, se incluye un total de diecisiete recomendaciones prioritarias para la adopción de la FP dual en España, derivadas del análisis comparativo de los países estudiados. Estas recomendaciones tratan, entre otros aspectos, sobre la necesidad de un contrato remunerado, la carencia de formación obligatoria y acreditación para los tutores de empresa, la mejora de la evaluación o la adecuación de la distribución de roles y responsabilidades entre los actores sociales (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021).

Social partners and chambers of commerce should be involved in apprenticeships strengthening their roles at the decision-making level (especially from a sectoral perspective). Social partners should play specific roles established in dual-VET policy and should be co-responsible for them. Some examples may include tutor

training, project follow-up, managing sectoral projects, managing company accreditation, skillstesting apprentices, dissemination, etc. Sectoral social partners should be consulted when defining the main characteristics of dual-VET programmes. (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 9)

La segunda publicación realizada por la Fundación Bertelsmann y el Ministerio de Educación salió a la luz bajo el título de *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). En este caso, el trabajo previo a esta publicación se centró “en la identificación de los elementos de calidad de los modelos desarrollados en las diferentes CCAA y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla” (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021, p. 10). De nuevo, como en la otra publicación fruto de esta colaboración, cada una de estas ciento dos buenas prácticas está referenciada en alguno de los catorce criterios del *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018). En concreto, las diecisiete CCAA y las dos ciudades autónomas que configuran el Estado español quedan representadas como ejemplos de buenas prácticas en al menos uno de estos criterios de calidad. Sin embargo, más allá de esta diversidad, la Comunidad Autónoma más referenciada como ejemplo de buenas prácticas es Andalucía, utilizada como ejemplo en ocho criterios; seguida del País Vasco, Cataluña y Cantabria, utilizadas como casos de éxito en seis criterios.

2.2 La Fundación Dualiza Bankia

2.2.1 Antecedentes de Bankia en la difusión de la FP dual previos a la creación de la Fundación Dualiza Bankia (2013-2015)

Desde el 2013, en su primer año de consolidación como entidad bancaria nacional, Bankia ha venido realizado de forma sistemática acciones de apoyo al desarrollo de la FP dual. A lo largo de ese mismo año, Bankia firmó sendos acuerdos de colaboración con la Generalitat Valenciana y el Gobierno de La Rioja bajo el objetivo de “impulsar la Formación Profesional Dual entre los jóvenes y que las empresas se impliquen en este tipo de formación” (Bankia, 2014, p. 106). En dichos convenios se acordó la concesión de becas retributivas para los aprendices de la modalidad de FP dual, así como la participación de la entidad bancaria en la difusión de los detalles de esta modalidad mediante encuentros con centros educativos y empresas. Asimismo, ambos convenios

incluían el compromiso de colaboración mutua en la formación sobre FP dual para formadores de empresa (Bankia, 2014, p. 106).

En 2014, Bankia subrayó públicamente que había decidido “apoyar la formación profesional dual como uno de los mejores caminos para facilitar el acceso de los jóvenes al trabajo, uno de los colectivos más penalizados actualmente por la crisis y el desempleo” (Bankia, 2015, p. 165). Ese mismo año, se produjo una firma masiva de convenios de colaboración, en este caso, con las CCAA de La Rioja, Cantabria, Murcia, Comunidad Valenciana, Cataluña, Castilla y León, Castilla La Mancha y Galicia y diversas entidades privadas. El objetivo global de todos estos convenios era “el desarrollo de proyectos de FP Dual, que contribuyan a su vez a prestigiar y reforzar la formación profesional en España” (Bankia, 2015, p. 165). En concreto, como los acuerdos firmados en 2013 con Valencia y La Rioja, estos convenios con las Administraciones autonómicas volvieron a incluir acciones como la concesión de becas para el estudiantado de la FP dual, la cooperación en la formación de formadores y la innovación en la formación. Más allá de la firma de estos convenios, a lo largo del 2014, la entidad bancaria Bankia participó en la Jornada FP dual del Grupo Siena donde se citaron alrededor de “200 personas para analizar desde una perspectiva multidisciplinar el presente y futuro de la FP Dual en España” (Bankia, 2015, p. 165). También en 2014, Bankia patrocina económicamente a FPEmpresa en la organización de la primera edición del Congreso Nacional de Formación Profesional bajo el título “La vía de la FP Básica y Dual”, siendo la FP una de las temáticas centrales de esta edición (FPEmpresa & Bankia, 2014).

En 2015, junto a la prolongación de los acuerdos ya firmados con las distintas CCAA y ciertas entidades privadas, Bankia firma un convenio de colaboración con la Junta de Extremadura y pone en funcionamiento el centro de Centro de Conocimiento e Innovación DUAL+ de la mano de la Fundación Bertelsmann (Bankia, 2016). Asimismo en ese mismo año, Bankia se convierte en la primera entidad bancaria en participar en un programa de FP dual en España a través del “Programa de Formación Dual Bankia” (Bankia, 2017). Mediante este programa de FP dual desarrollado en centros educativos de las CCAA de Madrid y Valencia, Bankia forma al estudiantado del Grado Superior en Administración y Finanzas en gestión específica de clientes bancarios.

A través de este proyecto pionero, que tiene un enfoque eminentemente práctico, el banco trabaja con cuatro centros educativos de Madrid y de la Comunidad Valenciana, con los que ha diseñado planes de trabajo individuales en los que

están involucrados multitud de profesionales del banco por el carácter transversal del proyecto. (Bankia, 2017, p. 54-55)

Del mismo modo, en este año previo a la creación de la Fundación Dualiza Bankia, la entidad bancaria vuelve a financiar a FPEmpresa en la organización de su congreso anual sobre FP. Dicho congreso, como ya se ha indicado previamente en este capítulo a la hora de analizar la agenda de difusión de FPEmpresa y se analizará más adelante (véase Capítulo 7, epígrafe 2.2.4), ha tenido a la FP dual como una de las temáticas fundamentales a lo largo de sus distintas ediciones.

2.2.2 Origen de la Fundación Dualiza Bankia y objetivos estipulados en su creación

En el año 2016, Bankia estableció la difusión de la FP dual como una de las iniciativas de la línea estratégica “Sociedad” dentro su *Plan de Gestión Responsable 2016-2018* (Bankia, 2019). Consecuentemente, ese mismo año, para “institucionalizar su compromiso en este ámbito” (Bankia, 2017, p. 148), el banco constituyó la Fundación Bankia por la Formación Dual, difundida al público bajo la nomenclatura de Dualiza Bankia.

El 26 de julio del año 2016, Fundación Bankia por la Formación Dual comenzó a andar como reflejo del compromiso adquirido por Bankia con el impulso de la educación. Su nacimiento fue la constatación de que ese compromiso era firme, duradero y, sobre todo, concreto, pues desde su denominación se dejó claro que su actividad se centraría en “la formación dual”. (Dualiza Bankia, 2019a, p. 4)

Dualiza Bankia ha contado desde su creación con un apoyo financiero constante de Bankia. Por ejemplo, en 2016, año de la creación de Dualiza Bankia, la entidad bancaria destinó “3,8 millones de euros a sus proyectos para fomentar la formación profesional dual” (Bankia, 2017, p. 149). En años posteriores, como en 2018, Bankia “aportó (a Dualiza Bankia) dos millones de euros, que permitieron seguir trabajando en favor de los objetivos prioritarios fijados hace seis años” (Bankia, 2019, p. 193).

Los fines de esta fundación han permanecido casi inmutables a lo largo del tiempo. Por un lado, los textos previos a 2019 señalaban la existencia de cuatro objetivos clave. En primer lugar, Dualiza Bankia indicaba que su trabajo perseguía “el fomento, promoción y difusión de la formación dual a fin de incrementar su valor social, como motor de la empleabilidad (...) y de la competitividad y transformación del tejido

productivo” (Bankia, 2017, p. 148). En segundo lugar, esta fundación mencionaba entre sus objetivos el fomento de la colaboración y la coordinación entre las Administraciones Públicas, los centros educativos y las empresas en la implementación de la FP dual (Bankia, 2017). Como tercer fin, Dualiza Bankia situaba “el impulso a la investigación y a la innovación en el ámbito de la formación dual, generando conocimiento que ayude a la implantación de nuevos proyectos y planes piloto vinculados a su desarrollo” (Bankia, 2017, p. 148). Finalmente, la fundación indicaba que su trabajo también perseguía la promoción de una orientación profesional, académica y personal que fomentase el espíritu emprendedor (Bankia, 2017).

Sin embargo, Dualiza Bankia añadió en 2019 dos nuevos objetivos a esta lista de fines, a través de su primer resumen de actividad (Dualiza Bankia, 2019a). Por un lado, esta fundación incorporó el objetivo de trabajar por “el desarrollo de estructuras y sistemas de organización modernos y eficaces en la sociedad, la economía y las empresas, dirigidos al desarrollo de la formación profesional dual” (Dualiza Bankia, 2019a, p. 5). Por otro lado, Dualiza Bankia sumó a su lista “la evaluación y divulgación de los resultados obtenidos a raíz de los proyectos realizados” (Dualiza Bankia, 2019a, p. 5).

Desde su constitución, en 2016, Fundación Bankia ha situado en el corazón de su actividad un único objetivo: el prestigio y el impulso de la FP y su modalidad dual. (Presidente de la Fundación Dualiza Bankia en Dualiza Bankia (2019, p. 6))

2.2.3 Dualiza Bankia y la construcción de alianzas de colaboración

Tal y como argumenta la propia Dualiza Bankia, su vocación es la de “actuar de puente entre los diferentes actores de la sociedad” (Dualiza Bankia, 2019a, p. 7). Siguiendo dicha premisa, su actividad ha estado marcada por diversas colaboraciones tanto con la Administración Pública, como con las empresas, sus confederaciones y los centros educativos.

Mantenemos nuestros valores y nuestros principios, nuestra convicción de servicio a la comunidad y de colaboración con la administración pública, las empresas, los centros educativos, convencidos de que la colaboración público-privada es el mejor modo de multiplicar exponencialmente el alcance de nuestros proyectos. (Dualiza Bankia, 2021, p. 6)

En primer lugar, el socio principal de Dualiza Bankia ha sido FPEmpresa. A este respecto, la propia fundación reconoce que ambos han “cimentado una colaboración estrecha que

trabaja con un objetivo conjunto, el fomento de la FP, desde visiones divergentes pero complementarias” (Dualiza Bankia, 2021, p. 7). Es importante indicar que el propio presidente de FPEmpresa aparece como vocal del patronato de Dualiza Bankia desde su misma fundación (Dualiza Bankia, 2019a). Por tanto, de la mano, Dualiza Bankia y FPEmpresa han desarrollado múltiples actividades de difusión de la FP dual, como por ejemplo, la Convocatoria de Ayudas Dualiza y la organización de nueve ediciones del Congreso Nacional de Formación Profesional.

Colaboramos con la asociación de centros FPEmpresa, con el Ministerio de Educación y las consejerías de Educación y Empleo, con ayuntamientos y administraciones locales, centros educativos, empresas, Cámara de Comercio de España, así como las cámaras territoriales, organizaciones empresariales, de ámbito estatal, local o sectorial, y en definitiva todos los agentes implicados en la Formación Profesional. (Dualiza Bankia, 2019b, p. 12)

En segundo lugar, la Fundación Bertelsmann ha sido otro de los principales colaboradores de Dualiza Bankia. Tanto es así que el otro patrono de Dualiza Bankia, que junto al presidente de FPEmpresa son los únicos que no pertenecen al entorno Bankia (ahora La Caixa), es el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann. Asimismo, Dualiza Bankia se adhiere a la Alianza para la FP Dual, mediante un proceso en el que, incluso, su director se integra en la estructura de gobierno de la alianza. Fruto de esta cooperación destacan la colaboración inicial en el Centro de Conocimiento e Innovación Dual+, así como la sinergia en el impulso de la orientación profesional y la organización conjunta de las tres ediciones de los Retos Dualiza para fomentar la innovación en la FP dual.

En lo que respecta a la cooperación con otras entidades ajenas a estos dos socios principales, Dualiza Bankia ha establecido una relación de colaboración estrecha con la CEOE, las confederaciones de empresarios autonómicas y la Cámara de Comercio. Dentro de esta relación con las principales organizaciones empresariales destaca la puesta en marcha de talleres en las distintas sedes de las confederaciones y de la Cámara de Comercio, así como la organización de jornadas de formación sobre la FP dual. Además, Dualiza Bankia ha realizado de la mano de las confederaciones y Cámaras de Comercio regionales su propio programa de asesoría y dinamización para la puesta en marcha de programas de formación adaptados a las necesidades empresariales locales. Asimismo, entre sus colaboraciones destaca las efectuadas en el ámbito de la FP sanitaria. En este caso la misma se ha desarrollado con el Instituto de Investigación La Fe de Valencia, el

Centro de Investigación Príncipe Felipe, la Fundación para el Fomento de la Investigación Sanitaria y Biomédica de la Comunidad Valenciana, y el Instituto de Investigación Sanitaria Incliva. Esta colaboración se ha materializado en el apoyo económico a través de la becas SANEC (Dualiza Bankia, 2019c), que será detallado más adelante (Capítulo 7, epígrafe 2.2.4).

Finalmente, es importante indicar que desde 2019, Dualiza Bankia posee convenios de colaboración con todas las CCAA españolas. A través de ellos realiza actividades de distinta índole, como por ejemplo, la formación de formadores, programas de formación, labores de asesoría o estudios cuantitativos de la realidad. Asimismo, colabora con el Ministerio de Educación en la alineación del sistema educativo con las necesidades del sector empresarial, además de participar en el Plan de Modernización de la FP (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) y en el fomento de “acciones destinadas a darlo a conocer, así como las múltiples ventajas de la FP” (Dualiza Bankia, 2020, p. 12).

De este modo, nuestro presidente José Ignacio Goirigolzarri tuvo la oportunidad de intervenir en Moncloa durante la presentación de la iniciativa en un acto liderado por el presidente del Gobierno Pedro Sánchez, al que asistieron la vicepresidenta tercera y ministra de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Nadia Calviño; la vicepresidenta cuarta y ministra para la Transición Ecológica y Reto Demográfico, Teresa Ribera; la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá; el presidente de Telefónica, José María Álvarez-Pallete; el presidente de Iberdrola, José Ignacio Sánchez Galán; así como representantes del mundo universitario y del mundo de la FP. (Dualiza Bankia, 2020, p. 12).

2.2.4 Actividades de difusión de la FP dual desarrolladas por la fundación Dualiza Bankia

Las actividades realizadas por la fundación Dualiza Bankia en favor de la FP dual abarcan diferentes frentes, entre los que destacan: (I) actividades destinadas a difundir e informar a los actores educativos y empresariales sobre el modelo de FP dual y las ventajas de esta modalidad formativa, (II) la puesta en marcha de ciclos de FP dual, (III) la concesión de ayudas, y (IV) los programas de formación dirigidos a actores clave.

En primer lugar, la agenda relacionada con las actividades destinadas a dar a conocer la FP dual entre centros educativos y empresas se ha concretado a través de encuentros, jornadas, talleres, ferias y textos centrados en la difusión. Entre este conjunto de actividades, destaca el Congreso Nacional de Formación Profesional, organizado por FPEmpresa con el patrocinio de Dualiza Bankia (Bankia antes de la creación de la fundación) desde 2014. Dicho congreso cumplió, en 2023, su novena edición. Como se indicada previamente en otros apartados de este capítulo, la FP dual ha sido una de las temáticas centrales de dicho congreso, aunque no la única, a lo largo de las distintas ediciones desde la primera edición realizada bajo el ilustrativo título de “La vía de la FP Básica y Dual” (FPEmpresa & Bankia, 2014, p. 1). El objetivo de la organización de estos congresos, según quedó establecido en su primera edición, “es el de crear un debate, desde diferentes puntos de vista, que concluya con propuestas concretas sobre el diseño del modelo de FP que mejore la competitividad de nuestra economía y el empleo en España” (FPEmpresa & Bankia, 2014, p. 2).

Las diferentes ediciones de este Congreso Nacional de Formación Profesional han estado caracterizadas por la participación de actores gubernamentales y empresariales nacionales procedentes de una gran variedad de CCAA. Asimismo, gracias al papel de FPEmpresa en su organización, todas las ediciones del congreso han contado con una amplia representación de distintos centros de FP de todo el territorio español. Es importante indicar que en su programación destaca la ausencia de invitados procedentes del extranjero o las menciones a ejemplos de sistemas de FP dual foráneos. La única excepción a esta norma es la inclusión en la quinta edición, celebrada en el 2018, de una ponencia de Alain Roy, Vicepresidente de la International Partnerships, Colleges and Institutes of Canada. Dicha ponencia versó sobre la FP en Canadá (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2018).

Aunque de menor relevancia que el Congreso Nacional de Formación Profesional, Dualiza Bankia también ha contribuido a la organización de otros congresos y jornadas. Por ejemplo, la propia fundación admite haber “participado y colaborado en la organización (...) del Congreso CEFIRE, de Valencia; el Congreso Formación Profesional y Empresa: Pasión Dual, de Cartagena, (...) la VI Jornada de Colaboración Público Privada en Educación, en Madrid” (Bankia, 2019, p. 194), el I Congreso de Formación Profesional en Cataluña o el I Congreso de FP Dual, en Castilla-La Mancha (Dualiza Bankia, 2019b, p. 24).

Por ello apoyamos congresos, encuentros o jornadas cuyo fin último es la promoción de la FP y de la FP Dual, al constituirse en altavoces de dicha promoción y, al mismo tiempo, en foros de diálogo en los que compartir buenas prácticas. (Dualiza Bankia, 2019b, p. 24)

Además de la organización de congresos y jornadas, a nivel local, Dualiza Bankia ha difundido la FP dual a través de los Encuentros Dualiza. En ellos, la fundación ha reunido “a centros educativos y empresas de una zona determinada para analizar la situación de la FP y de su modalidad dual en ese territorio” (Dualiza Bankia, 2019b, p. 23). A estos encuentros han asistido representantes de centros educativos y empresas con el propósito de conocerse, intercambiar inquietudes sobre la FP dual y exponer sus necesidades formativas. Además, se han discutido las dificultades en la implementación de este modelo, culminando en la formulación de propuestas de trabajo conjuntas. A este respecto, por ejemplo, en 2018 tuvo lugar el Encuentro Dualiza Extremadura, al que acudieron setenta personas pertenecientes a quince centros educativos y dieciocho empresas. Asimismo, en 2019, más de trescientas personas se reunieron en Albacete, Ávila, Burgos, Logroño y Tarragona como parte de los Encuentros Dualiza (Dualiza Bankia, 2019b).

De forma paralela y también a nivel local, Dualiza Bankia, junto a la Cámara de Comercio, ha organizado las denominadas Feras de FP Dual, concebidas “como espacios de promoción de la modalidad dual, al tiempo que (...) escaparate para que los estudiantes tengan un contacto con las empresas que asisten y para que estas expongan sus experiencias incorporando la FP” (Dualiza Bankia, 2019b, p. 26). Por ejemplo, en 2019, la primera Feria de FP Dual en Granada reunió a ciento cincuenta empresas y casi quinientos estudiantes, incorporando actividades como asesoramiento a pymes, talleres y la presentación de buenas prácticas empresariales (Dualiza Bankia, 2019b).

Nos apoyamos en la capilaridad de las Cámaras de Comercio para impulsar ferias de FP Dual en diferentes territorios de todo el país, consiguiendo que sean centenares de estudiantes y empresas los que tienen un primer contacto con la FP Dual a través de estos eventos. (Dualiza Bankia, 2021, p. 19)

Dentro de esta agenda de difusión de la FP dual, aparte de congresos, ferias o encuentros, Dualiza Bankia también ha organizado jornadas destinadas a tratar temáticas concretas (ej., Jornada FP Dual Puerto de Barcelona sobre FP dual en Logística). Por ejemplo, tras

la aprobación de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y con el objetivo de aclarar los nuevos conceptos y las oportunidades que ofrecía esta ley, Dualiza Bankia organizó “una serie de jornadas didácticas donde mostrar los cambios fundamentales con los que conviviremos a partir de ahora” (Dualiza Bankia, 2022, p. 27). Este tipo de jornadas, a las que acudió un total de 132 empresas, se celebraron en Andalucía, Islas Baleares y la Comunidad Valenciana (Dualiza Bankia, 2022, p. 27).

En segundo lugar, dentro de su estrategia de difusión de la FP dual pero dentro de otro frente diferente, Dualiza Bankia ha llevado a cabo otras acciones destinadas a promover la adopción de la FP dual, como la elaboración de textos con recomendaciones y la creación de una web especializada en FP dual. En lo que respecta a la producción de textos, la publicación más representativa ha sido la *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa* (Dualiza Bankia, 2017).

Esta Guía (*Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*) forma parte de las acciones de difusión que realizamos para explicar la importancia de la Formación Dual y los beneficios que aporta a toda la sociedad. (Dualiza Bankia, 2017, p. 2)

Dicha guía aborda un total de cinco cuestiones fundamentales para la implementación de la FP dual en una empresa. En primer lugar, en el bloque *¿Qué es la Formación Profesional Dual?* (Dualiza Bankia, 2017, pp. 4–5), la guía repasa la conceptualización general de la FP dual. Posteriormente en el segundo bloque, titulado *Un modelo ventajoso para todos* (Dualiza Bankia, 2017, pp. 6–12), Dualiza Bankia enumera las ventajas de la adopción de la FP dual, agrupadas en cuatro secciones: ventajas para las empresas, para los estudiantes, para los centros educativos y para la sociedad. En el siguiente bloque el tercero, bajo el título de *Normas que regulan la FP Dual* (Dualiza Bankia, 2017, p. 13), la fundación realiza un repaso esquemático del Real Decreto 1529/2012. En el penúltimo bloque, Dualiza Bankia lista las *Fases para implantar la FP Dual en la empresa* (Dualiza Bankia, 2017, pp. 14–15). En este bloque diferencia entre seis fases, cada una de ellas con sus correspondientes objetivos: “1. Estudio previo 2. Títulos y formación asociada 3. Tutor de empresa 4 Diseño del programa formativo 5. El aprendiz 6. Coordinación y evaluación” (Dualiza Bankia, 2017, pp. 14–15). Por último, el bloque titulado *Cuestiones clave para la empresa* (Dualiza Bankia, 2017, pp. 16–23) incluye aspectos como el tipo de documentación necesaria para la firma de convenios con la Administración, los

requisitos y normativas que debe cumplir la empresa, recomendaciones para una correcta evaluación de los aprendices o la puesta en valor de la figura del tutor de empresa.

La empresa debe comprometerse a ser «empresa formadora», es decir: describir el perfil de puesto de aprendiz en su empresa, funcionalidades y evaluación de riesgos específicos del puesto de trabajo, establecer los requisitos de aprendizaje proporcionando un puesto de acuerdo a la actividad formativa, firmar un convenio con el centro de FP, realizar la tutorización, dar alta en la Seguridad Social y remunerar al aprendiz con las características establecidas. (Dualiza Bankia, 2017, p. 22)

En lo que respecta a las plataformas web, en el 2018 Dualiza Bankia pone en marcha la página web “www.dualizabankia.com”, que nace “con la vocación de fomentar el debate y la información sobre la FP y que aspira a servir de altavoz para estudiantes, profesores y profesionales interesados en ello” (Bankia, 2019, p. 194).

En tercer lugar, en otra categoría diferente de actividades de difusión, Dualiza Bankia ha puesto en marcha una serie de ayudas de financiación destinadas a diversos actores. En primer lugar, destaca la Convocatoria de Ayudas Dualiza, organizada desde 2018 junto a FPEmpresa y destinada a “proyectos de centros educativos de FP en los que haya una colaboración estrecha junto a empresas” (Dualiza Bankia, 2019b, p. 13). El baremo para acceder a estas ayudas recoge aspectos como la innovación, el impacto en el territorio, la sostenibilidad o la transferibilidad del conocimiento. Bajo estas premisas, en 2024, se desarrollará la séptima edición de un programa que ya ha becado, por ejemplo, a treinta y siete proyectos de Andalucía y treinta y uno del País Vasco.

La Convocatoria de Ayudas Dualiza, que organizamos de la mano de FPEmpresa, se ha situado como un referente del panorama educativo de la Formación Profesional al haber alcanzado ya su sexta edición. En este período, la Convocatoria ha apoyado un total de 183 proyectos, a los que ha destinado más de dos millones de euros, con los que ha llegado a 14.595 alumnos. (Dualiza Bankia, 2022, p. 16)

En este plano de la financiación, Dualiza Bankia también llevó a cabo la Convocatoria de Becas SANEC en el período comprendido entre el 2019 y el 2021 (Dualiza Bankia, 2019c). Este programa de ayudas se realizó en colaboración con el Instituto de Investigación La Fe de Valencia, el Centro de Investigación Príncipe Felipe, la Fundación

para el Fomento de la Investigación Sanitaria y Biomédica de la Comunidad Valenciana, el Instituto de Investigación Sanitaria Incliva y el Instituto de Investigación Sanitaria y Biomédica de Alicante Isabial. Esta convocatoria pretendía incorporar al estudiantado de FP dual de la familia profesional de Sanidad a equipos de investigación biomédica profesionales (Dualiza Bankia, 2019c). Asimismo, dentro de esta área de difusión a través de la financiación, cabe reseñar que en 2019, Dualiza Bankia puso en marcha la Convocatoria de Orientación Activa, que en 2022 desarrolló su tercera edición. De nuevo, como en otro tipo de actividades, lo hizo de la mano de FPEmpresa. Esta convocatoria iba y sigue destinada a expresar reconocimiento y respaldo a las iniciativas de orientación profesional implementadas por los centros educativos con el objetivo de promover la FP y la FP Dual.

En cuarto lugar dentro de esta agenda de difusión, también destaca la puesta en marcha de proyectos de FP dual. Cabe resaltar que Dualiza Bankia ha realizado multitud de iniciativas propias. En 2015, como se ha reseñado anteriormente, Bankia puso en marcha en Valencia y Madrid el Programa de Formación Dual Bankia, destinado a estudiantado del Grado Superior en Administración y Finanzas (Bankia, 2017, p. 54-55). De esta forma se convirtió en la primera entidad bancaria española en sumarse a la FP dual. Posteriormente, la fundación Dualiza Bankia ha ayudado en la puesta en marcha de numerosos programas formativos, ejerciendo de puente “entre entidades que se necesitan pese a desconocerlo” (Dualiza Bankia, 2019b, p. 18). Un ejemplo significativo de este papel de intermediación es el proyecto que surgió en respuesta a la escasez de mano de obra cualificada en el sector porcino denunciada por la Federación del Porcino de Castilla y León. Esta casuística llevó a Dualiza Bankia “a la organización de un proyecto piloto que permitiera especializar a alumnos de FP Dual de esa comunidad autónoma” (Dualiza Bankia, 2022, p. 23). Posteriormente, según Dualiza Bankia, los buenos resultados de esta experiencia atrajeron “el interés del Clúster Nacional de Productores de Ganado Porcino I+Porc, que demandó ayuda a la fundación para poner en marcha un programa similar en Navarra y Aragón (Dualiza Bankia, 2022).

Una necesidad —la del sector porcino—, una voluntad para darle solución —la Junta—, y una institución —Fundación Bankia—, actuando de mediador entre ellas y contribuyendo a lanzar la formación que dio comienzo en septiembre. (Dualiza Bankia, 2019b, p. 18)

Como quinto frente en lo que respecta a las actividades de difusión de la FP dual, la fundación Dualiza Bankia también ha desarrollado prácticas formativas formales y estructuradas. La Fundación Dualiza Bankia ha enfocado sus esfuerzos en la capacitación de tutores de empresa, organizando talleres específicos para su formación. Por ejemplo, en 2019, Dualiza Bankia desarrolló cursos de formación para tutores de empresa en La Rioja y Valladolid (Dualiza Bankia, 2019b). Asimismo, solo en el año 2022, Dualiza Bankia realizó talleres de formación para tutores de empresa en “en Murcia (24 tutores), La Rioja (36 tutores) y Castilla y León (25 tutores), y en Zaragoza (15 empresas participantes) para el sector logístico” (Dualiza Bankia, 2022, p. 23). Sin embargo, su formación no se ha limitado a los tutores de empresa, sino que también ha estado orientada a la cualificación de asesores técnicos/prospectores a través de, por ejemplo, la impartición de talleres para asesores técnicos de FP dual en Madrid y Soria en 2019 o la formación de prospectores desarrollada junto al Gobierno de Canarias en 2021.

Finalmente, en sexto lugar y como última categoría de actividades de difusión, la innovación y la investigación han sido otro de los pilares sobre los que se ha apoyado la estrategia de difusión de la FP dual de Dualiza Bankia (Bankia, 2019). Dentro de esta estrategia destaca la creación del Reto Dualiza y del Centro de Conocimiento e Innovación y el Reto Dualiza. La fundación define el Reto Dualiza como “una iniciativa que reúne en equipos multidisciplinares a estudiantes de FP dual, profesores y profesionales para impulsar procesos de innovación en las empresas” (Bankia, 2019, p. 193). Este programa creado en 2018 persigue la promoción de la innovación y la cultura emprendedora del estudiantado de FP dual, poniendo de manifiesto su valía en los procesos de innovación y mejora de las empresas formadoras (Dualiza Bankia, 2019b). Por su parte, el Centro de Conocimiento e Innovación, junto a la plataforma Observatorio de la Formación Profesional (www.observatoriofp.com), son herederos del anterior Centro de Conocimiento e Innovación DUAL+, creado inicialmente junto a Fundación Bertelsmann (Bankia, 2016). En el seno de este centro, Dualiza Bankia ha producido “estudios sobre diferentes ámbitos de la Formación Profesional, en colaboración con autores e instituciones de relevancia” (Dualiza Bankia, 2021, p. 22).

El objetivo de esta línea de trabajo es generar “conocimiento orientado a la acción” como paso previo a la puesta en marcha de proyectos de FP y/o FP Dual, en un marco de rigor metodológico, calidad y prestigio. (Dualiza Bankia, 2019b, p. 28)

Fruto de la labor del Centro de Conocimiento e Innovación nació la plataforma Observatorio de la Formación Profesional (www.observatoriofp.com), en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto). El objetivo de su creación era “lanzar una plataforma que agrupe todos los datos de la Formación Profesional en nuestro país, y de este modo obtener una fotografía exacta del estado de la FP en España” (Dualiza Bankia & Orkestra, 2020, p. 8). Esta plataforma agrupa en un solo portal un análisis a tres niveles de la FP dual en toda España, “desde uno básico en el que se podrán encontrar diez indicadores clave, hasta uno avanzado, donde poder comparar datos de comunidades, familias profesionales, centros y ver la evolución temporal de los mismos” (Dualiza Bankia & Orkestra, 2020, p. 8). Asimismo, dicho portal interactivo es complementado anualmente por la publicación de un informe que aborda el análisis de los datos de forma más contextualizada. Hasta la fecha, el portal recoge los informes realizados anualmente desde el 2020 a la actualidad.

Al mismo tiempo, somos conscientes de que la oferta de datos requiere de un contexto adecuado para la comprensión correcta. Por ello, acompañamos la plataforma con este informe, “Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2020”, una publicación anual donde se recopilarán y analizarán todos los datos del sector año a año. (Dualiza Bankia & Orkestra, 2020, p. 8).

Además, el Centro de Conocimiento e Información, ha realizado publicaciones directas o indirectamente relacionadas con la adopción de la FP dual, como por ejemplo *FP Análisis. La FP dual ante el proyecto de ley: situación actual y retos* (Dualiza Bankia et al., 2021) o *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030* (Dualiza Bankia et al., 2022). A modo ilustrativo de su contenido, cabe reseñar que en la primera de estas publicaciones, la más relacionada con la FP dual, Dualiza Bankia, comienza haciendo un repaso por las distintas formas de FP dual que existen en Europa y el porcentaje que representa sobre el total de estudiantes en cada país (Dualiza Bankia et al., 2021). Posteriormente, la publicación continúa señalando que la inserción laboral de los titulados de FP es mejor en aquellos países con empresas más grandes (Dualiza Bankia et al., 2021). Por último, en esta publicación Dualiza Bankia se centra en las diferencias entre la FCT y la FP dual y los pormenores de su adopción en España en términos de velocidad de implementación, nivel de implementación, paridad de género y satisfacción del estudiantado, entre otros (Dualiza Bankia et al., 2021).

2.2.5 Difusión de ejemplos de buenas prácticas por parte de Dualiza Bankia: los ejemplos autonómicos como auténtica referencia

La difusión de ejemplos de buenas prácticas no ha sido un componente central de la estrategia de Dualiza Bankia. De esta forma, dicha fundación tan solo ha participado de la difusión de ejemplos de buenas prácticas a través de las distintas ediciones del Congreso Nacional de Formación Profesional, organizado junto a FPEmpresa. En dichos congresos, esta difusión de ejemplos de buenas prácticas se concreta generalmente en la programación de sesiones a las que invitan a representantes de centros y empresas que, a su juicio, han desarrollado programas de éxito en la FP dual española.

En la primera edición de este congreso, celebrada en 2014, FPEmpresa y Dualiza Bankia (por aquel entonces aún a través de Bankia), invitaron a tres centros pioneros en la colaboración centro-empresa dentro de la FP dual. Los tres centros educativos que asistieron como ejemplos de buenas prácticas fueron el IES Hotel Escuela de Madrid, la Florida Universitaria de Valencia y el Instituto Máquina Herramienta del País Vasco (IMH). Las ediciones de 2015 y 2016 se constituyen como las únicas excepciones en las que no se presentan ejemplos de buenas prácticas en lo que respecta a centros educativos o empresas concretas. Sin embargo, el congreso cuenta en ambos años con ponencias dedicadas a la exposición de los pormenores del modelo vasco, incluida su modalidad de FP dual. En la edición del año 2015, asistió como ponente el Viceconsejero de FP del Gobierno Vasco, Jorge Arévalo (FPEmpresa & Bankia, 2015). En 2016, en un acto de homenaje a este Viceconsejero organizado dentro del congreso, el director de Ikaslan (asociación de directores de centros públicos del País Vasco) fue el encargado de pormenorizar las principales características del modelo vasco de FP y FP dual (FPEmpresa & Bankia, 2016).

En cambio, en 2017, en el IV Congreso Nacional de Formación Profesional, de nuevo, como en el 2014, se referenciaron ejemplos de buenas prácticas en FP dual en lo que respecta a programas desarrollados por centros educativos y empresas. En este caso, el congreso incluyó las ponencias de la Red de centros FPEmpresa en Granada y el IES Campanillas de Málaga, ambos de Andalucía (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2017). Para la quinta edición del Congreso Nacional de Formación Profesional, desarrollada en 2018, FPEmpresa y Dualiza Bankia, circunscribieron su invitación para ponencia a cuatro centros educativos participantes de los Proyectos Dualiza de colaboración entre centros

de FP y empresas. Esta tendencia se repitió en las siguientes ediciones. Los centros invitados en 2018 para compartir su experiencia de éxito fueron el CIFP Aguas Nuevas de Castilla La-Mancha, el Instituto Escola Municipal del Treball de Cataluña, la Armería Eskola del País Vasco y el IES Emilio Canalejo de Andalucía (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2018). Cabe resaltar, que el programa de la edición desarrollada en 2018 incluye la única ponencia sobre un modelo internacional de FP presente en el conjunto de ediciones, en este caso el modelo canadiense. A este respecto, como se ha referenciado previamente en este capítulo, la quinta edición del Congreso Nacional de Formación Profesional contó con la ponencia sobre la FP dual en Canadá de Alain Roy, Vicepresidente de la International Partnerships, Colleges and Institutes of Canada (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2018).

En 2019, las únicas referencias a casos de éxito en la FP dual presentes en el VI Congreso Nacional de Formación Profesional se circunscribieron de nuevo a una sesión de reconocimiento a los Proyectos Dualiza de la primera convocatoria. El programa no concreta qué centros fueron reconocidos como ejemplos de buenas prácticas (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2019). En el 2021, tras un año en blanco por la Covid-19, a la repetición de este reconocimiento a los proyectos anuales de la convocatoria de Proyectos Dualiza, se sumó una mesa redonda sobre las mejores experiencias de cinco años desarrollados dentro de esta misma convocatoria. A dicha mesa se invitó a la siguiente lista de casos de éxito: IES Leonardo Da Vinci de Madrid, CIFP La Laguna de Canarias Electric car Project, Escuela profesional Sagrado Corazón de Logroño y CIFP Hespérides de la Región de Murcia.

Por último, la octava y última edición de este congreso que ha sido objeto de análisis en esta tesis doctoral, tan solo reconoce, de nuevo, a los mejores proyectos de la convocatoria Proyectos Dualiza, los cuales no concreta en su programa público (FPEmpresa & Dualiza Bankia, 2022).

3. Análisis de la valoración de la labor de la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia realizada por los actores tradicionales de la gobernanza de la FP

3.1 Valoraciones positivas de la labor de las fundaciones

Antes de proceder al análisis del discurso desarrollado por los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España acerca de lo positivo de la labor desarrollada por Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann, cabe reseñar que ambas fundaciones han recibido premios por su labor promovidos desde diversas instituciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, en el caso de la Fundación Bertelsmann, su Alianza para la FP Dual fue “reconocida como una de las mejores diez prácticas de la Red Europea para el Aprendizaje, European Alliance for Apprenticeships, siendo el único caso español en recibir dicho reconocimiento” (Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 60). En el caso de Dualiza Bankia, a modo ilustrativo, cabe destacar que su labor se ha visto reconocida públicamente en Andalucía y Cataluña, a través del Mérito en la Educación de la Junta de Andalucía, recibido en 2023, y los Premios FPCat en su edición de 2021, respectivamente.

Una vez repasados estos galardones públicos, se procede a analizar la valoración positiva de su labor desarrollada en los discursos de los actores de la gobernanza tradicional de la FP. Los actores que han participado de esta valoración positiva, aunque con matices diferenciados en su grado y extensión, son CEOE, CEA, Confebask, FPEmpresa, CCOO Central y el Ministerio de Educación. En lo que respecta al juicio positivo sobre su agenda global de trabajo, las valoraciones positivas más explícitas sobre la labor de Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann la realizan los portavoces de CEOE y la CEA. En concreto, la confederación de empresarios nacional llega a calificar el trabajo realizado por ambas fundaciones como “brillante”.

Han hecho un papel brillante, espectacular y nosotros somos firmes defensores de la Fundación Bertelsmann. También me preguntáis por CaixaBank Dualiza (Dualiza Bankia); pues brillante, también brillante. (CEOE-FE)

Más allá de estas valoraciones positivas de su agenda global, los diferentes actores que participan en esta valoración positiva se han centrado en referenciar tres tipos de actividades: (I) la creación de guías, informes y análisis de datos sobre la adopción de la

FP dual en España, (II) los equipos de asesoría técnica y prospección, y (III) las campañas de difusión de la FP dual a través de foros, encuentros, redes sociales y textos.

En lo referente a la primera tipología de actividades, las representantes de CEOE, Confebask, CEA y CCOO Central coinciden en indicar su buena valoración de la capacidad que han demostrado estas fundaciones a la hora de crear recomendaciones, guías de actuación y, especialmente, informes y análisis de datos. A este respecto, la portavoz de CEA pone en valor que los análisis desarrollados hasta la fecha demuestran que ambas fundaciones son “bastantes buenas técnicamente” (CEA-PP). Dentro de este ámbito, las representantes de CEOE y Confebask reseñan de forma específica dos publicaciones que les han sido de mucha utilidad. Por un lado, la de CEOE subraya cuál fue una de las publicaciones que resultó de más ayuda a ella y a sus territoriales durante el proceso de adopción de la FP dual: la *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales* (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021). Esta afirmación va en línea con los planteamientos de la publicación, dado que la misma iba destinada directamente al colectivo de las organizaciones intermedias, del que forman parte tanto CEOE como sus territoriales. Por su parte, la portavoz elegida por Confebask para esta entrevista centra su valoración positiva en la labor de difusión de datos sistematizados e informes sobre la FP dual desarrollada a través de las webs de la Alianza para la FP Dual y especialmente de Dualiza Bankia. A este respecto, la representante de la confederación de empresarios del País Vasco considera que ambas han proporcionado “una información muy significativa y potente” (Confebask-FTE).

Sin embargo, CCOO Central matiza su valoración positiva del buen hacer de las fundaciones en lo que respecta a la publicación de textos. Para ello diferencia entre dos etapas, una primera en la que sus planteamientos estaban muy alejados de los de dicha organización sindical y una segunda etapa en la que los mismos se han acercado bastante. De esta forma, la portavoz de la central sindical indica que la concepción positiva que ahora tiene del trabajo de las fundaciones es fruto de un viraje en los planteamientos de ambas fundaciones. Según la opinión de la representante de CCOO Central, la toma de contacto a lo largo de los años con los pormenores del contexto español ha llevado a estas fundaciones a ser más críticas y a adaptar sus discursos a la realidad española.

Son hoy, después de haber estudiado el modelo y haber visto cómo se ha implantado, más críticos que cuando empezó el Real Decreto 1529/2012.

Habiendo visto en terreno, en investigación. Es una fundación muy seria con gente dedicada a esto, a estudiar las estadísticas y hacen mucho asesoramiento. Nos conocen y conocen más la realidad que nosotros que carecemos de capacidad para realizar esos análisis. (CCOO-Central-FP)

En lo referente a la segunda tipología de actividades valoradas positivamente por los actores, la Consejería de Educación de Andalucía y FPEmpresa coinciden en reseñar la ayuda que les han prestado los equipos de asesoría técnica y prospección de ambas fundaciones. En concreto, el representante de FPEmpresa indica que “algunos centros recibieron cierta consultoría debido a la experiencia de la Fundación Bertelsmann en Alemania y Dualiza Bankia en sus programas pioneros en Valencia y Madrid” (FPEmpresa-P). Es importante destacar el matiz introducido por la expresión “algunos centros”, ya que en el siguiente epígrafe dicho planteamiento servirá de base para otro tipo de valoraciones menos positivas sobre la labor de las fundaciones desarrolladas por parte de esta asociación de centros. Por su parte, la Consejería de Educación de Andalucía destaca que, en una primera etapa, antes de torcerse la relación de simbiosis que les unía, la Fundación Bertelsmann ayudó en la prospección y la vinculación de centros educativos y empresas.

La Fundación Bertelsmann (o la Alianza para la FP Dual) sirvió de ayuda para poner en contacto los centros con las empresas. La mayoría de centros eran muy reacios a ella, pero algunos centros, especialmente concertados y privados, se beneficiaron mucho de las relaciones. Los públicos, no tanto, tengo que decirlo. (JAnd-CFPD)

En tercer y último lugar, en lo que respecta a la categoría de actividades concerniente a la difusión de la FP dual a través de foros, eventos, jornadas, redes sociales y textos divulgativos, tanto el representante de FPEmpresa como el del Ministerio de Educación coinciden en señalar, que a pesar de que consideran que no fue determinantes para la adopción de la FP dual, “genero el ruido necesario para la transformación” (Min-JS).

Y sí todo, todo suma, es decir, los distintos congresos, jornadas, seminarios e incluso algunas publicaciones, etcétera, etcétera, suman, los embajadores, los no sé qué... (FPEmpresa-P)

3.2 Valoraciones negativas de la labor de las fundaciones en el proceso de adopción de la FP dual en España

Los actores que han participado de los discursos que valoran de forma negativa la labor de las fundaciones en la adopción de la FP dual son los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO Central, FPEmpresa, Hetel y todos los actores vascos. Las temáticas dentro de esta categoría han girado en torno a tres aspectos principales: (I) su nula o poca influencia en los planteamientos del resto de actores y en el proceso de adopción, (II) el solapamiento de sus intereses con los del mundo empresarial, y (III) las malas prácticas de la Fundación Bertelsmann en determinados contextos.

En primer lugar, los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO Central, FPEmpresa y todos los actores vascos coinciden en reseñar la nula o poca influencia que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann han tenido en sus planteamientos a lo largo de la adopción de la FP dual. A este respecto, de forma ilustrativa, el Ministerio de Educación asegura que a pesar de que han acudido como invitados a sus actos, los planteamientos de Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann no han modificado en nada ni su hoja de ruta ni sus concepciones sobre cómo debía producirse la adopción de la FP dual.

A nivel de sistema, en concreto de Ministerio, aquí no hay influencia de Dualiza Bankia o Fundación Bertelsmann (...) Y nos invitan, invitan al ministerio, y va la Ministra de turno, la Secretaria, va Clara Sanz... Van los diferentes... en alguna ocasión también he ido yo... No, te aseguro que no han tenido ninguna influencia. (Min-JS)

Por su parte, la representante de CCOO Central, a pesar de reconocer que han participado en actos organizados por estas fundaciones y de valorar positivamente su capacidad de análisis, incide en señalar que no han tenido ninguna influencia en sus propios planteamientos.

En este punto, que tanto el representante del Ministerio de Educación como el de la Consejería de Andalucía coinciden en señalar la nula influencia de las Cámaras de Comercio (entidad cofundadora de la Alianza para la FP Dual) en el proceso de adopción de la FP dual. Ambos representantes subrayan que esta organización realizó un intento por situarse como actor significativo de la FP dual, tal y como ocurre en el modelo

alemán. Sin embargo, a pesar de llegar a asociarse con la Fundación Bertelsmann, ambos actores consideran que la Cámara de Comercio no ha alcanzado tal objetivo. El representante de la Consejería de Educación Andalucía ve este intento de la Cámara de Comercio, a su juicio infructuoso, como la persecución de una “oportunidad de negocio ya que la globalización de la economía, de los procesos y de la Organización Mundial de Aduanas le ha reducido muchísimo su actividad” (JAnd-CFPD).

La Cámaras de Comercio intentaron tener mucha influencia porque creían en el modelo alemán y veían posible una actividad similar a la que ejercen en el ámbito alemán. Y fíjate que no son actores para nada. Pero para nada. Cero, cero, cero. Se han dado cuenta que aquí no tenían nada que hacer. (Min-JS)

De vuelta a lo que respecta a la poca influencia de Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann en el proceso de adopción de la FP dual, el representante de FPEmpresa, por su parte, introduce un nuevo matiz. De este modo, indica que a pesar de que fueron de ayuda para algunos centros educativos, la envergadura del sistema de FP es tan grande que la asesoría prestada por Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann, así como los esfuerzos de otros miembros de la Alianza para la FP Dual, apenas fueron significativos en cantidad.

Por último, dentro de esta primera temática de la poca influencia de ambas fundaciones en la adopción de la FP dual, todos los actores del ámbito vasco indican que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann no han tenido ningún tipo de influencia en los procesos de su Comunidad Autónoma. En esta línea, los representantes de CCOO País Vasco y Hetel reseñan que el nacimiento de estas fundaciones fue incluso posterior a la implementación del modelo vasco. Como justificación de esta ausencia de influencia de las fundaciones en el contexto vasco, los representantes de la Viceconsejería de FP del País Vasco, Confebask, CCOO País Vasco y Hetel subrayan que desde el origen del modelo autonómico han trabajado de forma cooperativa. Por tanto, concluyen, cuando ha surgido alguna necesidad o dificultad la han resuelto dentro de la propia red de actores vascos, sin necesidad de acudir a ayudas externas.

No sé, a ver si no suena mal, pero yo creo que no les necesitamos. Es decir, pues seguramente, bueno, pues trabajan, lo hacen y tal. Pero es que la realidad aquí va muy rápido en el tema FP dual, pero muy rápido y con mucho avance. Y además es que trabajamos en red y si tenemos algún problema ya sabemos dónde ir. O las

innovaciones, son las que son; o las proponemos todos, o vamos avanzando. (Hetel-P)

Al respecto de estas posibles ayudas por parte de actores ajenos a los contextos locales, como las fundaciones, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco utiliza el símil de la comida precocinada o enlatada para justificar por qué dicha ayuda no es viable ni saludable. Este actor defiende que ese ha sido el motivo por el que no han querido la ayuda de ninguna fundación en la adopción de la FP dual en su Comunidad Autónoma y por la que no la recomiendan salvo en casos de extrema necesidad. A este respecto, justifica y respeta la labor desarrollada por estas fundaciones en otras CCAA que no tenían las estructuras necesarias para dar respuesta a las dificultades locales. En cambio, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco pone en valor el desarrollo de soluciones propias adaptadas a los pormenores de los retos locales, tal y como ellos han hecho en su Comunidad Autónoma.

La Fundación Bertelsmann se ha buscado un hueco grande para ir ubicando FP dual, y lo digo con mucho respeto, porque es verdad que están ayudando a Comunidades Autónomas a poner en marcha el modelo, con lo cual está muy bien (...) A nosotros aquí en absoluto. Hemos hecho un modelo pegado a nuestras empresas, que creo que es lo que hay que hacer, es decir, sabiendo las empresas que tú tienes. El colectivo que tienes, las necesidades que tienes, vas realmente a dar una solución mucho mejor a que venga alguien de fuera que por muy bien que quiera conocernos, no va a conocer realmente cómo estás. Va a tener un modelo más enlatado, si me permitís decirlo así. Viene ya enlatado: “este es el modelo y te voy a ayudar a ponerlo”. Bueno, pues si no sabes cómo hacer algo, pues te puede servir. Es como cuando no tienes tiempo para cocinar y compras ya alimentos que están ya precocinados o cocinados. Pues algo parecido. (PV-Vice-FP)

En segundo lugar, dentro de las valoraciones negativas de la labor de las fundaciones en la adopción de la FP dual, se configura la temática del solapamiento de sus intereses con los del mundo empresarial. Esta línea argumentativa es defendida por los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO País Vasco y, en menor medida, Hetel. Por un lado, el representante de Hetel advierte que el sistema educativo debe tener cuidado con este tipo de fundaciones, ya que dificultan “mantener a los chicos en el centro de los procesos y buscar que disfruten de la experiencia” (Hetel-P). Por su parte, con

mayor énfasis, los representantes de CCOO País Vasco y la Consejería de Educación de Andalucía sostienen que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann, a través de sus diversas actividades, promueven un discurso que prioriza exclusivamente las necesidades de las empresas, abogando por atenderlas en todos los contextos y en cualquier momento. La representante sindical, en particular, califica esta situación como peligrosa y engañosa, destacando los riesgos que conlleva una visión tan unilateral

Es muy peligroso hacia dónde pueden derivar las conclusiones a las que van llegando estas fundaciones. Porque al final, de lo que se trata, lo que plantean en todo momento es que lo clave y fundamental son las necesidades de las empresas y hay que atender, desde todos los espacios, las necesidades de las empresas y eso no es cierto. (CCOO-PV-ECP)

Por su parte, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía señala que “la fundación Dualiza Bankia no tiene más interés que el interés de las empresas, lógicamente, pero es que la Fundación Bertelsmann no tiene más interés que el interés de las empresas y el de las Cámaras de Comercio” (JAnd-CFPD). En esta línea, se destaca que el mundo empresarial y la Cámara de Comercio utilizan estas fundaciones como grupos de presión en la política educativa para alcanzar objetivos que no podrían lograr por sí solas. De manera ilustrativa, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía subraya que tanto la Fundación Bertelsmann y su Alianza para la FP Dual, como Dualiza Bankia, están financiadas por el sector empresarial, enfatizando que toda financiación conlleva una intencionalidad específica. Además de este intento de influir en las políticas públicas, la representante de CCOO País Vasco sostiene que los objetivos de Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann se centran en garantizar que las empresas cuenten con una cantera de profesionales listos para cubrir los puestos de trabajo que les resulten necesarios en cualquier momento. A este respecto, afirma que, si dependiera de estas fundaciones, no habría historiadores, psicólogos, filósofos ni ningún tipo de profesionales humanísticos. Según la representante sindical vasca, el resultado sería un mundo laboral compuesto únicamente por las profesiones que interesan al sector empresarial, como “ingenieros, especialistas en Big Data, telecomunicaciones e ingenieros e informáticos y programadores” (CCOO-PV-ECP).

Por último, es importante subrayar que los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y CCOO País Vasco defienden su posición de contrapesos a los intereses mencionados en esta segunda temática. En concreto, el actor andaluz concluye

que “el sistema educativo tiene la obligación de ejercer de contrapeso y de contrapresión de lo que se está produciendo, de ese interés” (JAnd-CFPD). Por su parte, la representante de CCOO País Vasco pone en valor el rol de los sindicatos como instituciones de control y contraparte del poder que ejercen estas fundaciones sobre los gobiernos y la toma de decisiones en materia de política de FP.

Creo que es necesario un ejercicio de control, de seguimiento, de participación directa de los sindicatos desde el diseño de los procesos de FP dual hasta su puesta en marcha, su implementación. Cuando nos dejan fuera a las organizaciones sindicales, es lo que pasa, este tipo de organizaciones campan a sus anchas. (CCOO-PV-ECP)

Finalmente, como tercera y última temática dentro de las valoraciones negativas de la labor de las fundaciones, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía indica que la Fundación Bertelsmann llevó a cabo malas prácticas en Andalucía que empañaron su buena labor en los inicios de la implementación. A este respecto, según este actor, la Fundación Bertelsmann desarrolló modos de actuación que iban en contra o cuestionaban el modelo previamente decidido por la Consejería andaluza. Estas malas prácticas, llegaron incluso a generar confrontación entre los centros de FP y la propia Consejería de Educación de Andalucía, según el representante de este último actor.

Digo que me arrepiento un poco porque en el tercer año de implantación de dual, ya querían imponer determinadas cosas, a lo cual se salían de lo que nosotros íbamos diciendo como modelo. Lo que hacían era presión. En lugar de hacer una estrategia más *pull*, que era tirar de los centros, era *push*: empujaron a los centros de FP para que nos presionaran a nosotros para que se implantara otro modelo. Entonces, jugaron un papel muy importante al principio, pero en el segundo ya me pareció que fue un poco más... Pero bueno, es una estrategia de poderes, de lucha normal, ¿no? (JAnd-CFPD)

Como ejemplo de estas malas prácticas, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía señala dos cuestiones principales. Por un lado, denuncia que la Fundación Bertelsmann daba prioridad en las labores que le habían quedado encomendadas en el convenio firmado con la Consejería de Educación (véase Consejería de Educación & Fundación Bertelsmann, 2015) a los centros que firmaban acuerdos con la Alianza para la FP Dual. Por otro lado, advierte que la fundación proporcionaba una asesoría deficiente

en la creación de proyectos de FP Dual, al priorizar aspectos como la financiación o el número de horas docentes por encima de los intereses y necesidades del alumnado.

4. Recapitulación del capítulo

Este capítulo ha examinado las agendas de difusión de la FP dual desarrolladas por los actores centrales, andaluces y vascos, así como los ejemplos de buenas prácticas que han sido referenciados en ellas. Para ello, los resultados se han dividido principalmente en dos grandes epígrafes: por un lado, el rol de los actores tradicionales en la gobernanza de la FP en España, y por otro, el papel de las fundaciones creadas específicamente para la difusión de la FP dual. Además, el capítulo ha incorporado, en un tercer epígrafe, un análisis de las valoraciones emitidas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España sobre la labor desempeñada por dichas fundaciones.

En primer lugar, el capítulo concluye que los actores tradicionales de la gobernanza de la FP han tenido un rol desigual en la promoción activa de la FP dual. De este modo, se destaca el alto compromiso demostrado por los actores gubernamentales y empresariales en contraste con la limitada actividad de difusión realizada por los actores sindicales. El resto de actores se sitúa en diferentes puntos intermedios dentro del espectro que conformarían ambos extremos.

Cabe destacar que los actores gubernamentales, además de promover la adopción de la FP dual a nivel oficial a través de regulaciones y convocatorias, han desarrollado actividades como la publicación de literatura gris. También han organizado reuniones y eventos de difusión, algunos de carácter conjunto con el sector productivo y los centros educativos, y otros específicamente dirigidos a sumar a estos últimos al proceso. Dentro de la literatura gris destaca la publicación de *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021) por parte del Ministerio de Educación. Además, el capítulo concluye que los actores gubernamentales autonómicos han desarrollado una labor activa de difusión y promoción de la FP dual en la que, como el representante de la Consejería de Educación de Andalucía subraya en su discurso, han ejercido de “apóstoles” de la FP dual.

En esta labor de difusión de la FP dual a través de reuniones y eventos, los actores gubernamentales han cooperado activamente con otro colectivo que se ha consolidado

como un importante difusor de esta modalidad formativa: las organizaciones empresariales, incluyendo la CEOE, la CEA, Confebask y la Cámara de Comercio. Sin embargo, la actividad de estas organizaciones no se ha limitado a dichos eventos; también han llevado a cabo tareas como la asesoría jurídica a empresas, la formación de instructores y la creación de manuales, guías e informes de buenas prácticas autonómicas. Un ejemplo destacado de guía e informe de buenas prácticas a nivel de organizaciones intermedias es la desarrollada por la CEOE, titulada *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales* (CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021), que recopila ejemplos de organizaciones españolas de diversa índole y ámbito territorial. Entre estas, se destacan la Asociación Madrileña de Ayuda a la Dependencia (AMADE) y la Federación de Organizaciones Empresariales Sorianas (FOES). Asimismo, este colectivo de representantes empresariales ha creado premios especiales para destacar la labor de la formación en la empresa. A pesar de ello, es importante señalar que la CEOE, en mayor medida, y la Cámara de Comercio, en menor grado, han delegado gran parte de su agenda en la Alianza para la FP Dual, tras integrarse en ella como miembros fundadores.

Además, este primer epígrafe pone de manifiesto que los sindicatos UGT, CCOO Central y CCOO País Vasco han tenido una actividad más limitada en lo que respecta a esta agenda de difusión, aunque con matices diferenciados entre ellos. Si bien ambas organizaciones han elaborado un único documento de difusión donde exponen sus propuestas regulatorias para la FP dual, UGT ha desarrollado una agenda de difusión más intensa al participar en los foros de la Alianza para la FP Dual desde 2017 e integrarse formalmente en la misma en 2018.

Por último, esta primera parte del capítulo evidencia que las asociaciones de centros de FP también se han sumado a la difusión activa de la FP dual, aunque de una forma dispar. En este caso, Hetel tan solo manifiesta como actividad reseñable la inclusión de la FP dual en 2016 como temática principal de sus premios *Hetel Saria* y la posterior presencia de dicha modalidad en el resto de ediciones. En cambio, FPEmpresa ha desarrollado, en colaboración con Dualiza Bankia, una agenda centrada principalmente en dos cuestiones: las nueve ediciones del Congreso Nacional de Formación Profesional, dónde la FP dual ha estado muy presente, y la convocatoria de financiación para proyectos duales titulada “Ayudas Dualiza”.

En lo que respecta a la difusión de modelos consolidados como ejemplos de buenas prácticas, los actores de la gobernanza tradicional de la FP dual se han centrado en la difusión de modelos de buenas prácticas autonómicas. De manera ilustrativa, se pueden identificar dos tipologías de actividades. Por un lado, se evidencia la divulgación de ejemplos de dentro de las CCAA y del nivel local a través de informes, como lo demuestra la *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual* (Confebask, 2022), centrada en ejemplos vascos o la guía de la CEOE reseñada anteriormente en esta recapitulación. Por otro lado, se destaca la implementación de premios orientados a divulgar y reconocer las mejores prácticas de las autonomías, como los premios Hetel Saria, otorgados bianualmente (excepto en 2020 debido a la pandemia de la COVID-19). Asimismo, sobresalen las publicaciones centradas en el conjunto de las CCAA. Un ejemplo relevante es la publicación del Ministerio de Educación, en colaboración con la Fundación Bertelsmann, del informe *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). En este informe, las diecisiete CCAA y las dos ciudades autónomas que conforman el Estado español están representadas como ejemplos de buenas prácticas en al menos uno de estos indicadores de calidad. Sin embargo, más allá de esta diversidad, Andalucía es la CCAA más referenciada como ejemplo de buenas prácticas, siendo utilizada en ocho criterios, seguida del País Vasco, Cataluña y Cantabria, que destacan como casos de éxito en seis criterios.

En la difusión de modelos de buenas prácticas foráneos, aunque se ha producido de forma muy limitada, destaca por su relevancia el informe titulado *Executive Summary. International Report on the Quality of Dual VET in Spain* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021). Este informe analiza la calidad de la implementación de la FP dual en Dinamarca, Países Bajos, Portugal y Suiza, con el objetivo de destacar las buenas prácticas de estos países y evaluar su posible transferencia a España.

Más allá de los resultados concernientes a los actores tradicionales de la gobernanza de la FP en España, el segundo epígrafe del capítulo concluye que los actores más activos en la difusión de la FP dual son las fundaciones creadas al amparo del proceso de adopción: la Fundación Bertelsmann (incluida su Alianza para la FP Dual) y Dualiza Bankia. A lo largo del segundo epígrafe del capítulo, se ha sistematizado el origen y la

agenda de trabajo de cada una de estas entidades, mientras que en el tercer epígrafe se han analizado las opiniones de los demás actores sobre la labor que han desempeñado.

En lo referente a la Fundación Bertelsmann, se concluye que esta organización ha trabajado intensamente en favor de la expansión de la FP Dual desde 2013 como entidad individual, y desde 2015 a través de la Alianza para la FP Dual. Entre sus múltiples actividades, se encuentra la puesta en marcha de programas piloto que han servido de ejemplo para las Administraciones autonómicas, tales como la formación en FP Dual para tutores de empresa, la creación de la figura de tutor externo compartido para pymes y la organización de mesas de trabajo para la asignación de roles a los actores locales. Además, la Fundación Bertelsmann organizado eventos y encuentros con centros y empresas, ya sea de forma independiente o en colaboración con las Administraciones y confederaciones de empresarios. También ha proporcionado asesoría técnica a centros y empresas, producido un gran número de guías y manuales de actuación, y organizado el "Foro de la Alianza para la FP Dual", que celebró su octava edición en 2022. En lo que respecta a Dualiza Bankia, el capítulo concluye que, desde 2016, la fundación Dualiza Bankia, y anteriormente su banco fundador Bankia desde 2013, han llevado a cabo diversas actividades, entre las que se incluyen el Congreso Nacional de FP, los Encuentros Dualiza, la formación de tutores, la puesta en marcha de programas de FP dual en colaboración con el empresariado (ej., Federación del Porcino de Castilla y León) y convocatorias de financiación como las Ayudas Dualiza. Además, han impulsado la investigación a través del Centro de Conocimiento e Innovación.

El análisis del uso de modelos consolidados, tanto autonómicos como foráneos, como ejemplos de buenas prácticas en las actividades de las fundaciones (ej., foros, guías, informes) ha revelado que los ejemplos autonómicos han sido los más frecuentemente referenciados a lo largo de todo el proceso. Este análisis ha identificado también tanto una similitud como una diferencia clave entre los ejemplos de buenas prácticas promovidos por la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia.

En cuanto a la similitud, ambas fundaciones incorporan ejemplos de buenas prácticas autonómicas en sus actividades de difusión, aunque la Fundación Bertelsmann, a través de la Alianza para la FP Dual, difunde un número significativamente mayor. Se concluye que en ambas fundaciones el número de ejemplos autonómicos supera exponencialmente al de ejemplos internacionales, los cuales representan una proporción muy limitada del total. Además, a lo largo del capítulo se evidencia que el uso de modelos

autonómicos como ejemplos de buenas prácticas por parte de las fundaciones aumenta en número conforme avanza el proceso de adopción. Como diferencia clave entre ambas, resulta especialmente llamativo que en el caso de Dualiza Bankia, los ejemplos autonómicos sean los únicos presentes en sus actividades de difusión. En contraste, aunque en menor cantidad, tanto las ocho ediciones del Foro de la Alianza para la FP Dual como la serie de publicaciones analizadas en esta tesis doctoral incluyen ejemplos de buenas prácticas extranjeras, aunque como se indicaba previamente, en un número mucho menor que autonómicos.

No sería conveniente detallar exhaustivamente en esta recapitulación todas las prácticas autonómicas o extranjeras que han formado parte de las actividades de difusión de las fundaciones. Sin embargo, es importante destacar que los modelos de Andalucía, País Vasco y Cataluña han sido los más referenciados como ejemplos de buenas prácticas a nivel autonómico en diversas áreas por parte de estas entidades. Asimismo, cabe señalar que los representantes internacionales invitados a los foros por la Alianza para la FP Dual para discutir sus sistemas de formación profesional o alguna característica específica de los mismos, como ejemplos de buenas prácticas extranjeras, han procedido de países como Alemania, Suiza, Francia, Dinamarca y México, así como de organizaciones internacionales como la UE y la OEI. Además, en el caso de la Fundación Bertelsmann, a ambos listados se suman los ejemplos reseñados previamente en el repaso de los informes realizados en colaboración con el Ministerio de Educación.

Finalmente, en lo que respecta a las valoraciones de los actores sobre la labor de estas fundaciones, abordadas en el tercer epígrafe de este capítulo, se concluye que no existe unanimidad. Atendiendo a las valoraciones positivas de esta labor, el capítulo evidencia que los actores que han participado en estas, aunque con matices diferenciados en su grado y extensión, son los representantes de CEOE, CEA, Confebask, FPEmpresa, CCOO Central y el Ministerio de Educación. De esta lista, las organizaciones empresariales, salvo la vasca, son las únicas que califican en general toda la labor de las fundaciones como espectacular. Por su parte, los representantes de CCOO Central y Confebask se limitan a elogiar su capacidad para realizar informes y análisis sobre el estado de la FP dual en España. En cuanto a la Consejería de Educación de Andalucía y FPEmpresa, sus representantes únicamente destacan la labor de asesoría y prospección desarrollada por ambas fundaciones. Sin embargo, el representante de la Consejería

andaluza añade que, con los años, dicha labor incurrió en el fomento de vicios negativos entre los centros de FP.

En lo que respecta a las valoraciones negativas de la labor desarrollada por ambas fundaciones, el capítulo concluye que los actores que han participado de estos discursos son los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO Central, FPEmpresa y todos los actores vascos. Las temáticas dentro de esta categoría han girado en torno a tres temáticas: (I) su nula o poca influencia en los planteamientos del resto de actores y en el proceso de adopción, (II) el solapamiento de sus intereses con los del mundo empresarial y, por último, (III) las malas prácticas de la Fundación Bertelsmann en determinados contextos. Con respecto a la primera temática, los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO Central, FPEmpresa y todos los actores vascos manifiestan que la agenda de las fundaciones no ha tenido ninguna influencia en sus planteamientos. En segundo lugar, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO País Vasco y, en menor medida, Hetel, insisten en subrayar y denunciar el solapamiento de los intereses de ambas fundaciones con los del mundo empresarial. Finalmente, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía indica que la Fundación Bertelsmann, tras un buen trabajo en los inicios del proceso, llevó a cabo malas prácticas en su asesoría a centros andaluces de FP. Este actor señala que dicha asesoría incluso llegó a incurrir en faltas a los principios de la Consejería de Educación de Andalucía, lo que empañó la labor de dicha fundación y rompió su buena relación con el gobierno autonómico.

Referencias

- Alianza para la FP Dual. (2015). *I Foro de la Alianza para la FP Dual. La Formación Profesional Dual en España: Cooperar para formar.*
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_2015_Foro_AFPDdual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual.*
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad.*

- https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017a). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017b). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018a). *Alianza para la FP Dual: Apostando por la doble formación en aula y empresa*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Folleto_Alianza_2018_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018b). *IV Foro de la Alianza para la FP Dual. Visión estratégica de sus agentes clave*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_IV_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2019). *V Foro de la Alianza para la FP Dual. Comunicar oportunidades, comunicar FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_V_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021a). *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Comunicacio__n_y_FP_Dual.pdf#:~:text=La%20FP%20Dual%20es%20un%20modelo%20de%20aprendizaje,adaptada%20a%20las%20necesidades%20reales%20del%20mercado%20laboral.
- Alianza para la FP Dual. (2021b). *El rol de las administraciones locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202105_Rol_Administraciones_Locales_ImpulsoFPDual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021c). *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en*

- proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía.* https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_La_remuneracion_una_garantia_de_calidad.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021d). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual.* https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2022). *VIII Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual: Presente y futuro tras una década de implantación.* https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/03/Informe_VIII-Foro_V1.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2024). *VIII Premio Alianza para la FP Dual.* Recuperado de <https://www.alianzafpdual.es/viii/>
- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Gene_rico_web.pdf
- Bankia. (2014). *Informe anual Bankia 2013.* <https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-1.pdf>
- Bankia. (2015). *Informe anual Bankia 2014.* <https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-2.pdf>
- Bankia. (2016). *Informe anual Bankia 2015.* <https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-3.pdf>
- Bankia. (2017). *Informe anual Bankia 2016.* <https://informes.bankia.com/2016/es/>
- Bankia. (2019). *Informe anual Bankia 2018.* <https://informes.bankia.com/2018/es/>
- Cámara de Comercio. (n.d.). *¿Qué es la Formación Profesional Dual?* <https://www.camara.es/sites/default/files/ayudas/fp-dual-af.pdf>
- Cámara de Comercio. (2015). *Nace la Alianza para la Formación Profesional Dual.* <https://www.camara.es/nace-la-alianza-para-la-formacion-profesional-dual>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual.* <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>

- CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/04/07/110/guia_metodologica_buenas_practicas_fp_dual.pdf
- Confebask. (2022). *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual*. <https://www.confebask.eus/sites/default/files/2022-12/Guia%20BUENAS%20PRACTICAS%20FP%20DUAL%20%20definitiva%20%28tama%C3%B1o%20reducido%29.pdf>
- Consejería de Educación, & Fundación Bertelsmann. (2015). *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la fundación Bertelsmann para el desarrollo de actuaciones conjuntas en el ámbito de la formación profesional dual o en alternancia*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/70851.html>
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>
- Dualiza Bankia. (2017). *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*. <https://www.xabec.es/v1/wp-content/uploads/2017/10/GuiaFPDUALempresasbankia.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019a). *Resumen de actividad 2019*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019b). *Resumen de actividad 2019*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019c). Programa Sanec: Formación profesional dual en investigación biomédica y clínica. Fundación Bankia por la Formación Dual. <https://www.rrhhpress.com/desarrollo/45257-dualiza-bankia-recibe-300-solicitudes-para-las-35-becas-de-investigacion-biomedica-del-programa-sanec>

- Dualiza Bankia. (2020). *Resumen de actividad 2020*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2021). *Resumen de actividad 2021*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2022). *Resumen de actividad 2022*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia, Fundación CEOE, & Homs, O. (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030*.
<https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2023/11/perspectiva-2030-sector-tic.pdf>
- Dualiza Bankia, Moso, M., Albizu, M., Mondaca, A., & Gamboa, J. P. (2021). *FP Análisis. La FP dual ante el proyecto de ley: Situación actual y retos* (Observatorio de la, Ed.).
<https://api.observatoriofp.com:8443/documents/20123/42192/fp-analisis-mensual-007-septiembre-2021.pdf/e06711e8-ebf3-60d8-e731-a4a43c7268d2?t=1637686810126>
- Dualiza Bankia, & Orkestra. (2020). *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2020*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25612.13448>
- FPEmpresa, & Bankia. (2014). *Programa del I Congreso Nacional de Formación Profesional. Perspectivas de futuro. La vía de la FP básica y dual*.
<https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/I-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Bankia. (2015). *Programa del II Congreso Nacional de Formación Profesional. Propuestas para un impulso de la Formación Profesional*.
<https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/II-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Bankia. (2016). *Programa del III Congreso Nacional de Formación Profesional. Pensando en el futuro*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/III-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2017). *Programa del IV Congreso Nacional de Formación Profesional. Un camino seguro al Empleo*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/IV-Congreso-FP-Empresa.pdf>

- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2018). *Programa del V Congreso Nacional de Formación Profesional. Somos lo que hacemos*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/V-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2019). *Programa del VI Congreso Nacional de Formación Profesional. Ser profes@r de FP hoy*. https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/04/diptico_fpempresa.pdf
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2022). *Programa del VIII Congreso Nacional de Formación Profesional. Construyendo el centro de FP del futuro*. <https://fpempresa.net/8o-congreso-fp-programa/>
- Fundación Bertelsmann. (2013). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann. (2016). *Monográfico Buenas Prácticas en FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-buenas-practicas-en-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann, & Alianza para la FP Dual. (2021). *Comparecencia del Señor Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza Por La Formación Profesional Dual (Belil Creixell) Y de la Señora Directora de la Fundación Bertelsmann (Bassols Rheinfelder), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Fundación Bertelsmann, & Santodomingo, R. (2014). *Monográfico: FP Dual II*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/64._250368399-FP-Dual-Especial-de-Formacion-Juventud-y-Empleo-Publicado-en-Magisterio.pdf
- Gobierno Vasco. (1994). *Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 52, de 16 de marzo de 1994. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- Junta de Andalucía. (1994). *Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 2, de 5 de enero de 1995. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro*. https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/220720-Plan_modernizacion_FP.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Executive summary. International report on the quality of dual VET in Spain*. <https://todofp.es/dam/jcr:822cfe4b-3e8b-4ae5-b6dc-d65cddc6fb89/resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-fp-dual-en-espan-a.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Fundación Bertelsmann, & European Commission. (2021). *Resumen ejecutivo: Informe regional sobre la calidad de la FP dual en España*.
- Ministerio de la Presidencia. (1997). *Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 15 de noviembre de 1997, pp. 33668-33681. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/11/07/1684>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. In *Discourse formation in comparative education* (pp. 155–187). Lang.
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*. https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galeria%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf

UGT, & Alianza para la FP Dual. (2018). *Convenio marco de colaboración entre la UGT y la Alianza para la FP Dual*.
https://www.ugt.es/sites/default/files/migration/180131_CONVENIO%20COLABORACION%20Alianza%20para%20la%20FP%20Dual%20%28003%29.pdf

Capítulo 8. La toma de decisiones y la elaboración de políticas durante el proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco

Nota preliminar

La Constitución española de 1978 establece un modelo de Estado descentralizado y simétrico, distribuyendo el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos. En concreto, en lo que se refiere a la configuración estructural del sistema educativo, al Gobierno central, junto con las Cortes Generales, le corresponde establecer las bases del sistema. Esta tarea se lleva a cabo en primer lugar mediante la aprobación de Leyes Orgánicas, que desarrollan los derechos fundamentales y las libertades públicas consagrados en la Constitución, como es el caso del derecho a la educación. Posteriormente, las Leyes Orgánicas se desarrollan a nivel reglamentario desde el Estado central mediante Reales Decretos y Órdenes. Por su parte, las CCAA desarrollan y completan esta legislación básica central mediante Decretos y Órdenes autonómicos, configurando la forma final de sus sistemas educativos. Asimismo, en el ámbito educativo, las CCAA controlan las competencias ejecutivas y administrativas.

La etapa de la toma de decisiones y elaboración de políticas se ha configurado dentro de la teoría de la transferencia como clave para el análisis de los procesos de adopción (Phillips & Ochs, 2003, 2004). Según Phillips y Ochs (2003, 2004), un análisis pormenorizado de la misma permite dilucidar la naturaleza de las decisiones, es decir, si parten de una reflexión previa, si son un arreglo rápido irreflexivo, si son una simple apariencia o si son decisiones generales que pueden o no cumplirse en las diferentes áreas del sistema. Asimismo, el análisis de los proceso de elaboración de políticas y toma de

decisiones permite reconocer si la adopción ha sido fruto de una transferencia informada o desinformada (Dolowitz & Marsh 1996, 2000). Partiendo de estas premisas, este capítulo analiza los procesos de toma de decisiones y elaboración de políticas a lo largo de la adopción de la FP dual, tanto a nivel autonómico (Andalucía y País Vasco) como central. Consecuentemente, el capítulo avanza en la consecución de los siguientes objetivos específicos de esta tesis doctoral:

7. Analizar la naturaleza de la toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual a nivel central, andaluz y vasco.
8. Analizar el proceso de aprendizaje sobre la FP dual y sus pormenores desarrollado durante el proceso de elaboración de políticas a nivel central, andaluz y vasco.

Este capítulo queda dividido en tres epígrafes. El primero de ellos se configura entorno al proceso de aprendizaje desarrollado por los distintos actores implicados en la toma de decisiones y la elaboración de la política, de forma previa y en paralelo a ambas actividades. Este aprendizaje, centrado en el funcionamiento de la FP dual así como en las características de los sistemas consolidados, se conceptualiza como una preparación para la adopción general de la FP dual. El segundo epígrafe se centra en el análisis del rol que ha jugado el diálogo social a lo largo del proceso de adopción a nivel central, vasco y andaluz, respectivamente. El tercer epígrafe sistematiza las principales reivindicaciones regulatorias esgrimidas por los actores objeto de esta tesis doctoral durante el proceso de adopción.

Cabe señalar, que a lo largo del capítulo, se analizan tres realidades diferenciadas en la toma de decisiones y la elaboración de políticas para la adopción de la FP dual: la desarrollada a nivel de Estado central y la materializada a nivel de las CCAA de Andalucía y del País Vasco. Por ello, algunos epígrafes, como queda reseñado en su título, hacen referencia al nivel (central, andaluz, vasco) cuando es necesario con el objetivo de diferenciar el análisis de los distintos ámbitos de toma de decisiones y elaboración de políticas de implementación de la FP dual.

1. El aprendizaje como herramienta común para preparar la toma de decisiones y la elaboración de políticas

1.1 El aprendizaje sobre la FP dual y los pormenores de los modelos consolidados a través actividades de formación

Del total de actores que participan en el análisis de esta tesis doctoral, tan solo los representantes de las asociaciones de centros de FP (Hetel y FPEmpresa) indican que poseían un nivel suficiente de conocimientos sobre la FP dual y los distintos modelos europeos al comienzo de la adopción de la FP dual. La principal razón que esgrimen para justificar este conocimiento es la participación en actividades formativas y de intercambio propias del programa Erasmus. A este respecto, los representantes de Hetel y FPEmpresa indican que desde que se iniciaron los programas de intercambio a nivel europeo y las visitas de estudios, siempre ha habido una sesión inicial en cada proyecto donde el profesorado local informa al profesorado visitante acerca del funcionamiento de su sistema de FP.

De hecho, muchos centros ya teníamos la experiencia de trabajar con centros alemanes, austriacos, suizos en FP dual. Es decir, habíamos hecho un programa Erasmus o los equivalentes de otras épocas, y nosotros sabíamos cuáles eran los peros y cuál eran las cosas. (...) Siempre que se realiza un proyecto internacional, cada país tiene la responsabilidad de explicar a los demás cómo funciona su sistema. Para aterrizar y enterarte de cómo funciona, pues, digamos siempre hay algunas sesiones iniciales, siempre hay algunos seminarios o algunos talleres donde se conoce cómo funciona el sistema. (FPEmpresa-P)

Sin embargo, el resto de actores implicados en esta etapa manifiestan que ante la necesidad de dominar la temática para sumarse al debate sobre la reforma y a su elaboración, se tuvieron que formar sobre los pormenores de la FP dual allí y sus modelos.

Aquí lo primero que tuve que hacer fue formarme. Porque claro, yo no tenía ni idea de lo que era la FP dual y en Andalucía nadie lo sabía, con lo cual para crear un modelo había que partir de algo. (JAnd-CFPD)

A este respecto, los modelos que aparecen explícitamente en las distintas intervenciones relacionadas con este tipo de formación son Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Canadá, Francia, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido. De esta lista, la formación sobre el sistema de FP dual en Alemania se constituye como la mayoritaria, dado que

forma parte de forma explícita de los discursos de todos los actores objeto de esta tesis doctoral. En un segundo escalón, el aprendizaje sobre los modelos duales de Austria, Suiza y Francia es referenciado explícitamente por los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía, la Viceconsejería de FP del País Vasco, la Fundación Bertelsmann y CEA. La formación sobre el resto de modelos de FP dual listados solo aparecen reseñados de forma explícita en los discursos sobre formación de los tres actores que más modelos mencionan como objeto de sus actividades de aprendizaje: el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, el de la Viceconsejería de FP del País Vasco y el del Ministerio de Educación (Min-JS).

Más allá de los modelos foráneos objeto de estudio, los discursos también hacen referencia al tipo de actividades llevadas a cabo para esta formación. Las actividades de aprendizaje que aparecen en los discursos incluyen: (I) el estudio, análisis o lectura sobre los pormenores de cada sistema, (II) la asistencia a seminarios y jornadas, (III) las reuniones virtuales con expertos de los modelos duales ya consolidados y, finalmente, (IV) las visitas presenciales. En primer lugar, en lo que respecta al estudio y la lectura sobre modelos de FP dual ya instaurados y consolidados, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco, por ejemplo, coinciden en señalar la puesta en marcha de procesos sistemáticos de aproximación a su realidad contextual o su configuración, entre otros aspectos.

Y lo primero que tenía que haber era una fase exploratoria, como en cualquier investigación. Yo soy de investigación de mercado y además muy nórdico, muy germánico a la hora de establecer los procesos y los procedimientos. Primero fue una fase exploratoria de lectura, profundización en normativa europea, recomendaciones, etc. A partir de ahí vamos a ver qué se está haciendo en otros países, porque nosotros tenemos unas cosas que a lo mejor no tienen otros. (JAnd-CFPD)

Yo, por ejemplo, me conozco... Digo “me” porque me tocó estar mirándome todos los modelos. Me tocó al comienzo del proceso. Luego ya mi equipo también entró, pero entré yo primero y comencé un estudio de lo que ocurría en los modelos consolidados. (PV-Vice-FP)

En la misma línea, aunque refiriéndose a una etapa posterior, la representante del Ministerio de Educación indica “que los trabajos previos a la nueva regulación (Ley

Orgánica 3/2022) han analizado y evaluado las características de la participación de las empresas en la FP, no solo en los países europeos, sino a nivel internacional” (Min-1).

En segundo lugar, en lo que respecta a las jornadas y seminarios sobre FP dual, tan solo la representante de CCOO País Vasco menciona de forma explícita su asistencia a los mismos. Esta representante encuadra este tipo de formación dentro de un contexto en el que el discurso sobre la FP dual realizaba constantes menciones al sistema de FP dual en Alemania. Según indica la portavoz de CCOO País Vasco para esta tesis doctoral, tanto la necesidad de conocer el modelo para poder desempeñar su labor como representante sindical en la toma de decisiones y la elaboración de políticas, como su propia curiosidad por explorar otros enfoques, la llevaron a formarse sobre el modelo alemán asistiendo a jornadas y seminarios dedicados a este tema.

Hubo un momento determinado en el que en que era todo modelo alemán. Era todo absolutamente modelo alemán, ¿no? Entonces, claro, al final no te queda más narices que ponerte al día y saber un poco de qué va esta guerra. Jornadas, seminarios, absolutamente de todo...Te lo están metiendo por los ojos de una manera directa y al final no te queda más narices, eso es lo que te lleva a verlo. Y luego ya la curiosidad. (CCOO-PV-ECP)

Por otra parte, y en tercer lugar dentro de este listado de acciones de formación sobre la FP dual, los actores señalan la organización de reuniones virtuales con expertos y actores participantes en modelos de FP dual ya consolidados. Este tipo de reuniones son referenciadas explícitamente por los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y de la Fundación Bertelsmann. Ambos actores reconocen haber participado en sesiones virtuales formativas para dialogar sobre los pormenores de la FP dual con colegas de distintos entornos. En el caso del representante de la Consejería de Educación de Andalucía, estas sesiones se llevaron a cabo con actores gubernamentales y sociales del Reino Unido, mientras que en el caso de la Fundación Bertelsmann, se realizaron con sus homólogos de la Bertelsmann Stiftung en Alemania.

Como última tipología de actividad formativa sobre la FP dual, los actores referencian la realización de visitas formativas a los contextos dónde la FP dual ya estaba consolidada. A este respecto, por ejemplo, el representante de la Fundación Bertelsmann indica que estos viajes son más que necesarios porque “al final el aprendizaje está ahí, el aprendizaje está en la calle” (FB-Coord). Más allá de valoraciones sobre su eficacia, el

representante de Hetel reconoce que este tipo de visitas fueron muy comunes en los primeros años de la adopción.

Hubo un momento también hace unos años, donde lo típico era ir por Europa, por ahí a hacer el tour de diferentes países a ver los sistemas de FP dual y tal... Bueno nosotros fuimos también. (Hetel-P)

Cabe destacar que todos los actores manifiestan haberse unido a este tipo de visitas en algún momento del proceso de la adopción de la FP dual. Más allá de menciones generales a viajes formativos, mayoritariamente pero no exclusivamente a Alemania (Francia, Austria, Suiza o Dinamarca también forman parte de la lista de destinos), el análisis de las distintas intervenciones configura cuatro tipos concretos de visitas. En primer lugar, el análisis evidencia que se materializaron distintas visitas individuales por parte de actores como los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía o la Fundación Bertelsmann. En segundo lugar, se pone de manifiesto que se realizaron viajes institucionales organizados a nivel de Comunidad Autónoma. En este caso, por ejemplo, el representante de Hetel indica que formó parte de una visita institucional a Alemania junto a la red de centros públicos Ikaslan y representantes de la Viceconsejería de FP del País Vasco. En aquella visita, según este representante, compartieron tiempo con cámaras de comercio, empresas, centros y responsables políticos alemanes. Durante dicha visita, este actor indica que estuvieron “hablando y hablando, y bueno, escuchando, sobre todo, escuchando sobre su realidad, el papel de las cámaras, el papel fundamental de las cámaras, el papel más secundario de los centros de FP...” (Hetel-P). En tercer lugar, los actores manifiestan que distintas instituciones comprometidas con la FP organizaron visitas exploratorias para conocer distintos sistemas de FP dual. En este contexto, FPEmpresa menciona el caso de la Xarxa FP, una red de ciudades comprometidas con la FP, liderada por el Ayuntamiento de Barcelona e integrada por otros municipios como Madrid y Valencia.

Pues estoy pensando que algunas de las visitas que hemos hecho a, por ejemplo a Suiza, estoy pensando así a bote pronto, o a Dinamarca, pues algunas de ellas las hemos hecho, por ejemplo, con una red de ciudades por la FP que se llama Xarxa FP, que la lideraba el Ayuntamiento de Barcelona y donde estábamos distintas ciudades: estaba Madrid, estaba Valencia, estaba Barcelona, estaba Alcoy. Hacíamos expediciones para conocer un sistema. Estoy recordando ahora algunas de ellas para conocer el sistema suizo o el sistema danés. (FPEmpresa-P)

Finalmente, en cuarto lugar en lo que respecta a este repaso de las distintas modalidades de visita a contextos dónde la FP dual ya estaba consolidada, los actores objeto de esta tesis doctoral acreditan haber tomado partido de visitas organizadas por la Embajada de Alemania cuyo objetivo era dar a conocer su modelo nacional de FP dual. De forma ilustrativa, la representante de CEA subraya como especialmente relevante en su proceso de aprendizaje sobre la FP dual la visita de este tipo realizada durante el curso 2013/14. En esa visita organizada por la embajada de Alemania, según este actor, coincidieron representantes de las principales organizaciones sindicales y empresariales españolas, así como representantes de las fundaciones en favor de la FP dual.

No sé si alguien te ha hecho ya referencia a alguno de estos viajes que montó la Embajada alemana, y nos invitaron a determinadas personas que estábamos trabajando en...No, no estábamos trabajando en FP dual ya que precisamente se montó esto para que lo conociéramos. Y se hicieron un par de visitas, iba a gente de CCOO, de UGT, de CEOE, de Fundación Bertelsmann, Cámara de Comercio...Fue muy gracioso porque teníamos todos como una perspectiva distinta, pero todos muy preocupados y además convencidos de que la formación dual era algo que iba a tener futuro. (CEA-PP)

A este respecto, como indica la cita anterior, la portavoz de CEA para esta tesis doctoral cree que fue muy enriquecedor que todos asistieran con distintas perspectivas e intereses, pero unidos por su confianza en el futuro de la FP dual en España.

1.2 El aprendizaje sobre FP dual realizado a través de proyectos piloto autonómicos en Andalucía y el País Vasco

La Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco desarrollaron proyectos piloto de FP dual en centros de FP y empresas muy concretas con el objetivo de avanzar en el conocimiento sobre los pormenores de esta modalidad formativa antes de legislar sobre su establecimiento como modalidad oficial.

En el caso del País Vasco, dicho programa piloto se concretó bajo el nombre de *Ikasi eta Lan* (aprender y trabajar) y fue pionero a nivel estatal. Según los actores vascos, a petición del empresariado vasco y tras un período de reflexión conjunta con las instituciones locales, en 2007 la Viceconsejería de FP tomó la decisión de poner en marcha este programa piloto de FP dual a lo largo del curso 2007-2008. Su objetivo principal, además de actuar como programa piloto, era satisfacer las necesidades de

personal cualificado en ciertas empresas vascas que enfrentaban dificultades para encontrar trabajadores adecuados. Los centros seleccionados para esta experiencia piloto fueron: el CIFP San Jorge LHII en Vizcaya, el CIFP Mendizabala LHII de Álava, el CIFP Usurbil LHII de Guipúzcoa y el IMH de Guipúzcoa (este último, posteriormente fue seleccionado como ejemplo de buenas prácticas en la primera edición del Congreso Nacional de Formación Profesional organizado por FPEmpresa y Bankia). En cuanto a las familias de aplicación de este programa piloto, por ejemplo, en el caso del IMH, *Ikasi eta Lan* se puso en marcha en los ciclos formativos industriales de grado superior de Producción por Mecanizado y Mantenimiento de Equipo Industrial. En este caso, durante tres años, los aprendices dedicaban, además de su formación matutina en el centro de FP, cuatro horas por las tardes a formarse en la empresa. Para articular esta relación con la empresa, los aprendices contaban con un contrato indefinido a media jornada.

En lo que respecta a este tipo de aprendizaje sobre la FP dual a través de programas piloto, es importante señalar que, en una etapa posterior, el primer año escolar de aplicación del programa *Hezibi* (Consejería de Educación Vasca & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, 2012) se concibió, según los discursos de los actores vascos, como un período experimental y de aprendizaje.

Dijimos: “Vamos a aprobar de una forma controlada”. El primer curso de *Hezibi*, el 2013/14, fue de una forma muy controlada para ver cómo se hacían las cosas y como lo veíamos todos. (PV-Vice-FP)

En el caso de Andalucía, la Consejería de Educación, a iniciativa propia, decidió seleccionar una serie de centros atendiendo a si sus contextos de relación con el mundo empresarial eran favorables. El objetivo de este proceso de selección era poner en marcha proyectos piloto de FP dual a lo largo del curso 2013-14. Dicha selección se realizó a través de la Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocaban proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que impartían FP, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014 (Consejería de Educación, 2013). Estos proyectos piloto, se concibieron según el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, “como una prueba, un ensayo-error” (JAnd-CFPD).

La Consejería de Educación dijo: “Vamos a elegir varios centros (eran 11, creo recordar o no, 12 centros, en los que se iba a probar). Vamos a probar el modelo

de FP dual (que se llamaba en aquel entonces de alternancia) como una modalidad más”. (JAnd-CFPD)

A este respecto, la estrategia de la Consejería de Educación de Andalucía, según su representante, consistía en establecer proyectos experimentales en una amplia diversidad de familias con el objetivo de ver si su eficacia variaba de una a otra. Siguiendo tal premisa, en la resolución de dicha orden “decidida a dedo por la Consejería” (JAnd-CFPD) se encontraban, por ejemplo, el IES Al-Ándalus de Almería, en el grado superior de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma en Oferta Parcial Diferenciada o el IES Turaniana de Roquetas de Mar, en el grado superior de Administración de Sistemas Informáticos en Red.

En el curso 2013-2014, la Consejería digamos a dedo, por decirlo de alguna forma, propone centros que digan vamos a poner un proyecto experimental que sea la FP dual. Antes de implantar ninguna modalidad vamos a implantar en familias profesionales que sean diferentes una a la otra, porque la cual parece como la FP dual que toma mucho sentido cuando son pues mecánica, fabricación, mecánica, electrónica... cuando hay mucho cacharreo, cuando las habilidades o las competencias están relacionados con el entorno productivo muy potente. Pero claro, en cada entorno es diferente. (JAnd-CFPD)

En lo que respecta a la forma de funcionamiento del programa piloto, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía indica que los centros educativos seleccionados solo tenían que seguir las instrucciones que ellos les entregaban desde su Consejería. Es importante señalar que los principios establecidos por la orden de la convocatoria se centraban en garantizar que la formación en la empresa representara al menos el 33% del total, además de fijar la duración del ciclo en un mínimo de dos años, con la posibilidad de ampliarlo a tres en casos excepcionales, y destacar la importancia de la figura del tutor tanto en el centro de FP como en la empresa (Consejería de Educación, 2013).

Los proyectos eran proyectos experimentales, sin que el centro tuviese que hacer más que seguir las indicaciones de la propia Consejería en las que se indicaba: “intenta que parte de las enseñanzas los alumnos la hagan en la empresa”. Esa era la consigna fundamental. (JAnd-CFPD)

La valoración que realiza la representante de la CEA sobre estos proyectos piloto es positiva. Según este actor, dichos proyectos sirvieron de primer acercamiento y de aprendizaje para el empresariado andaluz.

Hay mucho desconocimiento, aún todavía, pero en el curso 2013/14 lo conocían cuatro empresas, cuatro y las que a lo mejor tenía muy buenas relaciones con sus centros educativos de referencia. (...) El tutor de la FCT de estos centros se lanzaba a la piscina y decía: “Venga, vamos a proponer la FP dual”. Todo muy centrado, muy centrado en el trabajo que hacía ese profesor o esa profesora por saltar al modelo dual. (CEA-PP)

Asimismo, como queda de manifiesto en el fragmento anterior, según la representante de la CEA, los centros educativos que se animaron a presentar proyectos a esta convocatoria fueron aquellos en los que el tutor de FCT del centro educativo tenía mejor relación con el empresariado de su entorno.

Por último, antes de continuar con el siguiente epígrafe, es importante señalar que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) expresa su pesar por no haber implementado, a modo de programa piloto y en una escala menor, lo estipulado en la Ley Orgánica 3/2022 en Ceuta y Melilla (bajo la competencia directa del Ministerio de Educación) antes de su aprobación definitiva.

1.3 El aprendizaje colaborativo entre las CCAA para la construcción cooperativa de soluciones a los retos de la FP dual

El representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco reconoce que tradicionalmente ha existido siempre “una relación magnífica entre CCAA en materia de FP, una relación de colaboración muy grande” (PV-Vice-FP). En esta línea, los representantes gubernamentales, empresariales y educativos objeto de esta tesis doctoral reconocen que ese mismo buen nivel de colaboración se ha extendido a la adopción de la FP dual. Esta cooperación en materia de FP dual es reconocida de forma explícita por todos los colectivos objeto de esta tesis doctoral salvo los sindicales.

En primer lugar, en el plano de la colaboración entre los actores gubernamentales, los representantes de la Consejería de Educación de Andalucía y de la Viceconsejería de FP del País Vasco reconocen haber participado en intercambios de información y formación con el resto de CCAA. Es importante subrayar que, aunque no forme parte del

colectivo analizado en esta tesis doctoral, esta colaboración en la implementación de la FP dual es reseñada también por representantes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Por supuesto, todas las Comunidades Autónomas estamos trabajando conjuntamente en el marco de las reuniones programadas por el Ministerio de Educación con el fin de implantar la FP dual, adecuando progresivamente los planes de estudio, realizando las adaptaciones curriculares pertinentes y, en definitiva, mejorando la calidad de la FP que se imparte en todo el territorio nacional. (Directora de Educación Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial de la Comunidad de Madrid en Fundación Bertelsmann, 2013, p. 1)

A modo ilustrativo de este aprendizaje cooperativo, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco subraya la ayuda prestada a otras CCAA, como Castilla La Mancha, Castilla y León, la Comunidad Valenciana o Canarias, en aspectos estructurales y metodológicos de la implementación de la FP dual. Por ejemplo, en lo referente a los aspectos estructurales, este representante destaca la ayuda prestada a través de formaciones centradas en “cómo se hace aquí, cómo se hace el seguimiento, los aspectos contractuales, etc.” (PV-Vice-FP). Por un lado, en lo que respecta a la metodología de trabajo, este actor destaca el papel del País Vasco a la hora de colaborar en la extensión de lo que ellos denominan como Formación de Alto Rendimiento. Este tipo de metodología se basa en la resolución de cierto número de retos formativos por equipos de trabajo a lo largo del programa formativo. Según el representante de la Viceconsejería vasca, este tipo de planteamiento metodológico llamó la atención del empresariado del resto de España, que solicitó su implementación a sus respectivos gobiernos autonómicos. Consecuentemente, ante la falta de formación del profesorado del resto de CCAA en este tipo de metodologías, el País Vasco decidió colaborar formando a docentes de dichas CCAA. Asimismo, más allá de esta formación sobre la Formación de Alto Rendimiento, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco indica que, tras la creación de la Red Estatal de Centros de Excelencia, “todos los responsables de los centros educativos de dicha red van a pasar a formarse en el País Vasco en metodologías activas de aprendizaje” (PV-Vice-FP).

En lo que respecta al aprendizaje colaborativo entre las confederaciones empresariales de las distintas CCAA, el discurso de los actores analizados se alinea con el manifestado por los actores gubernamentales. La representante de Confebask destaca

que, además de la existencia de un grupo de trabajo estatal sobre FP, en el que participan todas las confederaciones empresariales territoriales, también existen grupos regionales, como el de la zona norte. Este grupo integra a las confederaciones del norte de España, incluyendo La Rioja, Navarra, el País Vasco y Aragón. A modo ilustrativo, la representante subraya que, en el seno de este grupo regional, se producen intercambios sobre cómo desarrollar determinados aspectos de la FP dual.

Existe un grupo de trabajo de todo lo que es la zona norte en temas de formación, donde está La Rioja, Navarra...Y bueno, en su momento no has preguntado cómo hemos desarrollado nosotros la FP dual. Recuerdo la visita de Asturias que estuvo hace tres años. Luego cada uno ha ido adaptando un poquito. Sí es verdad, que en ese grupo de la zona norte, aparte del que hay en CEOE en tema de formación a nivel estatal, se aborda un poco el cómo hacéis vosotros esto, o cómo hacemos nosotros aquello, y se va compartiendo la opinión. (Confebask-FTE)

Dentro de este aprendizaje colaborativo entre las confederaciones empresariales de cada CCAA, como se desprende del fragmento anterior, la representante de Confebask pone de manifiesto la existencia de visitas entre los distintos territorios. Según la portavoz elegida por Confebask para la entrevista semiestructurada, este tipo de visitas han sido comunes a lo largo de todo el proceso de adopción de la FP dual.

Pues sí, la verdad es que sí. Nosotros hemos recibido visitas de otras confederaciones territoriales como puede ser Canarias, Catalunya, Asturias...Hemos recibido muchas visitas de otras CCAA planteándonos cómo desarrollamos nosotros la FP dual. (Confebask-FTE)

En lo que respecta al aprendizaje colaborativo entre los actores educativos, última categoría generada en el análisis, el representante de Hetel menciona su colaboración con FPEmpresa en materia de FP dual a través de diversas reuniones e intercambios. Asimismo, este actor vasco subraya que los centros de FP que forman parte de Hetel han recibido visitas por parte de otras CCAA, centralizadas a través de Tknika. A este respecto, indica que la última visita vino de Asturias. De manera similar, pero en un proceso inverso, el representante de Hetel subraya que ellos también han realizado visitas a otras CCAA, como la suya a la Comunidad Autónoma de Canarias.

Yo estuve en Canarias, vinieron de Asturias. Las últimas han sido esas. Vinieron gente de empresas de Asturias para conocer un poco el modelo dual, a Canarias

fui yo a hablar también con empresas. Las últimas, yo creo que han sido esas.
(Hetel-P)

Por último, en lo referente a la importancia de las CCAA en la elaboración de la política de FP dual, es relevante destacar, tal y como se evidencia en el Capítulo 6, que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) reconoce haberse inspirado principalmente en el modelo andaluz y, en menor medida, en el modelo de Castilla y León para la FP General de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Además, como también se evidenciaba en el Capítulo 6, este mismo actor señala que la FP Intensiva de dicha ley se basa en el modelo vasco, reflejando así una integración de las mejores prácticas regionales y una colaboración con las CCAA para fortalecer el sistema propuesto desde el nivel central.

2. La toma de decisiones a lo largo del proceso de adopción de la FP dual en el ámbito central, andaluz y vasco

La naturaleza de la toma de decisiones en el proceso de adopción de la FP dual en España no ha sido uniforme, ni a lo largo del tiempo ni en todos los ámbitos analizados en esta tesis doctoral. Por lo tanto, este epígrafe divide su análisis de la toma de decisiones en tres ámbitos: el central, que se subdivide en dos épocas diferenciadas, el andaluz y el vasco.

2.1 La toma de decisiones a nivel central: dos etapas diferenciadas

2.1.1 Primera etapa: la aprobación del Real Decreto 1529/2012 como un proceso unilateral e irreflexivo

Todos los actores objeto de esta tesis doctoral subrayan que el Real Decreto 1529/2012, la primera regulación nacional en materia de FP dual, se aprobó sin una suficiente reflexión previa y sin el nivel de diálogo social necesario para regular una modalidad de FP cuyo éxito no depende en exclusiva de los centros educativos.

Lo primero es que yo creo que en los centros de FP causó extrañeza. Nos estamos remontando a hace 11 años, pero les causó extrañeza esta manera de establecer un nuevo modelo que en realidad modificaba sustancialmente lo que había sido la ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, que era la ley que estaba

vigente. Y además por vía de un Real Decreto aprobado directamente por la mayoría absoluta parlamentaria del Gobierno. (FPEmpresa-P)

Cabe reseñar, que el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco indica que incluso los Ministerios de Educación y de Trabajo de esta primera etapa admitían que el Real Decreto 1529/2012 no había sido el adecuado.

Se hizo un decreto malísimo de dual. No es ninguna crítica, pero es real. Es decir, que esto está reconocido hasta por ellos. Se hizo un decreto, pues que no era el más adecuado, posiblemente porque en aquel momento no podían hacer otro, por el Ministerio de Trabajo o lo que fuera. (PV-Vice-FP)

En esta línea, todos los actores subrayan distintas consecuencias negativas de esta ausencia de reflexión y diálogo que llevó a la articulación de un decreto nacional, a su juicio, inadecuado. Las temáticas dentro de esta categoría se centran principalmente en tres aspectos: la deficiente estructuración y redacción del texto, el intento de unificar en un solo Real Decreto ámbitos tan dispares como la formación para el empleo y la formación en el sistema educativo, y, por último, su ineficacia a la hora de establecer bases comunes significativas para todas las CCAA. De esta forma, en primer lugar, los discursos coinciden en señalar la incorrecta estructuración del texto y su difícil comprensión. A este respecto, por ejemplo, el representante de FPEmpresa utiliza el adjetivo de “amorfo” (FPEmpresa-P) para referirse al propio texto del Real Decreto 1529/2012. La representante de CCOO Central, por su parte, denuncia que el texto estaba tan mal construido que incluso los expertos de su organización en materia de FP tenían dificultades para entenderlo. Cabe reseñar, que ante esta realidad, la misma representante de CCOO Central denuncia el incumplimiento durante años por parte de España del *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018), dado que este último ha venido reclamando desde el 2018 que los marcos regulatorios nacionales en materia de FP dual deben ser claros y fácilmente comprensibles.

Si nos cuesta entenderla a quienes estamos metidos en el ajo...Es que para explicar el Real Decreto 1529/2012, que hemos tenido que hablar y explicárselo a delegados y delegadas...A mí me costaba entenderlo. Tienes que hacerte un esquema con derivadas y algoritmos. No puede ser, el *Marco Europeo para un*

Aprendizaje de Calidad y Eficaz lo primero que dice es que la normativa tiene que ser bien clarita. (CCOO-Central-FP)

En segundo lugar, como se indicaba previamente, las críticas comunes van dirigidas al factor de que el Real Decreto 1529/2012 “generó la confusión de ser un Real Decreto ómnibus en el que se regulaban situaciones de dos ministerios, o sea, con competencias de dos ministerios diferentes (...) Y la FP dual pertenece a Educación. Es decir, se regularon juntas cosas de ámbitos totalmente diferentes y eso ha producido mucha confusión y se ha vinculado una cosa con la otra” (JAnd-CFPD). A este respecto, CCOO Central y el representante de la Fundación Bertelsmann coinciden en afirmar que el decreto creó más confusión que certezas. El representante de la Fundación Bertelsmann llega incluso a definir esta mezcla de ámbitos dentro de un mismo Real Decreto como un “batiburrillo” (FB-Coord).

Esta cuestión básica no se abordó en la regulación de la formación dual, sino al contrario, el RD 1529/2012 vino a añadir mayor confusión, al no establecer una definición compartida para los dos sistemas. (CCOO, 2019, p. 3)

En mi opinión, fue un Real Decreto equivocado, en el sentido de que aunaba la dual. Todo era dual: ámbito educativo y laboral, todos juntos dentro del contrato... Bueno, ahí se hacía un batiburrillo. (FB-Coord)

En tercer lugar, los actores coinciden en denunciar en sus discursos que el Real Decreto 1529/2012 no establecía unas bases comunes lo suficientemente significativas para garantizar una implementación mínimamente coordinada de la FP dual en las distintas CCAA. De este modo, consideran que se permitió a cada región desarrollar su propio modelo de FP dual sin asegurar una homogeneidad mínima y eficaz a nivel nacional, lo que generó disparidades en su aplicación. En esta línea, la representante de CCOO Central afirma que el Real Decreto 1529/2012 “en realidad no regulaba, sino que desregulaba: lo que hacía era simplemente decir que bueno, que todo lo que se estaba haciendo en algunas CCAA valía” (CCOO Central). Esta ausencia de una mínima homogeneidad entre CCAA, según la representante del Ministerio de Educación perteneciente a una etapa posterior a la aprobación de este Real Decreto, fue “duramente criticada en los años sucesivos por las empresas que colaboraran con más de una Comunidad Autónoma, ya que la dispersión de modelos dificultaba su participación en la FP dual” (Min-1).

(...) hasta ahora solo estaba marcada la regulación estatal en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre. Esto había derivado en una dispersión y, sobre todo, en una complejidad de actuaciones y marco legislativo en cada comunidad autónoma que era muy difícil de comprender, especialmente para las empresas que tienen su sede o que tienen actuaciones en distintas Comunidades Autónomas. Esto suponía una barrera para las empresas y un desincentivo para la correcta comprensión —también a nivel social— de lo que es la formación profesional dual y las reglas de juego mínimas. (FPEmpresa, 2021, p. 3)

De nuevo, al igual que en capítulos anteriores de esta tesis doctoral donde se criticó el modelo de Madrid, los discursos coinciden en señalar que la falta de concreción del Real Decreto permitió a la Comunidad de Madrid obtener el respaldo normativo para su controvertido modelo "1+1" (un año de formación en el centro educativo y un año en la empresa).

2.1.2 Segunda etapa: el diálogo social y la negociación colectiva cómo herramienta para la creación de la Ley Orgánica 3/2022

En lo referente al diálogo social en materia de FP, ya en 2019, CCOO Central denunciaba que el Consejo General de Formación Profesional, órgano tripartito consultivo, tenía una presencia casi testimonial en el mundo de la FP. Asimismo, esta organización sindical demandaba la reactivación de este órgano para incluir a los sindicatos y a las organizaciones empresariales en la elaboración de políticas y la toma de decisiones en materia de FP dual.

El Consejo General de Formación Profesional, órgano tripartito consultivo, es competente en el seguimiento del desarrollo del conjunto de la formación profesional. La actividad de este órgano en los últimos años ha sido mínima, debe recuperarse y revisar si sus funciones y mandato, entre ellas la elaboración de los planes de formación profesional que impliquen a todas las administraciones, así como su evaluación. La FPD (FP dual) se encuentra en el campo de acción común a las administraciones educativa y laboral y las organizaciones sindicales y empresariales. (CCOO, 2019, p. 16)

En el año posterior a estas reclamaciones, es decir en 2020, el Ministerio de Educación, impulsado por la convicción de la Presidencia del Gobierno y las demandas del

empresariado, los sindicatos y las CCAA, tomó la decisión de iniciar un proceso de diálogo y negociación con el objetivo de construir una ley de FP consensuada.

La decisión del Gobierno de España fue impulsada desde la propia Presidencia de Gobierno con las organizaciones empresariales y sindicales más relevantes del país, así como con las empresas más significativas de los sectores productivos, y las administraciones autonómicas competentes. En ese sentido, se trabajó compartiendo la propuesta del Ministerio de Educación y FP con las aportaciones, desde 2020, de todos los actores implicados. (Min-1)

En esta línea, según el análisis realizado en esta tesis doctoral, el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) ha roto con la unilateralidad en la toma de decisiones y la elaboración de políticas de la anterior etapa de regulación nacional en materia de FP dual. A este respecto, la representante del Ministerio de Educación (Min1) defiende que, desde el comienzo de la gestación de esta ley, “la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más relevantes, las empresas más significativas de los sectores productivos, y las administraciones autonómicas competentes se ha considerado imprescindible” (Min-1). Cabe reseñar, que en 2020 la Secretaria general de FP del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Clara Sanz, tendió públicamente “la mano a todos los agentes comprometidos”, al considerar que “la participación de todos los actores va a ser fundamental para el diseño de esta ley, porque pretendemos (pretendían) que la ley ayude y no que impida avanzar” (Alianza para la FP Dual, 2020, p. 73).

En resto de atores (empresariales, sindicales, educativos y de las fundaciones) coinciden en reseñar que está máxima inicial se ha cumplido. Por ejemplo, el representante de FPEmpresa subraya que su “nivel de comunicación e intercambio a lo largo del proceso de reforma hacia la Ley Orgánica 3/2022, tanto con el Gobierno, como con los sindicatos, las patronales o las sectoriales y las CCAA, en general, ha sido fluido, franco y muy interesante” (FPEmpresa-P). Asimismo, de forma ilustrativa, la representante de CEOE indica que “el Ministerio de Educación ha hecho una labor de consenso extraordinaria, ha intentado captar todas las sensibilidades de todos los intervinientes y todos aquellos que pudieran verse afectados por la ley de una forma excelente” (CEOE-FE). Es importante subrayar, que esta representante de CEOE contrasta esta realidad con la vivida en la elaboración de otras leyes educativas como la

LOSU o la LOMLOE. Según su opinión, estas últimas generan amplias disensiones por la falta de participación de los actores sociales en su elaboración.

La labor que ha realizado el Ministerio de Educación, o en este caso la Secretaría General de Formación Profesional, ha sido excelente. Por eso nosotros tenemos esa valoración, creemos que se nos ha dado mucha participación, creemos que se nos ha escuchado y creemos, de verdad, que ha sido una labor excelente. (CEOE-FE)

El proceso de toma de decisiones y la elaboración conjunta de la nueva política de FP dual han adoptado diversas formas. A este respecto, la representante del Ministerio de Educación (Min-1) admite que todos han desarrollado un “enorme esfuerzo de negociación para acordar un modelo de consenso en la construcción del nuevo sistema de FP, generando una unanimidad y acuerdo con pocos precedentes en España” (Min-1).

En el caso del diálogo entre el Ministerio de Educación y las CCAA, la construcción de consensos ha tenido lugar principalmente a través de la Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia Sectorial de las Cualificaciones y la Formación Profesional para el Empleo. A su vez, se han producido encuentros bilaterales con determinadas CCAA, como en el caso del País Vasco.

¿Hemos podido trabajar en la ley? Sí, hemos tenido diferentes espacios para poder colaborar, y nosotros, en concreto, hemos colaborado mucho y hemos discutido mucho también, y es muy interesante porque, de esa forma, podemos construir. Pero, sí, nos sentimos cómodos porque vamos a poder trabajar en Euskadi, por ejemplo, y en otras Comunidades Autónomas, con nuestro tejido productivo, pero también en ese tronco común, colaborando unos con otros, reforzándonos los unos y los otros, las unas y las otras, que creo que es muy importante. (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2021, p. 12)

Sí, ya sé que nuestro viceconsejero Jorge Arévalo, con Clara Sanz (Secretaria general de FP del Ministerio de Educación y Formación Profesional), tiene mucha relación y tal. Nosotros también nos reunimos con ella. (Hetel-P)

En este tipo de reuniones bilaterales, el diálogo y el intercambio de propuestas formales e informales han sido claves, según los discursos analizados. En ellas han participado altos cargos del Ministerio de Educación e incluso el propio presidente del Gobierno. Sin

embargo, cabe reseñar que estos encuentros bilaterales no solo se han realizado con las CCAA, sino que también se han producido con otros actores, como por ejemplo, las asociaciones de centros de FP nacionales y autonómicas, las confederaciones empresariales de todos los ámbitos y las fundaciones en favor de la FP. Asimismo, cabe subrayar, con el fin de conceptualizar este formato de diálogo social, que, curiosamente, en estas reuniones bilaterales, se han llegado a trasladar peticiones de actores ajenos a la reunión. A modo ilustrativo de estas prácticas, el representante de Hetel afirma que solicitaron a Confebask que transmitiera sus propias peticiones a la CEOE, para que esta última las incluyera en sus conversaciones directas con el Ministerio de Educación.

Además, también participamos en la reunión convocada por la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, junto a una decena de instituciones (CEOE, Cepyme, ANFAC, Bankia, Telefónica, Repsol, Iberdrola, Siemens y Airbus) con el objetivo de analizar las necesidades de las empresas en torno a la FP Dual y el establecimiento de una alianza empresarial que contribuya al impulso de la dual. (Dualiza Bankia, 2020, p. 13)

Nosotros también estuvimos con Clara Sanz e hicimos aportaciones junto con FPEmpresa. Y con los centros públicos, con Ikaslan. Hicimos unas aportaciones por escrito al proyecto de ley y tuvimos una reunión por videoconferencia con Clara Sanz. Y bueno, más o menos, sí. Desde luego fueron propuestas consensuadas por las 3 asociaciones: Ikaslan, Hetel y FPEmpresa. (Hetel-P)

Más allá de este tipo de encuentros, entre los ejemplos de diálogo social reseñados por los actores, destacan las mesas tripartitas. Al respecto de estas mesas, en 2020, CEOE llegaba a afirmar que sindicatos, empresarios y Ministerio de Educación habían estado trabajado en ellas de forma recurrente para alcanzar un entendimiento sobre la FP dual, el cual esperaba que se traslade a los grupos parlamentarios.

Con ese convencimiento hemos trabajado en CEOE, especialmente en la mesa de diálogo social. A este respecto, me gustaría agradecer a los sindicatos, también al Ministerio de Educación y Formación Profesional, porque estamos trabajando para intentar reformar el sistema de Formación Profesional. Las tres organizaciones que participamos en esta mesa consideramos que la nueva normativa es una ley que necesitamos, esperemos que sea aprobada con el máximo consenso posible de las fuerzas políticas porque nos jugamos el futuro y

el porvenir de quienes mañana van a tener que sacar a este país adelante, que son los jóvenes. Esperamos que en el trámite parlamentario este buen entendimiento que hemos conseguido entre las patronales y los sindicatos se traslade a los grupos parlamentarios. (Presidente de CEOE en Alianza para la FP Dual (2020, p. 6))

Finalmente, como elemento clave en esta elaboración conjunta y consensuada de la Ley Orgánica 3/2022, los actores destacan que el 15 de junio de 2021 el Gobierno central presentó el Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), recogiendo las peticiones iniciales de los distintos interlocutores sociales, y posicionando una base para una negociación más sistemática. Este Anteproyecto de Ley sirvió también de base para la evaluación de la propuesta de reforma por parte de distintos expertos invitados por la Comisión de Educación y Formación Profesional.

Al respecto de estas invitaciones, cabe indicar que dos semanas después de la presentación de este Anteproyecto de Ley, en concreto el 30 de junio de 2021, se llevó a cabo la primera de las tres sesiones extraordinarias de la Comisión de Educación y Formación Profesional. El objetivo de esta primera sesión extraordinaria, según el propio Presidente de la Comisión, era “iniciar las comparecencias previas a la tramitación de la ley de formación profesional” (Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 1). El resto de las sesiones extraordinarias se llevaron a cabo el 6 y el 7 de julio de ese mismo año respectivamente. En el global de estas sesiones extraordinarias comparecieron: (I) el presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE, (II) el secretario general de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), (III) el Viceconsejero de Formación Profesional del Gobierno Vasco, (IV) el presidente de la Asociación Nacional de Profesorado de Formación y Orientación Laboral (ANPROFOL), (V) el coordinador nacional del grupo de Formación Profesional de la Unió Sindical de Treballadors i Treballadores de l’Ensenyament de Catalunya (USTEC), (VI) el secretario de formación de UGT, (VII) el director del Centro de Formación Padre Piquer, (VIII) el presidente de la Asociación Estatal de Grandes Empresas de Formación (AEGEF), (IX) el consejero delegado del Grupo Aciturri, (X) el vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza por la FP Dual, (XI) la directora de la Fundación Bertelsmann, (XII) el presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa, (XIII) el vicepresidente de educación de la Asociación Red de Profesorado de Formación Profesional, y (XIV) el Director General de Formació

Professional del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021).

2.2 La adopción de la FP dual en Andalucía: la articulación de la FP dual a través de proyectos locales como medio para el diálogo social

Como se pone de manifiesto en el Capítulo 5, la iniciativa andaluza de implementar la FP dual partió de la Consejería de Educación de Andalucía de forma unilateral, motivada por factores ajenos a las demandas explícitas del contexto local. En esta línea, las distintas intervenciones de los actores andaluces coinciden en reseñar que tanto la Orden que regulaba los primeros proyectos piloto experimentales de ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades (Consejería de Educación, 2013) como las Órdenes posteriores de convocatoria de proyectos de formación en alternancia (desde 2015, FP dual) (ej., Consejería de Educación, 2014; Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015) fueron elaboradas de forma unilateral por parte Consejería de Educación de Andalucía. De esta forma, ningún actor andaluz hace referencia explícita o implícita a cualquier intento sistemático de elaboración conjunta de esas órdenes. A este respecto, según la representante de la CEA, el diálogo social en el nivel ejecutivo andaluz ha sido casi inexistente y en todo caso intermitente, limitándose principalmente a las consultas al Consejo Andaluz de Formación Profesional (véase Junta de Andalucía, 1994).

Sin embargo, la representante de la confederación de empresarios andaluces subraya que incluso Consejo Andaluz de Formación Profesional ha sido ninguneado en muchas ocasiones. De tal modo que, independientemente de lo que se ha ido acordado en su seno por sindicatos, empresariado y el resto de miembros del mismo, la Consejería de Educación de Andalucía ha tomado al final sus propias decisiones en cuanto a la adopción de la FP dual.

El Consejo Andaluz de Formación Profesional es un órgano consultivo, no es un órgano ejecutivo. Con lo cual, entre comillas, da un poco igual lo que diga el Consejo Andaluz de Formación Profesional. Porque podemos decir negro, todos de acuerdo, y si la Consejería competente en el tema que sea dice blanco, pues es blanco. Entonces, ese es el mecanismo de participación que tenemos. Y no estamos participando en la gobernanza, porque la gobernanza te implica ciertas capacidades decisorias, pero si el lugar que nos han puesto, que nos han dado, es

un número determinado de Vocalías en el Consejo Andaluz de Formación Profesional que no tiene competencias ejecutivas ni decisorias, solamente consultivas, pues entonces eso no es gobernanza. Gobernanza es poder decidir. (CEA-PP)

Por todo ello, a la hora de valorar la participación del empresariado en la toma de decisiones ejecutivas y la elaboración de políticas en materia de FP dual, la representante de la CEA afirma que solo en contadas ocasiones a lo largo de estos diez años de adopción han podido hacer aportaciones o decir “esto no va a funcionar, esto funcionaría mejor desde nuestro punto de vista, desde lo que podemos aportar como portavoces de unas empresas que son clave para el funcionamiento de la FP dual” (CEA-PP). De modo ilustrativo, este actor subraya que en el año previo a la realización de la entrevista, es decir 2022, ni había habido cambios en la Orden de convocatoria de la FP dual ni nadie les había invitado a sentarse a hablar sobre ello.

Estas afirmaciones de la portavoz elegida por CEA para la entrevista semiestructurada coinciden con los planteamientos del representante de la Consejería de Educación de Andalucía. Dicho representante indica que la apuesta de la Consejería fue dejarle a él personalmente la responsabilidad de construir el modelo que considerase más adecuado para Andalucía. A este respecto, este mismo actor argumenta que diseñó un modelo basado en la flexibilidad y la rigurosidad a través de proyectos individuales, tras haber analizado y estudiado la realidad de la FP dual en otras regiones y países (véase Capítulo 8, epígrafe 1.1).

Y hubo una apuesta por dejarme hacer. Y entonces se pudo hacer un modelo riguroso y un modelo flexible (...) La clave era que fuese un modelo flexible y riguroso, flexible en la adaptación al entorno y a la familia profesional del ciclo. Eso es clave y riguroso en la impartición de la enseñanza, tanto en el centro educativo como en la empresa. Esa era la clave. Ser muy flexible y hacerlo mediante proyectos, cosa que no se hace en otras CCAA. Es decir, cada centro presenta su proyecto y eso es, al fin y al cabo, la contextualización de la enseñanza. Con lo cual esa es la clave. No hay un modelo, digamos, de este módulo tiene que impartirse en dual sí o sí, pues no. (JAnd-CFPD)

Es importante indicar que la Consejería de Educación de Andalucía siempre consideró estas órdenes como algo temporal. De esta forma, en el apartado de introducción de cada

una de ellas se argumenta que “se considera oportuno no proceder a la regulación definitiva de la formación profesional en alternancia en Andalucía hasta que a nivel estatal no se defina con mayor precisión la ordenación de las enseñanzas de formación profesional en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p. 1). Por tanto, la Consejería de Educación de Andalucía, al contrario que otras CCAA como el País Vasco (véase Capítulo 8, epígrafe 2.3), decidió esperar al desarrollo de la legislación nacional en materia de FP dual antes de realizar su propio decreto autonómico en materia de FP dual.

Sin embargo, la necesidad de diálogo social y la elaboración conjunta de políticas no eran ajenas a la Consejería de Educación de Andalucía. Para atender tal premisa, según indica el representante de esta institución, los proyectos convocados en las órdenes seguían una regulación flexible, que permitía dejar su concreción abierta a lo que se acordara en el diálogo social local entre los centros de FP y las empresas de su entorno. De esta forma, el diálogo social en la adopción de la FP dual en Andalucía se hizo más presente a nivel local. Según el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, el modelo que se propuso permitía a cada centro elaborar junto a las empresas de su entorno un proyecto adaptado a su contexto. De este modo, asegura, se evitó crear un modelo general encorsetado que no se adaptase a la diversidad territorial y sectorial de Andalucía. Las únicas limitaciones a esta elaboración local de proyectos se centraban en los siguientes aspectos: (I) que parte del currículo se desarrollara en la empresa, (II) que, en caso necesario, se hiciera referencia al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, (III) que se cumpliera un número determinado de horas de formación en la empresa y un número específico de estudiantes, y (IV) que existieran mecanismos de coordinación entre el centro de FP y la empresa.

Si nosotros desde la Consejería hubiésemos impuesto el modelo que tenían que implantarse, hubiese sido café con leche para todos y no hubiese sido exitoso, ni la formación del alumnado ni la implantación de la dual. (JAnd-CFPD)

Precisamente, esta flexibilidad basada en el diálogo y la cooperación centro-empresa en la elaboración de los proyectos locales es reseñada como punto a favor del modelo por parte de CEA. Según su representante, “Andalucía puede sentirse medio orgullosa de cómo puso en marcha el modelo” (CEA-PP). De forma explícita, entre las virtudes del mismo, esta portavoz subraya que no se imponían concreciones limitantes y se otorgaba

plena autonomía e independencia a los centros de FP y las empresas locales para que llegasen a un consenso sobre la configuración específica de su proyecto. Desde su punto de vista, “la Consejería de Educación hizo bien al proyectarlo de manera flexible, intentando siempre dar respuesta o sabiendo que tenía que contar con las empresas para funcionar en el modelo dual, así como sabiendo o siendo muy conscientes de que la realidad andaluza es la que es: 98% de pymes y la mayoría muy pequeñas” (CEA-PP).

Para mí el modelo andaluz original fue un buen modelo. En el que hay mucha flexibilidad y mucha adaptación a la empresa, con mucha independencia y autonomía del centro educativo para poder gestionar con las empresas de su entorno esa fase en currículum, en tiempo, en horario, en tal. Porque imponerle a una empresa: “Vas a tener a un alumno de formación dual, pero en el horario que yo diga, porque nada más que puede venir lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, no o puede venir 3 meses, los otros no. Lo vas a formar corresponsablemente”. No es lo mismo tener una persona en prácticas que yo más o menos te enseñe, estás en práctica y tal, qué ser corresponsable de la formación, eso es otra cosa. Eso son palabras mayores. (CEA-PP)

Sin embargo, de forma opuesta a la CEA, cabe reseñar que dicho modelo original es criticado por el representante de la Fundación Bertelsmann debido a que “supuso una piedra más que el profesorado se tuvo que echar en su mochila en una época ya complicada” (FB-Coord). Según el representante de la Fundación Bertelsmann, el modelo andaluz forzaba al profesorado a trabajar fuera de su horario reglado en la búsqueda de empresas y en el seguimiento de la formación de los aprendices, a pesar de no contar con formación sobre FP dual ni con los conocimientos ni la preparación necesarios.

2.3 La toma de decisiones durante la adopción de la FP dual en el País Vasco: diálogo social y construcción de acuerdos a todos los niveles

Antes de comenzar el análisis del rol del diálogo social en la toma de decisiones y la elaboración de políticas en el País Vasco, cabe reseñar que los dos primeros programas de FP dual vascos (*Ikasi eta lan* y el programa *Hezibi*) se aprobaron de forma previa al Real Decreto 1529/2012. También es importante indicar, que al contrario que la Consejería de Educación de Andalucía, el Gobierno del País Vasco no han frenado nunca los avances en regulatorios propios en materia de FP dual esperando al desarrollo de la

legislación estatal. Consecuentemente, a pesar de situarse en la frontera de lo legal en el ámbito educativo, los actores vascos han aprobado desde el 2007, de forma experimental, y desde 2012, de forma más general, sus propias órdenes y decretos autonómicos en materia de FP dual.

Al no tener marcos legales estatales al final, pues a ver, ¿qué haces? Pues bueno, “hasta que no haya marco legal no hago nada”, o “hago algo, ya habrá marco legal”. Nosotros en general hemos optado por lo segundo. No podemos esperar, los chicos y las chicas y las empresas no esperan, la necesidad es ahora. Como esperásemos a que el marco legal estatal estuviera preparado, no nos hubiéramos metido en esto ni en el 3000. Todo el mundo era consciente; las inspecciones eran conscientes porque las direcciones de FP y nosotros estamos siempre hablando y todo el mundo conoce la realidad. Había como un acuerdo entre todos para proceder así. Hay que avanzar porque es que, si no, ¿a qué vamos a esperar? (Hetel-P)

De esta forma, más allá de los proyectos experimentales planteados dentro del programa *Ekasi eta Lan*, cuya primera edición tuvo lugar en el curso 2007/08, la Viceconsejería de FP del País Vasco ha articulado dos grandes regulaciones autonómicas en materia de FP dual. En primer lugar, la Viceconsejería de FP del País Vasco publicó la Orden conjunta del 3 de Octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecían las bases reguladoras del programa *Hezibi* de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes amparándose en “el contrato de formación y aprendizaje según lo dispuesto en el artículo 2 de la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral” (Consejería de Educación vasca & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, 2012, p. 3). En segundo y tercer lugar, en el año 2015 y 2018 respectivamente, se aprobó el Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2015) y la Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2018).

En cuanto al diálogo social, los resultados de esta investigación indican que, desde los inicios del proceso, los factores determinantes para la adopción de la FP dual en el País Vasco (véase Capítulo 5, epígrafe 1.3) sientan la base para la configuración del

misimo como hilo conductor del proceso. A este respecto, al contrario del discurso de los actores andaluces, los actores vascos no diferencian entre el nivel de diálogo social desarrollado en el plano ejecutivo y en la gestación de proyectos locales por parte de empresas y los centros. En este caso, en el ámbito vasco, todos los actores coinciden en señalar que el proceso de elaboración de la política y la toma de decisiones en materia de FP dual ha sido colaborativo por completo. A este respecto, la representante de Confebask subraya que de forma tradicional “existe mucho trabajo conjunto previo antes de que se legisle sobre FP en el País Vasco” (Confebask-FTE). En la misma línea, esta representante concluye que el diálogo y el intercambio para la toma de decisiones en materia de FP entre los interlocutores sociales ha sido y es una constante, tanto con los diversos consejeros del PNV como con Isabel Celáa, antigua Viceconsejera de FP en el País Vasco y posteriormente Ministra de Educación y FP de España.

Asimismo, todos los actores vascos objeto de esta tesis doctoral coinciden en señalar la buenas relación existente entre los representantes de centros, empresas, Administración y sindicatos de esta Comunidad Autónoma. Entre las causas que propician este clima de confianza e intercambio, los actores subrayan la amplia experiencia de los representantes de cada colectivo en el ámbito de la FP, ya sea en las instituciones que actualmente representan o en otras organizaciones del sector de la FP en las que han participado anteriormente.

Existe una relación de mucha confianza, porque incluso las direcciones actuales, incluso el propio viceconsejero hace años, no lo eran y estaban en otras situaciones. Es decir, eran presidentes de las asociaciones públicas o eran directores de centro. (Hetel-P)

Sí, la verdad es que tenemos, en ese sentido, una relación muy buena. Los agentes sociales y el Gobierno en este ámbito tenemos una relación muy buena. Al señor Arévalo (Viceconsejero de FP) hay que reconocerle que es un tío muy bueno, con mucha visión y que realmente cada vez que ha estado al frente de la Viceconsejería de FP se ha producido un impulso tremendo de la FP en Euskadi. Si tenemos el modelo que tenemos es gracias a él. También con la patronal, con Confebask, tenemos una relación buena. Al final son muchos años. Yo llevo en estos lares alrededor de 30 años, o sea no uno, ni dos...Casi nada dedicándome a todo lo relacionado con la FP. (CCOO-PV-ECP)

De vuelta al diálogo social en materia de FP dual, el portavoz de Hetel para esta investigación asegura que se han producido intercambios constantes a lo largo del proceso de adopción entre los centros de FP públicos y concertados, las empresas y la Viceconsejería de FP del País Vasco.

Actualmente estamos en contacto permanente con la Viceconsejería de FP. Antes, con la señora Isabel Celáa, la que después fue ministra, en aquel momento responsable del departamento de formación. Con ella se ha hecho mucha labor. También previamente con los consejeros que ha habido del PNV. La labor ha sido continua. (Confebask-FTE)

Nosotros tenemos mucha relación con los centros públicos, muchas muy buenas, nos reunimos constantemente. Y con la Administración también, les trasladamos: “Oye, mira que vemos estas pegas y proponemos esta mejora”, o al revés, ellos nos dicen: “Oye, mira de cómo lo veis de cara a lo que...” O sea, nos consulta, nos consultan: “¿Oye, crees que esto puede ir?” Yo creo que es fundamental trabajar así en una relación de absolutísima confianza. Es decir, nosotros hacemos aportaciones, ellos también nos consultan. Con la parte empresarial también, que igual un porcentaje no termina al final consolidándose. Pero proponemos mejoras o hablamos con la parte empresarial. (Hetel-P)

Los discursos coinciden en destacar la labor de puente desarrollada por la Viceconsejería de FP del País Vasco, en concreto por el Viceconsejero de FP Jorge Arévalo, con el objetivo de apaciguar las reticencias iniciales de los distintos actores y conseguir que se sentaran en la mesa de negociación sobre la FP dual. El representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco indica que se pidió a las empresas, sindicatos y centros educativos su confianza para iniciar, a modo de prueba, la FP dual en el curso 2013/14 como modalidad más amplia que lo que había sido *Ekasi eta Lan*. A su vez, este actor señala que se les aseguró a todos los involucrados que cualquier deficiencia que surgiera y que consideraran inaceptable en la adopción de la FP dual sería tomada en cuenta y resuelta a través de la negociación colectiva.

Según el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, él mismo tuvo que convencer a centros educativos, empresas y sindicatos de que nadie iba a salir perjudicado por la adopción de la FP dual. En concreto, indica que su labor con los centros se centró en que confiaran en las empresas y en que dieran ejemplo al resto para generar

confianza a estas últimas. En lo que respecta a las empresas, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco reconoce que tuvo que trabajar en generar la confianza necesaria en que los centros proporcionarían el alumnado adecuado y “en que la FP dual era beneficiosa para la empresa respecto a la inversión que también iban a hacer” (PV-Vice-FP). Por último, este actor destaca que su trabajo con los sindicatos fue especialmente desafiante, pero que finalmente logró ganarse su confianza en la FP dual al asegurar una remuneración para los aprendices equivalente al salario mínimo interprofesional y al garantizar que el objetivo del programa fuera verdaderamente formativo.

Fue muy importante un concepto tan sencillo, y a veces tan difícil, como es la confianza. Entonces fue la confianza, principalmente, la que nos llevó a un compromiso de todas las partes para aprobar el modelo del programa *Hezibi*, a ver si realmente iba en la línea que todas y todos queríamos. “Oye, confiad en el modelo porque si esto no funciona, lo cortamos ipso facto, pero vamos a probar. Si no probamos, es demagogia. Vamos a aprobar de una forma controlada”. (PV-Vice-FP)

En la línea que introduce la cita anterior, los discursos de los actores vascos coinciden en afirmar que a pesar de esta buena relación y del clima de confianza, “cuando ha habido que criticar, se ha criticado y cuando ha habido que exigir, se ha exigido, evidentemente, y cuando ha habido que dar un golpe encima de la mesa se ha dado” (Hetel-P). Todos los actores concluyen que al final cada actor defiende unos intereses y a un colectivo distinto y eso ha generado fricciones en la adopción de la FP dual.

Tenemos desencuentros, por supuesto que sí. Nos criticamos, ¿eh? Nos criticamos y nos pegamos mucho, ¿eh? Cada uno, luego, cada uno es lo que es y representa lo que representa. Es así, no hay más. (CCOO-PV-ECP)

A veces hemos tenido nuestros rifirrafes con los sindicatos que decían: “A ver si la dual va a ser una forma de mano de obra barata”. No, al final era una forma de conseguir trabajadores mejor formados y que pudieran adaptarse a lo que es el mercado laboral con más facilidad. (Confebask-FTE)

A lo largo del proceso de adopción de la FP dual, las discrepancias que surgieron fueron superadas mediante la construcción de consensos, un requisito que los actores consideraron imprescindible para poder avanzar. En esta búsqueda de consensos, todos

los actores reconocen haber cedido en sus posiciones más firmes. Estas concesiones se han logrado mediante la implementación de procesos de negociación sistemática.

No siempre se incorporan nuestras propuestas, evidentemente, estamos hablando de procesos de negociación y por lo tanto, unas veces se incorpora y otras veces no, pero en general los debates son fluido. Podemos llegar a alcanzar consensos. (CCOO-PV-ECP)

Según se desprende del análisis de las intervenciones de los actores vascos, estos procesos de negociación sistemática se han llevado a cabo a través de diversas vías. En primer lugar, estos se han producido en el seno del Consejo Vasco de Formación Profesional (véase Gobierno Vasco, 1994). De este espacio forman parte, desde su origen, un número establecido de representantes de la Administración en el área educativa e industrial, las diputaciones, las empresas, los sindicatos y los centros de FP públicos y concertados. En lo referente a la adopción de la FP dual, los actores vascos reconocen que en su seno se han producido numerosos intercambios y debates formales.

Sí, desde el Consejo Vasco de Formación Profesional. Ahí debatimos mucho y discutimos, hubo discusiones importantes, pero discusiones todas muy, aparte de proactivas, todas muy positivas. Porque el planteamiento era para intentar llegar a un acuerdo, con lo cual, cuando todo el mundo está intentando llegar a un acuerdo, se llega a un acuerdo seguro. Siempre hay que ceder cosas, ¿no? Pero llegamos a un acuerdo seguro. Pero el espacio donde debatíamos era el Consejo Vasco de Formación Profesional. (PV-Vice-FP)

En segundo lugar, los actores coinciden en subrayar que otro espacio clave para la construcción de consensos en materia de FP dual han sido los encuentros bilaterales informales entre los distintos actores. A este respecto la representante de CCOO País Vasco concluye que la clave de todo el proceso ha estado en que los diferentes interlocutores han sido capaces de sentarse a hablar “en espacios más informales en un momento determinado” (CCOO-PV-ECP). En esta misma línea, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco admite que, en este tipo de encuentros, se han terminado de cerrar los últimos flecos de los acuerdos entre su Administración y los representantes de los interlocutores sociales.

Y luego mucho, mucho bilateral. Me tocó hablar a mí con los responsables de las empresas, los responsables de los sindicatos...Ya sabes, puliendo ciertos

problemas que a nivel bilateral pueden resolverse mejor que todos en grupo. (PV-Vice-FP)

Dentro de esta temática de los encuentros informales, Hetel pone de relieve su propia eficiencia en este tipo de intercambios. Su portavoz subraya que el valor de su asociación se fundamenta en que representan a un conjunto de centros de FP que no tienen que ser consultados uno a uno por parte del resto de interlocutores. Como ejemplo concreto de su eficiente funcionamiento interno, el representante de Hetel destaca el uso de las nuevas tecnologías para evaluar, en plazos muy cortos, las propuestas de actores externos a la organización entre todos los centros de su asociación, lo que permite dar una respuesta rápida y unificada.

En tercer lugar, dentro de estos procesos de negociación sistemática, Confebask señala que, a lo largo del proceso, se ha contado con un grupo de trabajo sobre FP dual, compuesto por un representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, representantes de Confebask y de los centros educativos. Según esta portavoz, dicho grupo, entre otras funciones, ha llevado a cabo análisis exhaustivos de las diversas normativas en materia de FP dual.

La Viceconsejería de FP tiene establecida una persona que es la responsable de dual, Jon Azkuna. Jon Azkuna tiene, junto a nosotros y los centros educativos, un grupo de trabajo que nos ha servido en ocasiones para analizar normativa. Entonces solemos colaborar en ese grupo de trabajo. (Confebask-FTE)

Finalmente, el último aspecto clave dentro de esta estrategia de negociación sistemática y construcción de acuerdos, resaltado por los actores vascos, es la disponibilidad de datos actualizados sobre la modalidad dual. A este respecto, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco afirma que todos los datos de los que disponía su institución han sido trasladaos anualmente al resto de agentes sociales. Asimismo, destaca que, además de la transferencia anual de datos, la Viceconsejería de FP del País Vasco ha puesto siempre a disposición del resto de actores cualquier dato específico que necesitaran en el momento en que lo solicitaran. De esta manera, concluye, se ha podido abordar con transparencia cualquier problemática y construir soluciones consensuadas que han establecido precedentes para el resto del proceso de adopción de la FP dual.

Si nos han pedido un dato o cualquier cosa que han querido saber, cualquiera de las partes, se les ha pasado toda la información. Esto es cien por cien,

transparencia total, que es lo que ha hecho que esa confianza realmente funcione. Decir aquí lo que se ha hecho mal, que alguna cosa en algún momento hemos fallado, pues porque nos ha fallado o porque un centro no se ha dado cuenta de alguna cosa y ha salido mal. (...) Si hemos tenido un problema, lo hemos solventado con transparencia, para a ver cómo lo hacíamos para que no volviese a ocurrir. (PV-Vice-FP)

3. Principales defensas regulatorias explicitadas por los actores durante el proceso de adopción de la FP dual en España

A lo largo del proceso de toma de decisiones y elaboración de la política de FP dual en España, los actores analizados en esta tesis doctoral han defendido distintos planteamientos sobre los aspectos específicos de la configuración del sistema de FP dual que debía implementarse. Este epígrafe analiza específicamente las intervenciones explícitas que han abogado por la regulación de determinados ámbitos de la FP dual de una forma concreta. Por lo tanto, se excluyen los planteamientos que no hayan sido detallados explícitamente en el conjunto de fuentes analizadas, independientemente de que puedan alinearse con la ideología de los actores. Según evidencia el análisis efectuado en esta tesis doctoral, las principales reivindicaciones se han planteado en torno a las siguientes cuestiones: (I) gobernanza, (II) marco regulatorio nacional, (III) contrato y remuneración, (IV) formato de la alternancia, (V) requisitos para las empresas que decidan sumarse, (VI) la forma de selección de los aprendices y (VII) la ayuda a pymes.

3.1 Defensa de la gobernanza cooperativa

La reclamación de la puesta en marcha de un sistema de gobernanza cooperativa en materia de FP dual, en el que participasen todos los agentes sociales, ha formado parte del discurso explícito de CEOE, la Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio, CCOO Central y UGT. A modo ilustrativo, la Fundación Bertelsmann, en uno de sus documentos de divulgación de la FP dual previo a la creación de la Alianza para la FP Dual, llega a considerar esta premisa como “condición sine qua non (...) para implantar un sistema dual arraigado y duradero” (Fundación Bertelsmann & Santodomingo, 2014, p. 2). En esta línea, CEOE ha defendido como “imprescindible la participación ejecutiva, y no solo consultiva, de los interlocutores sociales en el diseño del nuevo modelo de FP

y en su desarrollo reglamentario” (CEOE, 2021, p. 3). En esta reivindicación, la patronal y los sindicatos han estado de acuerdo durante todo el proceso.

La gobernanza de dicho modelo (FP dual) debe contar con la presencia ineludible de los agentes sociales, a través de cuya representación y participación institucional, permita su contribución al diseño de la estrategia y al desarrollo más adecuado de la FPD” (UGT, 2018, p. 6)

La planificación de la oferta (pública y privada), criterios de acceso, implantación, seguimiento, control, y evaluación en función de resultados esperados, corresponde hacerla en los ámbitos estatal y autonómico, con la participación de las organizaciones sindicales y empresariales (órganos con participación tripartita). (CCOO, 2019, p. 16)

Asimismo, a lo largo del proceso de adopción de la FP dual, CCOO Central, UGT, CEOE y la Fundación Bertelsmann dual han coincidido en reclamar que toda regulación sobre FP dual incluya una distribución y definición clara de los roles y responsabilidades de cada agente participante en el sistema de gobernanza. Por ejemplo, CCOO Central ha reclamado que la asignación de funciones en, por ejemplo, la gestión, el diseño y la toma de decisiones en materia de FP y FP dual “deben aparecer explícitamente en todo el texto (de la nueva ley de FP)” (CCOO, 2021, p. 3). El representante de la Fundación Bertelsmann ilustra claramente la posición de todos los actores participantes al señalar que las declaraciones de intenciones sobre la apertura de la gobernanza son bienvenidas, pero no suficientes. En este sentido, subraya la importancia de que dichas intenciones vayan acompañadas de una regulación clara que establezca aspectos fundamentales, como la calendarización de la gobernanza, la distribución de responsabilidades y el formato y los órganos de coordinación entre los distintos actores.

Es necesario abogar también para que los agentes sociales no se limiten únicamente a la posición que ocupan actualmente en la nueva norma... Aparece como que van a tener un papel. Hay que desarrollar cuáles van a ser esos roles y cómo se van a llevar a cabo. Es un poco lo que os vengo diciendo hasta ahora: el papel lo aguanta todo. (...) Si aparece que los agentes sociales se van a incorporar al impulso, seguimiento y evaluación del modelo, pero no se define eso, ni se acuerda cómo, o se define presupuestariamente cómo se va a desarrollar, etc., no hacemos nada. (FB-Coord)

Por último, en lo que respecta a la defensa de la gobernanza cooperativa de la FP dual, tanto UGT como la Fundación Bertelsmann han reclamado la creación de un organismo específico independiente que participe, entre otras cuestiones, en la gestión, la evaluación o la auditoría del sistema de FP dual.

Se recomienda la creación de un órgano de coordinación compuesto por los agentes implicados: Centros Educativos, Organizaciones Empresariales más representativas, Cámaras de Comercio y administraciones competentes. Este órgano debería realizar un papel de sensibilización entre empresas, centros, alumnos y familias, entre otras funciones. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 24)

Antes de concluir este epígrafe, es importante destacar que UGT ha defendido que, para que el organismo o comité mencionado en el párrafo anterior funcione efectivamente como una herramienta para avanzar en la construcción de un sistema de gobernanza cooperativo, debería incluir en su estructura interna la participación de los agentes sociales en un nivel igualitario con respecto a las Administraciones de Educación y Empleo.

La participación de las organizaciones sindicales y empresariales más representativas en el organismo de gobernanza de la FPD se debe realizar en igualdad de condiciones y al mismo nivel que la administración educativa y la laboral, de manera que se pueda participar en la toma de decisiones, en la gestión, el diseño, el seguimiento, evaluación y control del modelo de FPD. (UGT, 2018, p. 6)

3.2 Defensa de la necesidad de un marco regulatorio estatal armonizador y flexible

La Fundación Bertelsmann, la Cámara de Comercio, CEOE, FPEmpresa, el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Andalucía han coincidido en la defensa explícita de una regulación que unificase la amplia dispersión de los modelos de FP dual autonómicos a la par que dejase margen para la contextualización de la enseñanza. Estos actores han argumentado que la dispersión de modelos autonómicos provocada por la ambigüedad del Real Decreto 1529/2012 había sido siempre una de las principales barreras para la captación de empresas de mayor tamaño para la FP dual, así como para la comprensión del modelo por parte de responsables gubernamentales, profesorado y familias. A modo ilustrativo, en lo que respecta a las consecuencias para el empresariado

de esta divergencia autonómica en materia de FP dual, la representante del Ministerio de Educación llega a afirmar de forma explícita que “la experiencia trasladada por las empresas que colaboraban con más de una Comunidad Autónoma era que la dispersión de modelos dificultaba la participación de las empresas en el modelo dual” (Min-1).

(...) consideramos acertado que se regule el sistema de FP dual dentro de una ley orgánica, pues hasta ahora solo estaba marcada la regulación estatal en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre. Esto había derivado en una dispersión y, sobre todo, en una complejidad de actuaciones y marco legislativo en cada comunidad autónoma que era muy difícil de comprender, especialmente para las empresas que tienen su sede o que tienen actuaciones en distintas Comunidades Autónomas. Esto suponía una barrera para las empresas y un desincentivo para la correcta comprensión —también a nivel social— de lo que es la formación profesional dual y las reglas de juego mínimas. (FPEmpresa, 2021, p. 12)

Lo único que pedimos, y es lo que la ley (anteproyecto) recoge, es que la formación dual tenga un carácter territorial, que la legislación sea básica en todo el Estado, porque si no tendremos diecisiete modelos territorializados, y esto para las empresas es muy difícil; es decir, la Bosch no puede hacer una formación dual en Cataluña diferente a la de Extremadura o a la de donde tenga su centro. (UGT, 2021, p. 9)

Por tanto, apoyándose en estas premisas, todos los actores reseñados han defendido que “es imprescindible contar con el compromiso del Gobierno estatal y las Comunidades Autónomas en la creación de un marco legal que asegure una formación dual de calidad y con denominadores comunes a nivel nacional” (Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann en Alianza para la FP Dual, 2017a, p. 8). Asimismo, CEOE, FPEmpresa, el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Andalucía han coincidido en reivindicar de forma explícita que el trabajo regulatorio a nivel central debe orientarse a resolver la dispersión de modelos garantizando la flexibilidad necesaria para dar respuesta a las circunstancias contextuales de la diversidad territorial de España.

Esto supone diseñar e implementar en nuestro país un modelo de FPD único teniendo en cuenta las competencias atribuidas a las Comunidades Autónomas en materia de formación profesional, bajo el paraguas de una normativa básica común; que no reproduzca las duplicidades en las reglamentaciones y que sea lo

suficientemente dinámico, flexible y adaptable a las diferentes realidades del tejido productivo y territorial de nuestro país; esto es, que se asiente sobre la base de tres variables determinantes: ámbito sectorial; tamaño de la empresa y ubicación geográfica. (UGT, 2018, p. 5)

3.3 Defensa de la necesidad de establecer una relación laboral remunerada entre el aprendiz y la empresa

La defensa de la necesidad de que los aprendices se vinculen a la empresa mediante un contrato de formación remunerado ha formado parte, aunque con diversos matices, de los discursos de CEOE, Confebask, la Fundación Bertelsmann, CCOO Central, UGT y FPEmpresa. Los discursos se han agrupado en las siguientes subtemáticas, aunque cada actor ha introducido sus propios matices en cada una de ellas: (I) la reivindicación de la necesidad de crear una nueva figura contractual para la FP dual, (II) la propuesta de la beca como sustituto de esta relación contractual, y (III) la remuneración del aprendiz.

En primer lugar, CEOE, la Fundación Bertelsmann, la Viceconsejería de FP del País Vasco, FPEmpresa y UGT han coincidido en señalar la necesidad de crear “un modelo de contrato nuevo” (FPEmpresa, 2021, p. 4) adaptado a la realidad de los aprendices de la FP dual. Estos actores consideran que la configuración y los requisitos del Contrato de Formación y Aprendizaje establecido por el Real Decreto 1529/2012 son limitantes y no están adaptados a la realidad de la FP dual. Por tanto, como puso de manifiesto UGT ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, estos actores han defendido “que la concepción de un modelo de formación profesional dual efectivo y en alternancia debe ir acompañado de un nuevo contrato de aprendizaje que haga frente a una mayor diversificación sectorial y de ocupaciones que las actuales” (UGT, 2021, p. 3). Cabe resaltar que CEOE ha subrayado que dicha nueva modalidad contractual para la FP dual debe surgir del acuerdo entre sindicatos y empresarios.

(...) la dificultad para el éxito de la FP Dual modelo radica en que se aborden seriamente otros aspectos: -El acuerdo entre las organizaciones empresariales y sindicales sobre el contrato laboral propio de la FP Dual (es decir, la reforma del actual contrato para la formación y el aprendizaje). (CEOE, 2019, p. 229)

En segundo lugar dentro de estas subtemáticas, la Fundación Bertelsmann, Confebask, CEOE y la Viceconsejería de FP del País Vasco coinciden en posicionar a la beca con cobertura de la Seguridad Social como una alternativa recomendable hasta que se apruebe

este nuevo tipo de contrato. A este respecto, el Viceconsejero de FP del País Vasco justificó este posicionamiento ante la Comisión de Educación y Formación Profesional alegando que la beca debía ir destinada en exclusiva a aquellas personas que por su edad no puedan acceder al Contrato de Formación y Aprendizaje, tal cual regulaba el Real Decreto 1529/2012. Según este representante vasco, si no hubiera becas, muchas personas con ilusión por la FP dual se quedarían fuera porque “el contrato de formación y aprendizaje no permite impartir esta formación o que puedan hacer esa formación personas de más 25 años, en algunos casos lo ha permitido a mayores de 30” (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2021, p. 10). Por su parte, la CEOE ha enfocado su defensa de la beca en el argumento de que este tipo de relación entre el aprendiz y la empresa fomenta una mayor concienciación en las empresas sobre la necesidad de proveer formación, al tiempo que les permite evitar complicaciones relacionadas con ratios, planes de igualdad y otras obligaciones estadísticas.

De verdad, no hablo de todos los derechos que tiene que tener el estudiante, que por supuesto de verdad, nosotros, además, en ese sentido estamos muy avanzados. Todos los alumnos que pasen por las empresas, ya sea con beca o con contrato, van a tener Seguridad Social, a pesar de las reticencias de las empresas por los costes. Les perjudican para muchísimas cosas, por ejemplo, para la hora de ratios, para la hora de planes de igualdad, para la hora de muchísimas estadísticas a nivel empresa, que luego computan. A la empresa el hecho de que los alumnos tengan contrato laboral les va a perjudicar, ¿esto qué va a hacer? Que muchas empresas, por ejemplo, sean reticentes a la hora de contratar alumnos de FP dual intensiva. (CEOE-FE)

De forma opuesta, tanto UGT como CCOO Central se han negado explícitamente a aceptar las becas en la FP dual. Por un lado, la representante de CCOO Central argumenta que permitir las becas en futuras regulaciones generaría desigualdad, al posibilitar que existan “distintas condiciones en la situación de los aprendices en las empresas como ocurre con el Real Decreto 1529/2012: va a haber gente que esté con beca y gente que esté con contrato” (CCOO-Central-FP). Por su parte, UGT considera que la beca no ofrece las mismas garantías al aprendiz en lo que respecta a futuras prestaciones por desempleo y posibilidad de control y auditoría de las condiciones en la empresa por parte de los interlocutores sociales y la Administración.

El contrato laboral es el único garante de los derechos de las personas trabajadoras, así como de las cotizaciones a la Seguridad Social para futuras prestaciones. Con mucha preocupación se ha observado cómo en estos últimos años ha ido descendiendo su utilización en favor de la becasalario, modalidad que no ofrece garantías contractuales. (UGT, 2018, p. 11)

En tercer lugar, dentro de las subtemáticas relacionadas con la defensa de una relación laboral entre el aprendiz y la empresa, se encuentra la cuestión de la remuneración de dicha relación contractual. Del análisis de esta subtemática emergen dos líneas discursivas. Por un lado, UGT, CCOO Central, FPEmpresa, la Viceconsejería de FP del País Vasco y la Fundación Bertelsmann han defendido activamente la remuneración de los aprendices como un elemento de calidad imprescindible para el sistema de FP dual. De esta lista de actores, la Fundación Bertelsmann, UGT y CCOO Central han defendido explícitamente que el salario de los aprendices no puede ser menor que el Salario Mínimo Interprofesional (SMI) o el convenio colectivo del sector.

Esta modalidad contractual (de la FP dual), se caracterizaría por: (...) • Salario mínimo interprofesional, en proporción con las horas de actividad en la empresa. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 19)

Sin embargo, dentro de esta subtemática ha existido otra línea discursiva que introduce matices en la defensa de la obligatoriedad de remunerar al aprendiz según el SMI o el convenio colectivo. En ella han participado la Viceconsejería de FP del País Vasco y CEOE. Por un lado, en una posición intermedia que solo rechaza asimilar la remuneración a los convenios sectoriales, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco argumenta que “la regulación debe tener en cuenta que las pymes no pueden pagar el SMI” (PV-Vice-FP). Asimismo, la misma Viceconsejería de FP del País Vasco, en este caso a través de su Viceconsejero Jorge Arévalo, ha subrayado, ante la Comisión de Educación y Formación Profesional, que hay empresas que pagan por convenio más que el resto del sector y que, por tanto, establecer esa norma haría que un aprendiz cobre un salario descabellado durante su período formativo.

Hay otra parte importantísima también, y es según cómo sean los convenios colectivos. Les voy a dar un ejemplo real, que es importante. La fábrica Mercedes paga un 30 % por encima del convenio colectivo, un 30 %, y nos encontrábamos con que a los alumnos y alumnas que iban a formarse en la FP dual les pagaban

por el aprendizaje, mínimo, 1400 euros. No podía ser, estábamos pagando sobre el salario mínimo interprofesional las horas que están en la empresa, entre cinco hora y media y ocho horas, aproximadamente. No podía ser. (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco, 2021, p. 11)

Por otro lado, de forma más contundente dentro de la línea de rechazar que la remuneración se asocie al SMI o a los convenios sectoriales, la representante de CEOE indica que siempre han defendido que la remuneración de aprendices aumentaba unos costes ya de por si altos a la inversión de las empresas en infraestructuras necesarias para la formación de los aprendices. Desde el punto de vista de la representante de CEOE, mantener el SMI o el convenio sectorial como referencia para la remuneración del aprendiz sería un error en cualquier nueva regulación. A modo ilustrativo, su portavoz para esta tesis doctoral subraya que cumplir ciertos convenios sectoriales haría que en determinados casos el aprendiz ganase lo mismo que la persona que le tutoriza.

Al final a la empresa que lleva a tener unos costes de asignación de tutor, de dedicación horaria, los costes de los EPI que va a tener dentro de la empresa, todo lo que supone...Tú les metes también toda la parte de remuneración, y es que, por ejemplo, en la parte dualidad, imaginaos ahora mismo se dice en los contratos en alternancia, en el artículo 11.1 del Estatuto de los trabajadores, que es mínimo el salario interprofesional o el que se establezca por convenio para esa categoría. Imaginaos, por ejemplo, un estudiante de ingeniería universitaria que llega una empresa que por convenio tiene unos salarios muy, muy elevados, y que la persona que le va a tutorizar gana lo mismo exactamente que la persona a la que le está enseñando. (CEOE-FE)

Ante estas premisas, CEOE ha defendido a lo largo del proceso de adopción de la FP dual que “debe replantearse seriamente la extensión del régimen retributivo ordinario, ya sea el que se derive de la negociación colectiva, ya sea el Salario Mínimo Profesional, a los jóvenes que acceden por vez primera al mercado de trabajo y que están todavía en período formativo” (CEOE, 2019, p. 160). Además, esta organización empresarial ha basado también su argumentación en el hecho de que la productividad del aprendiz no es la misma que la de un trabajador cualificado y que, por tanto, este debe aceptar cobrar menos por su trabajo durante la formación en la empresa. Por último, es importante indicar que CEOE considera que formar al aprendiz ya es una forma de pago.

Habría quien argumente que el trabajador soporta la diferencia entre el menor salario que percibe por ser aprendiz y el que recibiría en caso de no ser contratado como tal y, por tanto, que este empleo es de menor “calidad”. Pero este es un argumento falaz. (...) Este enfoque desconoce que el salario se corresponde con la productividad marginal que aporta el trabajador. Por ello, es lógico que el salario del aprendiz sea menor que el del trabajador cualificado cuya productividad es mayor. (CEOE, 2019, p. 225)

Sin embargo, antes de concluir este epígrafe conviene evidenciar que el representante de la Consejería de Educación de Andalucía es quien se ha opuesto de manera más rotunda a apoyar este tipo de estatus laboral para el estudiantado. Como justificación de su rechazo a establecer una relación laboral, este actor ha argumentado que dicha relación desvirtúa el carácter formativo de la FP dual y que la mayoría de las empresas españolas no podría remunerar a sus aprendices sin el apoyo del Estado.

3.4 Defensa de una alternancia efectiva

En lo que respecta al tipo de alternancia en la formación, ya en el segundo capítulo de resultados de esta tesis doctoral se señalaba que los representantes de la CEOE, la CEA, CCOO España, la Consejería de Educación y FPEmpresa han rechazado explícitamente el modelo de un año en el centro y un año en la empresa, propio de la Comunidad de Madrid (véase Capítulo 5, epígrafe 2.2). Más allá de este rechazo, CCOO Central, UGT, la Fundación Bertelsmann y FPEmpresa han defendido explícitamente en sus discursos la necesidad de regular una alternancia efectiva para la FP dual. Estos discursos se han centrado en dos aspectos clave: la distribución de la formación en la empresa a lo largo de todo el ciclo formativo y la frecuencia de dicha formación.

En primer lugar, en lo que respecta a la distribución de la formación en la empresa o al momento del ciclo formativo en el que se debe producir la formación en la empresa, CCOO Central, UGT, la Fundación Bertelsmann y FPEmpresa han coincidido en reivindicar que dicha formación debe distribuirse a lo largo de los distintos años de los que cuente el ciclo. Es decir, si el ciclo dura dos años, en ambos años debería producirse dicha formación en la empresa. Sin embargo, CCOO Central y la Fundación Bertelsmann han introducido matices de forma explícita en dicha petición. Por un lado, CCOO Central ha defendido explícitamente que la formación en la empresa no debería producirse en los

primeros meses del ciclo, y que en todo caso, debería contemplarse la realización del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

En los programas de ámbito educativo la alternancia con el centro de trabajo se iniciará, como mínimo, a partir del primer semestre o el primer año en el centro de formación, de acuerdo a las características del ciclo formativo y del entorno productivo. En todo caso se garantizará la realización del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL). (CCOO, 2019, p. 15)

Por otro lado, la Fundación Bertelsmann dual ha explicitado que “la alternancia debería darse en ambos años, con una mayor intensidad en el centro educativo en el primer año y una mayor intensidad en la empresa en el segundo y tercer año, en su caso” (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 15).

En segundo lugar, en lo referente a la subtemática de la frecuencia con la que el aprendiz debería asistir a la formación en empresa, CCOO Central, UGT y la Fundación Bertelsmann subrayan de forma explícita que la regulación debe establecer un equilibrio claro con la formación en el centro educativo. En esta línea, por ejemplo, UGT reivindicaba en su propuesta de regulación de la FP dual que “el proceso de alternancia debe implicar necesariamente periodos de «ida y vuelta» del alumnado trabajador entre el centro de formación y la empresa” (UGT, 2018, p. 9). A este respecto, CCOO Central afinó aún más la definición de esa frecuencia, concluyendo que “la alternancia podrá ser diaria, semanal, o con cualquier otra periodicidad, hasta un máximo de tres meses de estancia en el centro de trabajo” (CCOO, 2019, p. 15).

Es importante indicar que la directora de la Fundación Bertelsmann, Bassols Rheinfelder, utilizó, frente a la Comisión de Educación y Formación Profesional, la metáfora del “café con leche” para reivindicar que la formación en el centro y en la empresa debe combinarse con una frecuencia alta, incluso manteniendo la asistencia al centro de forma paralela cuando los períodos formativos en la empresa sean largos.

En la ley se dice «podrán combinar periodos de alternancia». No, no podrán, se tienen que combinar periodos de alternancia (...) porque lo cierto es que la FP dual es como el café con leche, que no es lo mismo que tomarse un vaso de leche o un café; precisamente, la dual consiste en esa mezcla entre el café y la leche, que lo convierte en un café con leche. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 4)

3.5 Defensa de la corresponsabilidad centro-empresa en la selección de aprendices

La reivindicación de que la empresa pueda participar en la selección del aprendiz que formará parte de su plantilla durante el ciclo de FP dual ha sido defendida por la representante de CEOE, la Fundación Bertelsmann y el representante de la Consejería de Educación de Andalucía. Los tres actores han coincidido en demandar que dicho proceso de preselección sea coparticipativo y que la empresa tenga la última palabra en el proceso.

La selección de los alumnos a formar parte de un programa de FP Dual debe hacerse de forma conjunta entre el centro educativo y la empresa. El centro debe decidir si un alumno, cuya voluntad es hacer FP Dual, está preparado (...) La empresa debe participar desde el principio en la selección de los aprendices y hará la selección final de los alumnos que vayan a formarse en sus instalaciones. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 21)

A este respecto, de forma significativa, la portavoz de CEOE indica que “la participación de la empresa en la selección del alumnado ha sido algo muy reivindicado: las empresas consideramos como fundamental que no nos viniera de fuera” (CEOE-FE). Por su parte, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía justifica su apuesta por esta reivindicación empresarial dentro de una estrategia más global que persigue conseguir que el mundo empresarial se sienta verdaderamente responsable del sistema de FP dual. Según este actor, si la responsabilidad de la elección final de aprendices recae sobre la empresa, estas responderán ante su decisión y no podrán acusar a los centros educativos de mala elección de aprendices en caso de que tengan algún tipo de confrontación con los mismos durante los ciclos de FP dual.

Si sale mal la responsabilidad es de los centros. Si ellos (los empresarios) deciden, si les sale mal, la responsabilidad es suya y la empresa de lo que más se van a quejar es “este alumno no me rinde o no me vale”. Si lo has seleccionado tú, es tu problema. Yo creo que debe participar la empresa y debe participar con un papel protagonista. (JAnd-CFPD)

Finalmente, cabe reseñar que los discursos dentro de esta temática no solo se han centrado en las consecuencias positivas para el empresariado. En este caso, tanto CEOE, como la Fundación Bertelsmann y el representante de la Consejería de Educación de Andalucía han coincidido en defender durante el proceso de adopción de la FP dual que esta

coparticipación en la selección evitaría colocar en un lugar central las calificaciones medias del estudiantado. De este modo, se pondría en valor otro tipo de habilidades, las cuales variarían atendiendo a los requerimientos de cada sector empresa y de las circunstancias contextuales concretas de la empresa y el puesto.

Ayer, por ejemplo, nos preguntaban algunas de esas empresas o miembros de nuestras comisiones, decían: Bueno, ¿Pero, y se van a incluir, por ejemplo, las competencias lingüísticas? ¿Entran dentro del articulado cuando habla de competencias personales del alumno? Porque imagínate que yo soy una empresa alemana, que tengo sede en Madrid y que yo lo que quiero es una persona que también hable alemán. ¿Se va a poder seleccionar en virtud de ese tipo de competencias? (CEOE-FE)

Sí. En realidad, es que aquí no es tanto que haya estudiantes buenos y malos, hay estudiantes que incluso por su forma de ser encajan mejor en la manera de ser de una empresa, y lo bueno es encontrar parejas que encajen bien. Entonces, la primera elección la debería tener la empresa para elegir a aquellos estudiantes que encajan perfectamente con su filosofía y su manera de ser. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 11)

3.6 Defensa del establecimiento de requisitos fijos para las empresas que soliciten acceso al sistema de FP dual

Solo los representantes sindicales, concretamente CCOO Central y UGT, junto con la Fundación Bertelsmann, han defendido explícitamente en sus discursos la necesidad de que la normativa establezca ciertos requisitos para el acceso de las empresas al sistema de FP dual. Las subtemáticas referenciadas dentro de esta reivindicación han sido: (I) el establecimiento de una ratio de aprendices por número de trabajadores, (II) la obligación de que la empresa no tenga ningún expediente disciplinario abierto por sus prácticas laborales, (III) la necesidad de garantizar la formación y acreditación de los tutores de empresa y, finalmente, (IV) la señalización expresa de requisitos mínimos en cuanto a recursos materiales y humanos.

CCOO Central ha sido el único actor en reivindicar explícitamente durante la adopción de la FP dual que cualquier nueva regulación sobre FP dual debía recoger el número de aprendices que una empresa puede formar según la cantidad de trabajadores que tenga en plantilla. A este respecto, su representante subraya que es una regulación

imprescindible “si no queremos estar tomándole el pelo a la gente, porque para eso dejamos la FP en los centros y tratamos de mejorar a estos últimos solamente” (CCOO-Central-FP).

Calidad del empleo: mínimo de personas con contrato laboral. Se establecería un porcentaje máximo de personas en formación y/o prácticas (entre el 10 y el 20%?) sobre el número de personas con contrato indefinido a jornada completa en la empresa (mínimo del 75% del personal asalariado), pudiéndose fijar otros ratios en la negociación colectiva. (CCOO, 2019, p. 14)

En segundo lugar, este mismo sindicato es el único actor que ha manifestado explícitamente su convencimiento de que ninguna empresa con denuncias sobre derechos laborales, expedientes de regulación de empleo vigentes o incumplimientos en alguna normativa debería estar habilitada para participar en la FP dual.

¿Qué requisitos de calidad deberían establecerse? - No tener denuncias o sentencias condenatorias en cualquier materia que afecte los derechos laborales y sindicales (...) - No podrán participar en la formación en la FPD entidades empleadoras que hayan tenido reducción neta de plantilla en un periodo determinado de tiempo, o aplicado EREs o ERTes en un periodo reciente (se deberán negociar y fijar criterios verificables al efecto). - Cumplimiento de la normativa en materia de Igualdad, prevención de riesgos laborales, Accesibilidad, sostenibilidad social y ambiental, estado correcto de las cuentas con los organismos oficiales. (CCOO, 2019, p. 14)

En la tercera subtemática, UGT, CCOO Central y la Fundación Bertelsmann han coincidido en la defensa de que las empresas que participen en el sistema de FP dual deben contar con los medios humanos y materiales necesarios para una correcta formación del aprendiz. De forma ilustrativa, la Fundación Bertelsmann reivindicó, en sus propuestas de regulación para la FP dual, que cualquier nueva normativa debería especificar los equipamientos e instalaciones con los que la empresa debe contar. Para justificar dicha propuesta, este actor alegaba que a su juicio no era posible que se produjera un correcto aprendizaje y una formación eficaz en condiciones inadecuadas, por lo que estas no podían quedar al azar.

En la determinación del “puesto de aprendizaje”, la empresa debe disponer de los recursos necesarios humanos y materiales vinculados a los resultados de

aprendizaje incluidos en el mismo. Por lo tanto, es necesario especificar los equipamientos e instalaciones, la formación y/o experiencia profesional del tutor o instructor que se van a poner a disposición por parte de la empresa para la formación del aprendiz, y ello, porque no toda empresa es susceptible de desarrollar la FP Dual. (Alianza para la FP Dual, 2017b, pp. 13–14)

Por último, dentro de las subtemáticas concernientes al establecimiento de requisitos para las empresas, como explicita el último fragmento reseñado, UGT, CCOO Central y la Fundación Bertelsmann han desarrollado una defensa de la regulación concreta de todos aquellos aspectos concernientes al tutor de empresa. De forma ilustrativa, UGT reivindicó ante la Comisión de Educación y Formación Profesional que “resulta necesaria una mayor especificación de los requisitos de las competencias y/o cualificaciones que estas personas deben poseer” (UGT, 2021, p. 3). Asimismo, dentro de esta subtemática, los tres actores han coincidido reivindicar que “para que el tutor en la empresa pueda realizar adecuadamente su función debe haber recibido una formación específica, tener una trayectoria sólida en la empresa y contar con el tiempo necesario para ello” (Alianza para la FP Dual, 2016a, p. 13). De estos tres requisitos, CCOO Central, UGT y la Fundación Bertelsmann han señalado la cualificación de los tutores de empresa como formadores como un elemento clave para el correcto desarrollo de la FP dual.

La definición de los contenidos de esta formación (pedagógica de los tutores de empresa) es responsabilidad de la administración general, y no debería exigir títulos académicos para el acceso (actualmente existe un Certificado de Profesionalidad de “Docencia de la Formación para el Empleo”, en el que se incluye un módulo denominado “Impartición y tutorización de acciones formativas para el empleo” que podría, en su caso, adaptarse). (CCOO, 2019, p. 14)

Debe regularse la acreditación de la formación del tutor de empresa y sus características. (Alianza para la FP Dual, 2017b, p. 17)

Finalmente, como ejemplifican los fragmentos anteriores, estos tres actores han reivindicado que el Estado debería poner a disposición de los trabajadores que reúnan los requisitos de experiencia laboral y formativa y quieran acreditarse, una formación pedagógica específica que “les permitan planificar el proceso de enseñanza aprendizaje en la empresa; seleccionar y preparar contenidos disciplinares; utilizar los métodos y

técnicas didácticas pertinentes; la interacción didáctica y la participación en el proceso de evaluación del aprendizaje” (UGT, 2018, p. 9).

3.7 Defensa de la habilitación de una infraestructura de apoyo a las pymes para su participación en la FP dual

Los actores que han incluido explícitamente en sus discursos la reivindicación de establecer una infraestructura de apoyo a pymes para su entrada en la FP dual son CEOE, la Fundación Bertelsmann, el Ministerio de Educación, CCOO Central y FPEmpresa.

Pero en el fondo, si queremos que esto tenga éxito, no podemos limitarnos a las grandes empresas, tenemos que ir al tejido de pymes y este tejido de pymes tiene que aceptar la dual como un elemento estratégico y como un elemento de supervivencia y de progreso. Si no lo hacen, lo vamos a tener difícil (...) Por eso también tenemos una serie de recetas de otros países que han recorrido este camino antes que nosotros que nos pueden servir aquí: compartir cosas, compartir tutores y tener ayudas especiales. (Fundación Bertelsmann & Alianza para la FP Dual, 2021, p. 11)

A este respecto, los discursos analizados incluyen una serie de propuestas para asegurar la participación de las pymes en la FP dual, articuladas en torno a “un sistema específico de incentivos transparente, accesible y eficaz”. (CEOE, 2021, p. 4). Dicho listado de propuestas se compone de las siguientes referencias: (I) la necesidad de habilitar la figura de un tutor externo, (II) la articulación regulatoria de la formación compartida por varias empresas y, finalmente, (III) el desarrollo de plataformas de ayuda y asesoría técnica.

Para ello ha de trabajarse en la búsqueda de fórmulas flexibles que permitan la incorporación a este régimen dual de formación de empresas pequeñas y medianas, mediante la constitución de consorcios u otras fórmulas a analizar con representantes empresariales y sindicales, además, por supuesto, de con el resto de las Administraciones Educativas. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 37)

En primer lugar, la regulación de la posibilidad de que las pymes se agrupen para compartir un mismo tutor externo ha sido la medida que ha generado mayor consenso en su defensa. En concreto, CEOE, el Ministerio de Educación, CCOO Central y la Fundación Bertelsmann han defendido este tipo de ayuda a la pequeña y mediana empresa de España. Según los discursos de CEOE, el Ministerio de Educación y la Fundación

Bertelsmann, este tipo de medidas facilitaría la incorporación de pymes que de otra forma encontrarían problemas a la hora de designar a un trabajador como formador. Además, los actores que han apoyado esta iniciativa de respaldo a la mediana y pequeña empresa han destacado que la figura del tutor externo compartido no solo ayudaría a integrar a más pymes, sino que también mejoraría la calidad de la formación del aprendiz.

Las empresas pequeñas con seis, siete u ocho trabajadores no pueden tener un tutor que esté encima del alumno, y además que se relacione con el tutor del centro. Por tanto, eso no es posible. Por eso hemos propuesto, en las conversaciones que hemos tenido con el Ministerio, la posibilidad de que se puedan agrupar empresas y que vaya un tutor externo a determinadas empresas. (CEOE, 2021, p. 9)

Es cierto que las pymes muchas veces ven dificultades en que un trabajador haga el papel de tutor y dedique muchas horas a la formación de los futuros profesionales. Por ello la ley contempla la posibilidad de que las pequeñas empresas puedan agruparse entre sí de tal manera que cuenten con un tutor externo. Además, así es más fácil conseguir una tutorización de calidad. (Secretaría General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y FP en Alianza para la FP Dual, 2021, p. 11)

Sin embargo, dentro de esta reivindicación de un tutor externo compartido para pymes, CCOO Central ha introducido un matiz en la reclamación. De este modo, este sindicato ha considerado de forma explícita esta posibilidad tan solo para los casos en los que las empresas se agrupasen para formar aprendices de forma rotatoria.

Dado el tejido productivo en nuestro país, constituido en su mayor parte por pymes, y con el fin de poder responder a los requerimientos de cualificación de títulos y certificados, el aprendizaje en el centro de trabajo podría realizarse en empresas distintas, mediante su agrupación para el desarrollo del proyecto formativo. Para estas situaciones se podrá establecer una tutoría compartida. (CCOO, 2019, p. 15)

Precisamente, la habilitación de la formación compartida por varias empresas se constituye como la segunda demanda más defendida en el proceso de adopción de la FP dual. En este caso, CCOO Central, CEOE y la Fundación Bertelsmann han realizado menciones explícitas a la necesidad de que se posibilite la agrupación de pymes con el

objetivo de que los aprendices puedan adquirir la formación de forma rotativa entre cada una de ellas. De esta forma, según estos tres actores, la responsabilidad formativa se distribuiría dentro de la red de pymes reduciendo su incidencia dentro del día a día de una pequeña y mediana empresa cuyos recursos humanos y disponibilidad temporal son limitados.

Muchas veces las pymes no pueden asumir la gestión de un proyecto de este tipo, ni se ven capaces de asumir todo el contenido curricular. Una buena solución pasará en España por desarrollar proyectos colaborativos entre empresas, por ejemplo, compartiendo parte de la formación de un aprendiz con una empresa más grande, o fomentando la rotación de aprendices entre pymes. (Alianza para la FP Dual, 2016b, p. 4)

Los organismos intermedios podemos aportar mucho y la ley recoge propuestas que en el ámbito de la dual veníamos haciendo históricamente desde las organizaciones empresariales y desde la propia Alianza para la FP Dual, como por ejemplo que el joven pueda pasar por varias empresas. (Director de Educación y Formación de la CEOE en Alianza para la FP Dual, 2021, p. 13)

En tercer lugar y último lugar dentro de la temática global de las ayudas a pymes, el Ministerio de Educación y la Fundación Bertelsmann han reivindicado la necesidad de habilitar infraestructuras intermedias de asesoría y ayuda técnica especialmente dirigidas a este colectivo. Según ambos actores, esta asesoría y ayuda técnica se concretaría en la colaboración en tareas burocráticas, en la elaboración de convenio, la creación de contactos y coordinación centro-empresa o la captación de empresas por parte de los centros, entre otras cuestiones

Eso que para las grandes y medianas empresas es relativamente fácil, para las pequeñas es difícil en cuanto a la burocracia, la coordinación, los convenios, etc. Lo que planteamos es que sean los organismos intermedios quienes faciliten esa tarea, de modo que a las empresas no les suponga un esfuerzo añadido. Así, las pymes se verán beneficiadas. Los organismos intermedios facilitarían la implementación, los contactos con los centros, la burocracia. (Secretaría General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y FP en Alianza para la FP Dual, 2021, p. 10)

Por eso hace 7 años lo primero que hicimos fue incorporar lo que nosotros llamamos asesor técnico. Hemos tenido equipos de asesores técnicos en la calle, visitando empresas, visitando centros, haciendo prescripción de la dual, participando en todo tipo de jornada... Eran profesionales de la dual que lo que hacía era ayudar a los centros y ayudar a las empresas a poder incorporarse a la dual. (FB-Coord)

Es importante destacar que, como muestran los fragmentos anteriores, ambos actores difieren en cuanto a la concreción de este tipo de ayuda. Por un lado, el Ministerio de Educación ha mencionado a los organismos intermedios como los facilitadores de dicha asistencia. En contraste, la Fundación Bertelsmann ha defendido la necesidad de crear la figura del asesor técnico o prospector.

4. Recapitulación del capítulo

Avanzando en el análisis de los objetivos 7 y 8 de la tesis doctoral, este capítulo ha analizado los procesos de toma de decisiones y elaboración de políticas llevados a cabo a nivel central, andaluz y vasco durante la adopción de la FP dual. En primer lugar, el análisis se ha centrado en los procesos de aprendizaje sobre la FP dual, incluyendo sus pormenores y modelos, realizados por los distintos actores como preparación y de manera paralela a la toma de decisiones y la elaboración de políticas. En segundo lugar, el capítulo se ha centrado en la naturaleza de la elaboración de políticas y la toma de decisiones a nivel central, andaluz y vasco. Por último, este capítulo ha desarrollado un análisis de las principales defensas regulatorias reivindicadas por los distintos actores de forma explícita durante el proceso de adopción.

En lo que respecta a los procesos de aprendizaje previos y paralelos a la toma de decisiones y la elaboración de políticas para la adopción de la FP dual, este capítulo identifica tres tipos de procesos: (I) la formación sobre la FP dual y los modelos consolidados, (II) la implementación de programas piloto a nivel autonómico, y (III) el aprendizaje colaborativo entre las diferentes CCAA. Siguiendo este orden, en primer lugar, el capítulo concluye que todos los actores, de forma explícita o implícita, reconocen haber tenido un cierto grado de desconocimiento sobre los pormenores de la FP dual y sus sistemas consolidados al inicio del proceso de adopción. Para solucionar dicha circunstancia, reconocen haber llevado a cabo, actividades de autoformación como el estudio, análisis o lectura sobre la FP dual y los modelos consolidados, la asistencia a

seminarios y jornadas, las reuniones virtuales con expertos de los modelos consolidados o las visitas presenciales a dichos sistemas de FP dual. Estas actividades se conceptualizan en los discursos como un intento de ampliar los conocimientos propios para participar en el intenso debate que estaba naciendo y desarrollar sus propias propuestas de implementación. Cabe recordar que el análisis desarrollado en el Capítulo 6 de esta tesis doctoral concluye que toda aproximación a los modelos consolidados se conceptualiza de forma unánime como una búsqueda de inspiración y contextualización para la creación de propuestas de implementación local y no como una copia. A este respecto, se concluye que los sistemas de FP dual estudiados, según los actores analizados, son Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Canadá, Francia, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido. De la lista anterior, la formación sobre el sistema de FP dual en Alemania es la mayoritaria, al formar parte de forma explícita de los discursos de todos los actores analizados en esta tesis doctoral. Por su parte, el aprendizaje sobre los modelos duales de Austria, Suiza y Francia se sitúan en un segundo escalón. Es importante indicar que los tres actores que más modelos mencionan como objeto de sus actividades de aprendizaje son el representante de la Consejería de Educación de Andalucía, el de la Viceconsejería de FP del País Vasco y el del Ministerio de Educación (Min-JS).

En segundo lugar, dentro de este primer epígrafe relacionado con el aprendizaje sobre la FP dual, el capítulo concluye que la Consejería de Educación de Andalucía y la Viceconsejería de FP del País Vasco implementaron programas piloto de FP dual en centros y empresas específicos con el objetivo de profundizar en su conocimiento sobre los pormenores de esta modalidad formativa, antes de decretar su oficialidad como modalidad dentro de sus sistemas de FP. En el caso del País Vasco, dicho programa piloto se materializó bajo el nombre *Ikasi eta Lan* (aprender y trabajar), y se puso en marcha durante el curso 2007-2008. Asimismo, el primer curso del programa *Hezibi*, aprobado en 2012, fue concebido como una prueba. Por su parte, la Consejería de Educación de Andalucía puso en marcha sus proyectos piloto de FP dual en el curso 2013-14 a través de la Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocaban proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014 (Consejería de Educación, 2013). Según los testimonios de los actores vascos y andaluces, esta experiencia fue clave para la posterior implementación de la FP dual de manera más amplia. Finalmente, en lo que respecta a los proyectos piloto, es relevante

destacar que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) manifiesta su arrepentimiento por no haber puesto en práctica, de forma limitada y como programa piloto, las disposiciones de la Ley Orgánica 3/2022 en Ceuta y Melilla (bajo la competencia directa del Ministerio de Educación) antes de la aprobación definitiva.

Por último, en lo que respecta al aprendizaje previo y paralelo a la adopción de la FP dual, este capítulo concluye que la colaboración y el intercambio para la adopción de la FP dual entre los actores gubernamentales, educativos y empresariales de las distintas CCAA ha sido constante e intensa. De esta forma, todos los actores pertenecientes a estos colectivos reconocen su participación en intercambios de información y formación con el resto de CCAA. A modo de ejemplo, el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco subraya la ayuda prestada por su Comunidad Autónoma a otras CCAA como Castilla La Mancha, Castilla y León, la Comunidad Valenciana o Canarias en aspectos estructurales y metodológicos de implementación de la FP dual. Por último, en lo referente a la influencia de las CCAA en la formulación de la política de FP dual, es relevante señalar, como se evidencia en el Capítulo 6, que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) reconoce haberse inspirado principalmente en el modelo andaluz y, en menor medida, en el modelo de Castilla y León para la FP General de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Asimismo, señala que la FP Intensiva de dicha ley se basa en el modelo vasco, lo que demuestra una integración de diversas prácticas autonómicas para fortalecer la propuesta de sistema de FP dual planteada desde el nivel nacional.

La segunda parte de este capítulo, referida al rol del diálogo social en la elaboración de políticas y la toma de decisiones a nivel central, andaluz y vasco, otorga conclusiones diferentes para cada uno de estos ámbitos. A nivel central, el análisis de los discursos de los actores indica que el rol del diálogo social ha evolucionado con el tiempo, configurándose en dos etapas diferenciadas. De este modo, todos los actores coinciden en criticar que, en la primera etapa, el Real Decreto 1529/2012 se aprobó sin una reflexión suficiente ni el nivel de diálogo social necesario para regular un cambio tan significativo. Asimismo, el análisis examina las consecuencias que, según los actores, resultaron de este proceder: una estructuración inadecuada del texto y una comprensión complicada; un Real Decreto ómnibus que abarcaba regulaciones de dos ministerios; y la falta de bases comunes claras para las distintas CCAA, lo que permitió que cada una desarrollara su propio modelo de FP dual sin restricciones generales. En cambio, en una segunda etapa,

articulada en torno al proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022, se ha roto con la unilateralidad en la toma de decisiones y la elaboración de políticas que caracterizó la etapa anterior, según el análisis realizado en este capítulo. En este sentido, los discursos de los actores analizados en esta tesis doctoral coinciden en señalar que este principio se ha cumplido durante el proceso de elaboración de esta legislación educativa, en contraste con otras leyes educativas como la LOSU o la LOMLOE. Los formatos de diálogo considerados clave en esta segunda etapa son diversos e incluyen la participación de todos los actores, incluidas las CCAA.

A nivel andaluz, se concluye que el diálogo entre los agentes sociales a nivel ejecutivo ha sido escaso durante el proceso. Sin embargo, se observa que este diálogo social ha tenido una mayor presencia a nivel local. Esta peculiaridad se debe a la regulación autonómica, que es eminentemente flexible y fomenta la adopción de la FP dual a través de proyectos locales impulsados por los centros educativos en colaboración con las empresas de su entorno. En cambio, en lo referente al País Vasco, este capítulo pone de relieve que el diálogo social ha estado presente en todos los niveles y ha incluido a todos los actores autonómicos en el proceso de elaboración de políticas y toma de decisiones. Según las intervenciones de los distintos actores vascos, la búsqueda de consensos se ha configurado en múltiples fórmulas de diálogo e intercambios, tanto formales como informales.

Finalmente, como se indicaba con anterioridad, este capítulo ha desarrollado un análisis sobre las principales defensas para la regulación de la FP dual presentes de forma explícita en los discursos de los distintos actores objeto de esta tesis doctoral. En este sentido, se concluye que las principales reivindicaciones se han centrado en las siguientes cuestiones: (I) gobernanza, (II) marco regulatorio nacional, (III) contrato y remuneración, (IV) formato de la alternancia, (V) requisitos para las empresas que decidan sumarse, (VI) la selección de los aprendices y (VII) las ayudas para pymes. La promoción de un sistema de gobernanza cooperativo para la FP dual ha sido una reivindicación explícita de CEOE, la Fundación Bertelsmann (y su Alianza para la FP Dual incluida la Cámara de Comercio), CCOO Central y UGT. En cuanto a la defensa de una regulación que unificara la amplia dispersión de los modelos autonómicos de FP dual, manteniendo al mismo tiempo un margen para la contextualización de la enseñanza, la Fundación Bertelsmann (y su Alianza para la FP Dual, incluida la Cámara de Comercio), la CEOE, FPEmpresa, el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Andalucía han sido los

principales defensores de esta medida. Al respecto de la necesidad de que los aprendices se vinculen a la empresa mediante un contrato de formación remunerado, aunque con diversos matices, CEOE, Confebask, la Fundación Bertelsmann, CCOO Central, UGT y FPEmpresa han defendido este principio regulatorio. Por tanto, se concluye que los principales actores empresariales, sindicales y de las fundaciones se suman a este planteamiento. De forma opuesta, el representante de la Consejería de Educación de Andalucía se ha negado a apoyar este tipo de relación al considerar que desvirtúa el carácter formativo de la FP dual y que la mayoría de empresas no podría remunerar sin ayuda del Estado.

En lo que respecta al tipo de alternancia en la formación, reforzando el rechazo al modelo de un año en el centro y un año en la empresa propio de la Comunidad de Madrid reseñado en el Capítulo 6, CCOO Central, UGT, la Fundación Bertelsmann y FPEmpresa han defendido de forma explícita en sus discursos la regulación de una alternancia efectiva para la FP dual.

Por otro lado, el capítulo concluye que la reivindicación de que la empresa pudiera participar en la selección del aprendiz forma parte de los discursos explícitos de CEOE, la Fundación Bertelsmann y el representante de la Consejería de Educación de Andalucía. En penúltimo lugar, respecto a la defensa explícita de la necesidad de que la normativa establezca ciertos requisitos para que las empresas accedan al sistema de FP dual, únicamente los representantes sindicales de CCOO Central y UGT, junto con la Fundación Bertelsmann, han apoyado esta propuesta. Por último, los actores que han reivindicado el establecimiento de una infraestructura de apoyo a pymes para su entrada en la FP dual son CEOE, la Fundación Bertelsmann, el Ministerio de Educación, CCOO Central y FPEmpresa. Es decir, esta última iniciativa ha estado presente en el discurso de los principales representantes empresariales, sindicales, gubernamentales y educativos, prueba manifiesta de su relevancia para el contexto español.

Referencias

Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf

- Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017a). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017b). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>
- CCOO. (2021). *Comparecencia del Señor Gutiérrez Morillo (Responsable del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO.), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- CEOE. (2019). *Libro Blanco sobre el Sistema de Formación Profesional en el Trabajo*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/01/26/110/libro_blanco_formacion_ceoe_2017.pdf
- CEOE. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE (Sarría Terrón), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

- Comisión de Educación y Formación Profesional. (2021). *Comparecencias por acuerdo de la comisión de Educación y Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Consejería de Educación. (2013). *Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 136, de 15 de julio de 2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/136/1>
- Consejería de Educación. (2014). *Orden de 2 de junio de 2014, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional en Alternancia del Sistema Educativo en Andalucía para el curso escolar 2014-2015*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 127, de 4 de julio de 2014. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/127/2>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía para el curso 2015/2016*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 75, de 21 de abril de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/75/4>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Orden de 29 de enero de 2016, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional Dual del Sistema Educativo para el curso 2016/2017*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 43, de 4 de marzo de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/43/15>
- Consejería de Educación Vasca, & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. (2012). *Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecen las bases reguladoras del programa Hezibi de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 192, de 4 de octubre de 2012. [https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/\(1\)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/](https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/(1)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/)
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications

- Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Dualiza Bankia. (2020). *Resumen de actividad 2020*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- FPEmpresa. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional «FPEmpresa» y director del IES Puerta Bonita de Madrid (García Domínguez), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Fundación Bertelsmann. (2013). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann, & Alianza para la FP Dual. (2021). *Comparecencia del Señor Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza Por La Formación Profesional Dual (Belil Creixell) Y de la Señora Directora de la Fundación Bertelsmann (Bassols Rheinfelder), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Fundación Bertelsmann, & Santodomingo, R. (2014). *Monográfico: FP Dual II*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/64._250368399-FP-Dual-Especial-de-Formacion-Juventud-y-Empleo-Publicado-en-Magisterio.pdf
- Gobierno Vasco. (1994). *Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 52, de 16 de marzo de 1994. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>

- Junta de Andalucía. (1994). *Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 2, de 5 de enero de 1995. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrat-gico-de-formaci-n-profesional-del-sistema.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodem Ministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*. https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- UGT. (2021). *Comparecencia del Señor Pacheco Cortés (Secretario de Formación de UGT), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2015). *Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 106, de 8 de junio de 2015. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/06/02/83/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2018). *Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 126, de 29 de junio de 2018. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2018/06/28/4/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2021). *Comparecencia del Señor Viceconsejero de Formación Profesional del Gobierno Vasco (Arévalo Turrillas), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

SECCIÓN III. Discusión de resultados y conclusión

Capítulo 9. Discusión de resultados

Los resultados de esta tesis doctoral tienen una clara resonancia en el panorama investigador sobre los procesos de transferencia de la política de FP dual, tanto a nivel nacional como internacional. De este modo, esta investigación no solo aporta evidencias que sirven para contrastar y evaluar los planteamientos teóricos sobre este tipo de transferencias de políticas, sino que sus resultados pueden ponerse en relación con las conclusiones alcanzadas por investigaciones empíricas sobre el proceso español de adopción de la FP dual y el resto de procesos repartidos a lo largo del mundo. Con tal objetivo, en este capítulo las evidencias reportadas a lo largo de la sección de resultados se ponen en discusión con el marco teórico de la investigación (véase Capítulo 2) y el estado de la cuestión (véase Capítulo 3). Para facilitar la comprensión del lector, dicha discusión se ha dividido en los siguientes epígrafes: (1) el rol de las organizaciones internacionales y centroeuropeas en la promoción de la FP dual en España, (2) las razones esgrimidas para la adopción de la FP dual, (3) el rol de los actores centrales, andaluces y vascos en la promoción de la FP dual, (4) la naturaleza de la toma de decisiones durante el proceso de transferencia de la política de FP dual y, finalmente, (5) la conceptualización de la transferencia por parte de los actores y el uso práctico y discursivo del ejemplo foráneo o autonómico. Es importante indicar que en los casos en los que la naturaleza descentralizada de España en materia de competencias educativas distorsionaba un análisis común de resultados, dichos epígrafes se han dividido en diferentes apartados con el fin de pormenorizar la discusión de las evidencias de los tres ámbitos objeto de esta tesis doctoral: nivel central, Andalucía y País Vasco.

1. Rol de las organizaciones internacionales y centroeuropeas en la promoción de la FP dual en España

En este epígrafe se discuten los resultados concernientes a la labor de promoción de la FP dual desarrollada por las organizaciones internacionales y las organizaciones centroeuropeas en el proceso de adopción español.

En lo que respecta a las organizaciones internacionales, tal y como demuestran los resultados de esta tesis doctoral, la UE ha jugado un papel fundamental en la difusión de la FP dual entre los Estados Miembros. De este modo, su actividad va en línea con los planteamientos teóricos que reportan una influencia creciente de las organizaciones internacionales en los procesos de transferencia de políticas (Bennett, 1991b; Dolowitz & Marsh, 2000; Rose, 1991, 1993, 2004; Stone, 2012) y de políticas educativas (Beech, 2006; Jakobi, 2012). De la lista de organizaciones internacionales que están desarrollando en la actualidad una actividad real en materia de difusión de la FP dual realizada por Vanderhoven (2023), la UE es la única de la que las fuentes españolas analizadas en esta tesis doctoral reportan evidencias de actuación e influencia. Dicha conclusión concuerda con las conclusiones reportadas en otros Estados Miembros como Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022), Italia (Baumann & Vossiek, 2022) y Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022), o en Estados Candidatos como Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). Sin embargo, no conviene olvidar que, en el País Vasco, cuyo inicio del proceso adopción respondió a la demanda interna según los actores regionales y se inició en el curso académico 2007-2008, la presencia discursiva de la actividad de promoción de la UE es muy reducida y minoritaria.

Asimismo, las evidencias fruto de esta tesis doctoral ponen de manifiesto que la UE ha desplegado una extensa agenda de actuación que puede ser abordada en esta discusión al menos en lo referente a tres ámbitos: la difusión de la FP dual entre el resto de actores, la incidencia de la institución en la voluntariedad del inicio de la adopción o su efecto en la toma de decisiones. Con el fin de facilitar la comprensión al lector, en este apartado tan solo se abordará la discusión sobre su agenda de difusión. El resto de aspectos se abordarán en los apartados correspondientes a los determinantes externos para la puesta en marcha de la FP dual y la voluntariedad del comienzo de la adopción (epígrafe 2.1) y a la naturaleza de la toma de decisiones en materia de FP dual durante el proceso de transferencia de la política de FP dual (epígrafe 4).

Al respecto de la difusión de la FP dual por parte de la UE entre los Estados Miembros y Estados Candidatos, el análisis desarrollado para esta tesis doctoral acredita que esta se ha basado en una agenda constituida por cuatro pilares: (I) la creación de recomendaciones, regulaciones e informes; (II) el aprendizaje mutuo; (III) los subsidios; y (IV) la creación de alianzas. Esta línea de actuación introduce matices en la clara diferenciación que hace Stone (2012) entre la labor de los emprendedores de la transferencia de políticas y las organizaciones internacionales. De esta forma se observa como la UE, perteneciente a la última categoría, hace uso de actividades teorizadas como propias de los emprendedores de la transferencia de políticas; como por ejemplo la financiación, la creación de coaliciones y la conversión en banco de recursos (Stone, 2012, p. 494). Por tanto, las evidencias ponen de manifiesto como la UE ha llevado un paso más allá su incidencia en los procesos de transferencia en materia de FP dual, difuminando la diferenciación del rango de su actividad con respecto a la que podría realizar, por ejemplo, una fundación continental. Cabría cuestionarse si esta forma de actuación podría ser el resultado de una estrategia para incidir en un área como la educativa en la que las competencias directas de la UE están muy limitadas (véase Estados Miembros, 2016, p. 121).

El análisis pormenorizado de la agenda de difusión de la UE coincide con el calificativo de confluencia perfecta de diferentes formas de actuación esbozado hace ya unas cuantas décadas por Bennett (1991) y Rose (1991, 2004) en su análisis del rol de esta institución europea en los procesos de transferencia de políticas. Es decir, la UE ha seguido para la FP dual una línea de actuación que ha combinado mecanismos de armonización y reconocimiento mutuo (Rose, 1991, 2004), así como estrategias de convergencia tanto suave como forzada (Bennett, 1991b). Entre los mecanismos más suaves se encuentran las recomendaciones o el aprendizaje mutuo, y entre los más duros se hayan las ayudas financieras condicionadas al establecimiento de estructuras que permitiesen la adopción de la misma. Cabe recordar que dicha financiación condicionada se ofrecía en un período de graves dificultades económicas derivadas de la Gran Recesión de 2008 para un amplio rango de Estados Miembros.

En lo que respecta a los mecanismos concretos de actuación, tal y como se esbozaba anteriormente, los resultados de esta tesis doctoral indican que la agenda de difusión de la FP dual por parte de las diferentes instituciones de la UE ha girado en torno a varios pilares: (I) el proceso de Copenhague; (II) la publicación de conclusiones,

recomendaciones y directivas derivadas del proceso y de la política europea en materia de FP; (III) las *Peer Learning Activities* entre responsables gubernamentales; (IV) la financiación a través de fondos europeos condicionados; y (V) la puesta en marcha de la EAfA. A modo ilustrativo, es importante indicar, por su relevancia como resultado de esta tesis doctoral, que las evidencias reportadas por ATR de los textos europeos desarrollado en esta investigación coinciden con las conclusiones de Psifidou y Ranieri (2020) y Scepanovic y Martín-Artiles (2020), dando cuenta pormenorizada de cómo la UE ha difundido la FP dual.

De nuevo desde una perspectiva teórica, se concluye que el Proceso de Copenhague responde al patrón de convergencia a través de la armonización, desarrollado por Bennett (1991, pp. 225-226). En este caso, las instituciones transnacionales con cierta autoridad son las instituciones que conforman la UE, y el problema en común a resolver por los distintos Estados Miembros es la compleja adaptabilidad de los sistemas nacionales de FP al rápido avance en el mundo productivo y tecnológico. Siguiendo esta premisa, los actores han trabajado en su seno en torno a cuatro dimensiones: (A) la dimensión política, (B) el fortalecimiento del aprendizaje mutuo, (C) el desarrollo de herramientas comunes, y (D) la incorporación de agentes sociales al desarrollo de la FP (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2006, p. 4). Cabe indicar que la mayoría de herramientas utilizadas por la UE en lo que respecta a la difusión de la FP dual son fruto de esta estrategia conjunta de mejora de la FP.

Al respecto de las actividades concretas desarrolladas por la UE, Jakobi (2012, p. 402) reportaba una carencia de evidencia científica acerca de qué mecanismos concretos tenían más incidencia en la capacidad de influencia de las organizaciones internacionales en la política educativa de los Estados. Esta tesis doctoral ha aportado evidencias concretas de la incidencia real de cuatro mecanismos desplegados por una organización internacional como la UE en un Estado concreto, en este caso España: (I) la publicación de recomendaciones, informes comparativos y guías, (II) las *Peer Learning Activities*, (III) los subsidios, y (IV) la creación de alianzas. La tesis evidencia que, en la transferencia de la FP dual a España, los dos mecanismos que han tenido mayor incidencia sobre los actores, según sus testimonios, son las conclusiones, recomendaciones y marcos propuestos por la UE, así como, en mayor medida, la financiación ofrecida por esta organización internacional. Estas conclusiones concuerdan con la evidencia reportada por

Psifidou y Ranieri (2020) y Scepanovic y Martín-Artiles (2020), ya que consideran a dichos mecanismos como fundamentales en la estrategia desplegada por la UE.

En concreto, en lo que respecta a los textos de la UE, actores de todos los colectivos del nivel central, andaluz y, en menor medida vascos, referencian explícitamente en sus discursos a aquellas publicaciones que abogaban por aumentar el WBL preferiblemente a través de la FP dual. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Martín-Artiles et al. (2020), quienes documentan la influencia del discurso de la UE en sindicatos y confederaciones empresariales españolas. Según estos hallazgos, representantes de estos actores indican que la FP dual se desarrolló integrando las recomendaciones de la UE en la legislación española nacional, para luego ser adaptada a los marcos autonómicos. Esta tesis doctoral refuerza también esta última afirmación, al concluir que los responsables gubernamentales son los que reportan mayor conocimiento pormenorizado de las distintas declaraciones del Proceso de Copenhague, así como del resto de recomendaciones.

En cambio, en la literatura científica sobre la influencia de la UE en otros Estados Miembros, las referencias a las recomendaciones de la UE son prácticamente inexistentes a pesar de que deben haber tenido gran peso en Italia, por su proceso de internacionalización, y Grecia, por su tutela tras el rescate. Sin embargo, la literatura científica sí reconoce de forma explícita la influencia, a modo general, de los textos y recomendaciones de la UE sobre FP en el Estado Candidato de Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). Sin embargo, las evidencias recogidas en esta tesis doctoral para el caso español son más concretas. A modo ilustrativo, a lo largo de la misma se concluye que la publicación más referenciada por los actores españoles es el *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018), cuya estructura se diferencia de los demás textos por su claridad y concreción en la pormenorización de las condiciones que debería cumplir la FP dual en la UE. Dicha claridad, por ejemplo, permite a sindicatos, actores gubernamentales y a fundaciones realizar propuestas de mejora apropiándose aquellos puntos del marco más cercanos a sus planteamientos. Esta forma de actuación por parte de los actores nacionales concuerda con los planteamientos de Steiner-Khamsi (2010,2012), la cual propone el ejemplo del pulpo como metáfora representativa de la atracción, la resonancia y la recepción de políticas foráneas o globales. Según la autora, los actores extienden sus tentáculos, como haría un pulpo, y se aferran a las características de los modelos foráneos

que están más cerca de su agenda política particular, dotando de un significado local a una política global o foránea. En este caso, esta tesis doctoral concluye que dicho patrón se cumple con respecto al uso de este marco europeo.

En lo referente a la financiación europea, la conclusión de los actores españoles ha sido inequívoca. De esta forma, una gran cantidad de actores coincide en señalar que la oferta de ayudas europeas para la puesta en marcha de mecanismos que sirvan de base para la FP dual fue el mecanismo más influyente desplegado por la UE. Cabe recordar que el representante de la Consejería de Educación de Andalucía llega a afirmar que “lo determinante es lo que fue para toda Europa. La UE financia las enseñanzas de FP, por lo tanto (...) si yo financio, yo decido modelo” (JAnd-CFPD). Las referencias a fondos europeos concretos recogidas en esta tesis doctoral (ej., Fondo Social Europeo, Erasmus +, el programa Horizonte Europa, Feder) concuerdan mayoritariamente con los referenciados por Martín-Artiles et al. (2020, pp. 79-80); autores que aportan una pormenorización más detallada de las cifras correspondientes a algunos de estos programas. Cabe incidir en que esta financiación europea ajena a los presupuestos nacionales cobraba más relevancia, tal y como se ha indicado anteriormente, al desarrollarse en un contexto de recesión económica. De hecho, el nivel de gravedad de dicha recesión y por tanto, el monto de préstamos económicos ajeno a la FP por parte de la UE, marcó significativamente el grado de autonomía de los Estados Miembros en la reforma hacia la FP dual. A este respecto, España se sitúa en un punto más cercano a Italia que a Grecia o Portugal, ya que no se vio forzada a firmar un memorándum que afectase a la política de FP. El memorándum firmado por España se trató de un rescate bancario y tan solo incluía condiciones relacionadas con dicho sector (véase *Memorando de Entendimiento sobre condiciones de Política Sectorial Financiera, hecho en Bruselas y Madrid el 23 de julio de 2012 y Acuerdo Marco de Asistencia Financiera, hecho en Madrid y Luxemburgo el 24 de julio de 2012*). De esta forma, Italia y España solo recibieron los fondos ordinarios en materia de FP. En cambio, Grecia, por ejemplo, firmó acuerdos a cambio de fondos de rescate que incluían cláusulas de cumplimiento de pasos detallados para el avance hacia la FP dual (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349).

En un escalón inferior de incidencia se sitúa la EAfA, instrumento que evidencia cómo la UE utiliza técnicas como la creación de alianzas, asociadas teóricamente más bien a los emprendedores de la transferencia de políticas (Stone, 2012). Asimismo, el análisis de este mecanismo deja otra conclusión que complementa los planteamientos de

Vanderhoven (2023) sobre el rol de las organizaciones internacionales en la difusión de la FP dual. En este caso, los datos reportados demuestran que la European Alliance for Apprenticeships (EAfA) ha utilizado y difundido entre sus miembros una serie de publicaciones provenientes de otras organizaciones internacionales, específicamente la ETF, la OECD y la ILO. Por lo tanto, esta tesis doctoral proporciona evidencia de intercambios concretos e influencia mutua entre las distintas organizaciones internacionales. Finalmente, en lo referente a la influencia de la EAfA en los actores españoles, llama la atención su presencia en el discurso de Confebask y el resto de los actores vascos. La participación en esta alianza, de corte más horizontal, es coherente con los discursos vascos reportados en esta tesis doctoral; los cuales defienden que el País Vasco es referencia para Europa y que se encuentran en el mismo nivel de autoridad.

Como último mecanismo europeo a destacar, cabe indicar que el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) da cuenta de la existencia de otras actividades de convergencia y armonización (Bennett, 1991b) cuyo marco está parcialmente fundamentado en el contenido de los textos europeos: el aprendizaje por pares entre responsables de los Estados Miembros (*Peer Learning Activities*). Los resultados de esta investigación sobre este tipo de aprendizaje, aunque no muy profundos, son significativos, dado que la literatura científica existente hasta la fecha no documenta un mecanismo que sirve como prueba concreta de las reuniones e intercambios con homólogos descritos por Rose (1991, 2004) en su teoría sobre la extracción de lecciones en la UE.

Por último en lo referente al rol de la UE, cabe reseñar que si se observa el global de la actividad de la UE a nivel central y andaluz desde las lentes de los planteamientos teóricos de Perry & Tor (2008, pp. 518-519), se puede concluir que dicha actividad encaja con la conceptualización de la difusión. De esta forma, el goteo constante de recomendaciones, declaraciones, fondos, los programas de intercambio y actividades de armonización previas al comienzo consciente de la fase de adopción a nivel central y andaluz en 2012 es muestra evidente de la introducción inconsciente de la FP dual en el imaginario español.

En lo que respecta a las organizaciones del ámbito centroeuropeo, la evidencia reportada por esta tesis doctoral indica que su influencia a nivel central, andaluz y vasco ha sido nula. En el caso andaluz, llama la atención la imposibilidad de llegar a un acuerdo entre la Consejería de Educación de Andalucía y la Embajada de Alemania. Sin embargo,

la evidencia científica desarrollada hasta la fecha pone de manifiesto un contraste de esta realidad central, andaluza y vasca con la experiencia desarrollada en otras CCAA dónde dichos acuerdos sí fueron posibles (López & Gil, 2013; Marhuenda et al., 2019, p. 210). A modo ilustrativo, Martín-Artiles et al., (2019) subraya que Cataluña sí alcanzó dicho acuerdo.

Esta poca incidencia de las fundaciones o agencias públicas centroeuropeas dedicadas a la exportación de la FP dual diferencia al proceso español del desarrollado en países como China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), India (Maitra et al., 2022), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann & Fuchs, 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023), Rusia (Remington, 2017, p. 324), Túnez (Oeben & Klumpp, 2021) y Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015). Es importante aclarar que la Fundación Bertelsmann no se ajusta a estos criterios, ya que su función no es la exportación de la FP dual. Además, su estrategia de apoyar la adopción de la FP dual, como evidencian los resultados de esta investigación, obedece a una decisión temporal con fecha de caducidad, tomada por su dirección nacional.

Sin embargo, la ausencia de organizaciones públicas del ámbito centroeuropeo, en concreto de Alemania, no implica que este país no haya tenido influencia en el proceso de adopción español. A la hora de establecer conclusiones no conviene olvidar la reconocida influencia de Alemania en la dirección política de la UE, especialmente durante el período de adopción de la FP dual dada su bonanza económica en contraste con el resto de Europa. A este respecto, el representante del Ministerio de Educación (Min-JS) advertía del intenso poder de persuasión y presión ejercido por los representantes de Alemania en favor de extender su modelo de FP en cada una de las reuniones de pares desarrolladas en el seno de la UE.

2. Razones esgrimidas para la adopción de la FP dual en España

2.1 Determinantes externos para la puesta en marcha de la FP dual y voluntariedad del comienzo de la adopción

Las políticas tomadas de otros sistemas políticos, especialmente cuando se han tomado prestadas en un intento de transformar un conjunto de estructuras existentes, se desarrollan con el tiempo y gran parte de este desarrollo implica una mezcla de decisiones voluntarias y presiones coercitivas (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 16). En este apartado se discuten los resultados concernientes a los determinantes externos a la voluntad genuina de los responsables gubernamentales de iniciar la adopción de la FP dual a nivel central, andaluz y vasco. La discusión de resultados concernientes a esta temática requiere, por la distribución descentralizada de competencias educativas en España, una diferenciación en los tres ámbitos analizados en esta tesis doctoral: nivel central, Andalucía y el País Vasco.

A nivel central, la presión por parte de la UE es el único determinante evidenciado para la adopción. Todos los actores centrales, salvo Dualiza Bankia, reportan de forma explícita que la acción de esta organización internacional fue el factor más determinante. Cabe recordar que uno de los representantes del Ministerio de Educación (Min-JS), llega a afirmar que toda la razón de la FP dual, al completo y sin un 1% de decisión española, es Europa (en referencia a la UE). Estas evidencias van en la línea de las reportadas por otros Estados Miembros como Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022), Italia (Baumann & Vossiek, 2022) y Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022), o Estados Candidatos como Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). Las fuentes españolas citan a la Comisión Europea y en concreto a la Dirección General de Reformas y la Dirección General de Empleo como los organismos de la UE que han ejercido mayor presión para superar los sistemas de FP basados en la escuela, al considerarlos obsoletos. De este modo, en línea con los planteamientos del epígrafe anterior, los discursos sobre la adopción concluyen que todas las recomendaciones y medidas en materia de FP de la UE estaban dirigidas a aumentar el WBL, preferiblemente a través de la FP dual.

El mecanismo más relevante en la estrategia de presión de la UE, como se indicaba en el epígrafe anterior, ha sido la oferta de financiación a través de fondos europeos para

medidas orientadas a favorecer la FP dual. Este mecanismo contaba con un gran poder de convicción en economías como las de España, Grecia, Italia y Portugal dado que se encontraban en una grave situación desde la Gran Recesión de 2008. Sin embargo, se observan matices relevantes entre la realidad de estos cuatro Estados Miembros. De este modo, mientras que Italia y España pusieron en marcha la adopción de la FP dual desde formas más condicionadas de voluntariedad (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14), Portugal y Grecia se situaron en posiciones situadas entre la condicionalidad y la coacción (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14). En la misma línea, desde los planteamientos de Phillips y Ochs (2004, p. 9), se concluye que mientras que Grecia y Portugal se sitúan en un punto del espectro de voluntariedad de la transferencia de políticas educativas muy cercano a la imposición o al requerido bajo presión (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9), la voluntariedad del inicio de la adopción en España e Italia se sitúan en posiciones más cercanas a la categoría de transferencia negociada bajo presión (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). El motivo de esta diferencia de posicionamiento en el espectro es que Grecia (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349; Sanz de Miguel et al., 2022) y Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022) iniciaron la adopción bajo la coacción de las condiciones de sendos memorandos de entendimiento firmados con la UE a cambio de ayuda financiera a larga escala, lo cual superaba el condicionamiento de los fondos destinados a la FP recibidos por el conjunto de Estados Miembros, incluida España, o la presión del resto de la agenda de la UE en materia de FP dual.

En el nivel andaluz, los determinantes externos a la mera voluntad del Gobierno autonómico para el inicio de la adopción de la FP dual según las evidencias de esta tesis doctoral fueron dos: la presión de la UE y la aprobación del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrollaba el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. La discusión de la presión de la UE se solapa con la realizada en el párrafo anterior para el caso del nivel central. En este punto es importante indicar que el representante de la Consejería de Educación de Andalucía afirma que lo realmente determinante para la adopción de la FP dual en su Comunidad Autónoma fueron los fondos europeos en materia de FP. De esta forma, más allá de los resultados concernientes a Andalucía, esta investigación reporta evidencias de como las organizaciones internacionales, y en concreto la UE, ejercen presión en favor de la transferencia de políticas educativas sobre las regiones, en el caso de los Estados cuyas competencias en materia de educación se encuentran descentralizadas.

En lo que respecta a la influencia determinante del Real Decreto 1529/2012 en Andalucía, la investigación arroja resultados sobre dos vertientes diferenciadas: el hecho de que habilitase legalmente a la modalidad de FP dual y la presión percibida como consecuencia de comprobar que otras CCAA inician la adopción de dicha política a raíz del mismo. De esta manera, se concluye su alta relevancia como factor determinante para la adopción de la FP dual en las CCAA, a pesar de las críticas hacia el mismo recogidas en esta tesis doctoral y en la literatura científica, que señalan su inconsistencia y complejidad (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017); su ineficacia a la hora de establecer bases sólidas comunes para todas las CCAA (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Martín-Artiles et al., 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017) o la unilateralidad en su aprobación por parte del Gobierno central (Marhuenda et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017). Cabe recordar, como lo refleja la siguiente intervención (no incluida en el apartado de resultados) del representante de Hetel al valorar, en este caso, la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), que el establecimiento de una cobertura legal sólida para las innovaciones educativas proporciona tranquilidad a los actores implicados en los cambios del sistema educativo.

Y sí que a nosotros la Ley 3/2022 nos ha dado un marco legal importante, necesario y mucha tranquilidad. Yo creo que usaremos mucho esta ley para futuros desarrollos de la Comunidad, porque nos da un aval jurídico muy importante. Para nosotros, nos está suponiendo, y va a suponer, una tranquilidad. (Hetel-P)

La estrategia de habilitar legalmente la modalidad de FP dual a nivel central, dejando un amplio margen al ámbito regional para decidir sobre los modelos en sus respectivos territorios, seguida en el desarrollo del Real Decreto 1529/2012, fue replicada también por Italia en la ley de 2015 (Rustico et al., 2020, p. 96).

Asimismo, los responsables gubernamentales andaluces, según los resultados de esta tesis doctoral, reconocen haber iniciado la adopción de la modalidad de FP dual al ver cómo otras CCAA la iniciaban a raíz del Real Decreto 1529/2012. Esta evidencia, junto a la no obligatoriedad establecida en el Real Decreto 1529/2012, aporta otro matiz a la voluntariedad de la adopción por parte del Gobierno andaluz que va más allá de la influencia de la UE. De esta forma, la voluntariedad del proceso iniciado por la Consejería

de Educación de Andalucía se acerca también a formas próximas a la transferencia de políticas iniciadas de forma voluntaria pero motivadas por la presión externa percibida (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 14), en este caso, no quedarse atrás en el desarrollo de una nueva modalidad de FP. Asimismo, estos resultados referidos a la influencia del Real Decreto 1529/2012 y la comparación con otras CCAA, alejan relativamente al proceso andaluz de la posición de una transferencia de políticas educativas negociada bajo presión (evidenciada inicialmente tras la discusión de la influencia de la UE como determinante externo) y le acercan a los préstamos iniciados por un interés propio (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). Sin embargo, estos resultados evidencian la limitada adaptabilidad y la falta de precisión de ambos enfoques en lo que respecta a la teorización sobre Estados descentralizados en materia de FP, donde la comparación con otras regiones o los decretos centrales desempeñan un papel fundamental. A este respecto no se muestra ninguna referencia a estos factores ni en las teorizaciones sobre ambos espectros ni en sus representaciones.

Por su parte, los actores gubernamentales vascos y el resto de actores de esta CCAA niegan ninguna influencia de la UE a la hora de iniciar la FP dual como modalidad, ya sea a través de *Ikasi eta Lan* en el curso 2007-2008 o en *Hezibi* en 2012. Sin embargo, y sin poner en duda la veracidad de tales informaciones, cabe cuestionarse si verdaderamente la agenda desplegada por la UE en todo el territorio comunitario no ejerció la presión deseada en el Gobierno vasco. Un factor diferencial que podría explicar esta situación es la bonanza presupuestaria y la alta inversión en FP de esa CCAA, lo que reduce su dependencia, a diferencia de Andalucía o del Ministerio de Educación, de las ayudas europeas en materia de FP. De forma ilustrativa, el País Vasco fue la primera CCAA con superávit tras la crisis derivada de la Gran Recesión de 2008 (Europa Press, 2011). Asimismo, en una línea similar, los actores vascos niegan cualquier influencia del Real Decreto 1529/2012, ya que la puesta en marcha de los primeros programas vascos de FP dual (*Ikasi eta lan* y *Hezibi*) fue previa a la aprobación del mismo.

Lo que sí reconocen los actores gubernamentales vascos es la influencia de las presiones del sector productivo para el inicio de la adopción. La propia Confebask subraya que fueron ellos los que demandaron al Gobierno autonómico la puesta en marcha de *Ikasi eta Lan* en el curso 2007-2008. Este liderazgo e implicación del mundo empresarial en el comienzo de la adopción en el País Vasco va en la línea de las evidencia reportadas sobre los procesos de, por ejemplo, China (Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014;

Pilz & Wiemann, 2021; J. Wiemann, 2021), EEUU (Fortwengel & Jackson, 2016; Gessler, 2017), India (Fuchs, 2022; Pilz & Wiemann, 2021), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann, 2017; J. Wiemann & Fuchs, 2018; K. Wiemann & Pilz, 2020) y Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015), aunque en dichos casos son multinacionales las que apuestan por la modalidad. No existen evidencias manifiestas de procesos iniciados a raíz de la petición del empresariado local, aunque sí de su relevancia en el proceso en los casos de la adopción de la FP dual en India (Mehrotra et al., 2014), México (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023).

Por tanto, desde una perspectiva teórica, la adopción de *Ikasi eta Lan* por parte de la Viceconsejería de FP del País Vasco se enmarca en unas condiciones de voluntariedad que se sitúan en una posición intermedia entre aquellas condicionadas por la presión de agentes externos al Gobierno (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14) y las que son requeridas o negociadas bajo presión (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9), siendo en este caso el potente empresariado regional el agente de influencia en ambas situaciones. Sin embargo, la voluntariedad por parte del Gobierno vasco evoluciona con el tiempo, en la línea de los planteamientos teóricos de Dolowitz y Marsh (2000, p. 16). En concreto, el posicionamiento de la adopción por parte del gobierno vasco avanza hacia formas de voluntariedad más evidentes en la aprobación de *Hezibi* en 2012. En este caso, todos los actores coinciden en indicar que fue una iniciativa liderada por la Viceconsejería de FP del País Vasco y apoyada por el empresariado regional, que había paralizado la FP dual debido a la Gran Recesión de 2008. Por tanto, esta segunda fase del proceso vasco se correspondería más con la categoría teórica de la extracción de lecciones o la adopción por una necesidad percibida (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14) y con la posición en el espectro correspondiente a los préstamos iniciados por un interés propio (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9).

2.2 Justificaciones basadas en los beneficios de la FP dual esgrimidas durante la etapa de adopción

Aunque al comienzo de la adopción los discursos destacaban principalmente la influencia de ciertos factores externos, los resultados de esta tesis revelan que, a medida que avanzaba el proceso de transferencia educativa, los actores han evolucionado hacia una racionalidad voluntaria compartida (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14). Dicha voluntariedad común ha estado basada en los beneficios esperados del buen

funcionamiento de la FP dual. Esta evolución discursiva sigue la línea de los planteamientos de Dolowitz y Marsh (2000, p. 16) y justifica su recomendación metodológica de realizar estudios longitudinales de la racionalidad de los procesos de transferencia de políticas educativas, ya que esta varía a lo largo del tiempo y entre los actores involucrados.

Las justificaciones esgrimidas discursivamente por los distintos actores a lo largo de la fase de la Atracción transnacional (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a) en lo referente a los beneficios esperados de la puesta en marcha de la FP dual han girado alrededor de cinco temáticas: (I) la FP dual como subsanación del desajuste entre las cualificaciones y demandas del mundo laboral; (II) la FP dual como herramienta de mejora de la inserción laboral y las cifras de empleo juvenil; (III) la FP dual como potenciadora de la corresponsabilidad en la formación y como medio para mejorar los intercambios entre centros y empresas; (IV) la FP dual como potenciadora de la motivación del estudiantado y como factor que disminuye el abandono de la formación; y (V) la FP dual como herramienta para mejorar la captación de talento por parte de las empresas.

En este caso, la justificación de la necesidad de adoptar la FP dual como medida de subsanación del desajuste entre las cualificaciones y las demandas del mundo laboral, mayoritaria entre los actores españoles, no solo se circunscribe al proceso de adopción de la FP dual en España, sino que se extiende a la mayoría de Estados inmersos en procesos de la misma índole. De este modo, la evidencia científica reporta que dicha retórica discursiva ha estado presente en China (Fuchs, 2022; Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014; J. Wiemann, 2021; Zhang, 2021), Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2021), Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), Estados Unidos (Remington, 2018), Indonesia (Wibowo et al., 2022), India (Fuchs, 2022; Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Valiente et al., 2020), Kazajstán (Mukhamadeyeva & Mukhamadeyeva, 2015), México (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann & Fuchs, 2018), Nepal (Bolli et al., 2023), Rusia (Remington, 2017), Suecia (Andersson et al., 2015) y Ucrania (Kravchenko et al., 2020). Asimismo, cabe indicar que las agencias de exportación de la FP dual austriacas presentan esta justificación como una de las razones por las que los gobiernos nacionales han demandado su ayuda (Langthaler, 2015).

De vuelta al caso español, los resultados evidencian como esta justificación discursiva se compone de Las justificaciones se dividen en dos retóricas: (A) la retórica

del alarmante desajuste presente y futuro (proyectado para 2025) entre los niveles de cualificación de la población activa y los requeridos por el mercado laboral; y (B) la retórica que interpreta el número de vacantes laborales en España como consecuencia de un desajuste entre las competencias impartidas por el sistema formativo y las demandas del mercado laboral. De ambas retóricas, el uso discurso del desajuste en la estructura de las cualificaciones ha sido el más mayoritario (todos los actores menos la Consejería de Educación de Andalucía). Esta retórica discursiva, según demuestra el análisis realizado en esta investigación, se ha fundamentado en el informe *Spain: Skills forecasts up to 2025* (Cedefop, 2015b), el cual preveía un incremento progresivo de la demanda de trabajadores con cualificaciones media hasta el año 2025. De esta forma, mediante el uso de la metáfora de convertir el actual modelo de diábolo en la estructura de las cualificaciones en uno próximo a un barril (más ancho por el medio), los actores reseñados han desplegado la retórica de la adopción de la FP dual como el mejor medio para ello.

La segunda retórica dentro de esta primera justificación, es decir, la que interpreta el número de vacantes laborales en España como resultado de un desajuste entre las competencias impartidas por el sistema formativo y las demandadas por el mundo laboral, ha estado menos extendida. En este caso, los resultados demuestran que solo ha sido defendida por CEOE, Confebask, Ministerio de Educación, UGT y Fundación Bertelsmann. Esta segunda retórica se fundamenta en la contradicción entre las elevadas tasas de desempleo juvenil y, según los actores, el elevado número de vacantes de empleo sin cubrir. Por ejemplo, el desempleo juvenil se situaba en un 43.1% en enero de 2011 (Eurostat, 2011) y en un 41.7% en enero de 2017 (Eurostat, 2017). En ese mismo año, la Alianza para la FP Dual manifestaba que existían dificultades para cubrir 300,000 vacantes (Alianza para la FP Dual, 2017, p. 10), mientras que la CEOE subrayaba que el 55% de las empresas enfrentaba problemas para encontrar trabajadores con la formación necesaria (CEOE, 2021, p. 2). Ambas retóricas se alinean con lo que Phillips y Ochs (2003, 2004b, 2004a) denominan como impulsos para el inicio de la transferencia de políticas educativas basados en la insatisfacción interna y el cambio económico, encuadrados en la fase de Atracción transnacional (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). En lo que se refiere a la insatisfacción interna, en ambas retóricas los actores señalan la inconformidad del empresariado, evidente parte fundamental de los sistemas de FP. El cambio económico como parte de la retórica de

impulso de la transferencia de la política de FP dual queda de manifiesto en los discursos de la obsolescencia prevista de la estructura de las cualificaciones española y el del número cada vez mayor de vacantes denunciado discursivamente por los actores de la segunda retórica. Sin embargo, el análisis de la segunda retórica revela que esta genera un alarmismo más pronunciado al emplear datos inaceptables para la opinión pública, tanto reales como retóricos, sobre vacantes laborales en tiempos de alto desempleo. Esto hace que dicho discurso coincida con los impulsos de la transferencia descritos en la teoría como consecuencia del colapso del sistema (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

La existencia discursiva de esta primera justificación es reseñada también por otras investigaciones centradas en la implementación de la FP dual en España, lo que permite profundizar en la discusión haciendo hincapié en el grado de implicación de los distintos actores en la misma. Por ejemplo, Jansen y Pineda-Herrero (2019), Martín-Artiles et al. (2019) y Moldes-Farelo y Molina-García (2020) coinciden en reseñar que esta justificación del desajuste ha sido uno de las principales argumentaciones esgrimidas por el empresariado para sumarse a la puesta en marcha de la FP dual. Dichas evidencias van en la línea de las reportadas por esta tesis doctoral, ya que ha quedado demostrado que las distintas organizaciones del ámbito empresarial han participado en las dos retóricas incluidas dentro de dicha justificación. Por otro lado, la producción científica realizada hasta la fecha pone de manifiesto que las instituciones gubernamentales y los sindicatos han presentado matices o reparos a la hora de sumarse a la justificación del desajuste (Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). A modo ilustrativo, Martín-Artiles et al. (2019) subrayan que los representantes de las instituciones analizados en su investigación han tildado tal desajuste de exageración (Martín-Artiles et al., 2019). Asimismo, la investigación sobre la implementación de la FP dual en España evidencia que los sindicatos han centrado sus quejas en el desajuste entre la alta cualificación del estudiantado y la demanda de perfiles de cualificación intermedia, poniendo en el foco al empleo precario ofertado por las empresas (Martín-Artiles et al., 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). En este caso, queda de manifiesto como los resultados de esta tesis doctoral refuerzan dichas conclusiones al demostrar que actores educativos y sindicales, como los representantes de Hetel, CCOO y CCOO País Vasco, así como gubernamentales (el representante de la Viceconsejería vasca de FP), plantean explícitamente resistencias similares al discurso de la idoneidad

de la FP dual como herramienta fundamental para poner fin al desajuste entre las cualificaciones y las demandas del mundo laboral.

Por último, en relación con esta primera justificación, es importante señalar que los actores fundamentan su retórica de adopción de la FP dual como solución al problema del desajuste en los supuestos buenos datos de alineación entre cualificaciones y el mercado laboral observados en los países de referencia en materia de FP dual. De este modo, el análisis desarrollado subraya la presencia de comparaciones con el centro de Europa, especialmente con Alemania, en los discursos españoles que sitúan a dicha región en una posición mejor que España. El uso discursivo o práctico del ejemplo foráneo será discutido más adelante en este capítulo, pero cabe detenerse en esta evidencia, ya que constituye lo que Ochs y Phillips (2002) y Phillips y Ochs (2003) denominan como foco de atracción durante la fase de la Atracción transnacional (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). En este caso, el foco de atracción se posiciona sobre la filosofía o ideología de la política de FP en los modelos de referencia (*guiding philosophy or ideology of the policy*), así como en sus objetivos y ambiciones (*ambitions/goals*) (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003). A este respecto, el tipo de filosofía educativa atrayente para el contexto español es la adaptación del sistema a las necesidades del empresariado, junto a la cooperación estrecha del empresariado y el sector público en materia de FP.

En concreto, la atracción por los objetivos y ambiciones de los sistemas centroeuropeos de FP dual se compone de elementos diferentes en las dos retóricas reseñadas dentro de la justificación. La primera retórica se ha centrado en los buenos datos en materia de cualificaciones intermedias en dicha región, los cuales no crean dudas al estar acreditados en el caso de Alemania por Cedefop (2015a). En el caso de la segunda retórica, la de las vacantes, el atractivo de los modelos de FP dual centroeuropeos ha sido generado por los supuestos buenos datos en dicha materia de los países líderes en materia de FP dual. Sin embargo, si hacemos uso de la misma lógica discursiva que los actores, un análisis pormenorizado de los datos en materia de vacantes de empleo demuestra la superioridad del sistema educativo español con respecto al alemán. De este modo, mientras que España poseía en 2010 (en plena crisis económica), un porcentaje de vacantes de empleo sin cubrir sobre el total de empleos del 1.4 %, Alemania poseía un 2.5 % (European Commission, 2010). Del mismo modo, en el 2021 (año referenciado por la CEOE (2021, p. 2) en sus discursos sobre desajuste), esta diferencia a favor de España

se ampliaba, al situarse en el 0.9 % por el 4.1 % de Alemania (Eurostat, 2023a). Por supuesto, desde un abordaje científico cabría no olvidar el resto de factores que conducen a estos datos, pero si se utiliza la lógica discursiva de los actores participantes en la segunda retórica de esta justificación, se concluye que la atracción hacia la FP dual de la misma carece de un fundamento empírico.

La justificación de la FP dual como herramienta de mejora de la inserción laboral y las cifras de empleo juvenil, segunda a abordar en esta discusión, es de nuevo ampliamente mayoritaria. De tal modo, todos los actores salvo el representante de FPEmpresa participan de la misma. Esta misma justificación ha estado presente en otros procesos de adopción de la FP dual iniciados en contextos con altas tasas de desempleo juvenil, como por ejemplo Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2021, 2023), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Lalioti, 2019), Indonesia (Wiriadidjaja et al., 2019), Nepal (Bolli et al., 2023), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022; Lalioti, 2019), Portugal (Doroftei et al., 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023) y en menor medida, México (Valiente et al., 2020). Asimismo, aquellas investigaciones sobre procesos foráneos que presentan los resultados obtenidos a partir de cada tipología de actor, también coinciden en reseñar que este discurso ha sido compartido globalmente por todos tipo de actores, incluidos los sindicatos (Láscarez-Smith & Schmees, 2023) y las organizaciones internacionales (Vanderhoven, 2023).

En el caso de España, tal y como demuestra esta tesis doctoral, los actores han basado esta segunda justificación en las elevadas tasas de desempleo juvenil estructural y coyuntural presentes en el país, lo que coincide con los datos oficiales: 19.8% en febrero de 2008 (Eurostat, 2008b), 43.1% en enero de 2011 (Eurostat, 2011), y 41.7% en enero de 2017 (Eurostat, 2017). De este modo, de nuevo se reconocen dentro de esta segunda justificación las mismas dos tipologías de impulsos para el comienzo de la transferencia de la política de FP dual durante la etapa de la Atracción transnacional (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a): la insatisfacción interna y el colapso del sistema (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

Los discursos que sustentan el impulso por insatisfacción interna se centran en cómo los estudiantes no ven satisfechas sus expectativas laborales y personales, lo que a su vez genera malestar en otros actores clave del sistema educativo, como los sindicatos, el profesorado y los responsables gubernamentales, quienes también deben velar por estas

cuestiones. Por su parte, la retórica discursiva que se clasifica bajo la categoría de impulso por colapso del sistema se justifica en las tasas insostenibles de desempleo juvenil presente de forma crónica y estructural.

Sin embargo, es importante indicar que FPEmpresa rechaza de forma frontal estos impulsos de la transferencia (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a) basados en acusaciones de ineficacia del sistema de FP anterior a la FP dual. Para respaldar su argumento, este actor se apoya en dos evidencias empíricas: (I) que el sistema previo a la FP dual ya tenía un carácter dual, dado que incluía al menos un 20% de formación en la empresa, y (II) que este sistema mostraba datos dispares de desempleo juvenil en las distintas regiones y CCAA. A esta última reticencia se suma también la portavoz de CCOO Central.

En lo que respecta a los focos de atracción (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003) presentes en los discursos sobre esta segunda justificación, cabe desatacar que estos se han centrado en los buenos resultados de desempleo juvenil reportados por los Estados consolidados en materia de FP dual, especialmente Alemania. Por tanto, esta tipología de atracción se corresponde con lo que en la teoría se ha denominado como objetivos y ambiciones de la política de referencia (*ambitions/goals*) (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003). En este caso, los datos oficiales, a pesar de los matices evidenciados por Lassnigg (2015), demuestran que la atracción está correctamente fundamentada. Por ejemplo, en enero de 2011, la tasa de desempleo juvenil de Austria era del 8%, la de Alemania del 8,3% y la de Dinamarca del 13,5% (Eurostat, 2011), mientras que en España se situaba en el 43.1%. Cabe resaltar que esta diferencia no se trataba tan solo de una consecuencia coyuntural de la Gran Recesión, sino que en febrero de 2008, con España creciendo al 3% interanual (Eurostat, 2008a) las cifras eran también alarmantes, dado que la tasa de desempleo se situaba en el 19,8% en España, por el 7,7% de Austria, el 9,8% de Alemania y el 8,4% de Dinamarca (Eurostat, 2008b).

La tercera temática dentro de las justificaciones esgrimidas por los actores, la articulada alrededor de la FP dual como potenciadora de la corresponsabilidad en la formación y medio proclive a la mejora de los intercambios centro-empresa, posee de nuevo diferentes retóricas en su interior. En la primera de ellas, todos los actores, salvo CCOO Central, UGT y FPEmpresa realizan menciones discursivas a la aportación especial que proveería la FP dual en términos de WBL y cercanía con el mundo laboral. Esta mejora pedagógica y didáctica de la FP dual con respecto a la FP basada en la

empresa también es reseñada por los actores de forma explícita en otros procesos de adopción, como por ejemplo, los de India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014), Portugal (Doroftei et al., 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 198) y Suecia (Andersson et al., 2015). Sin embargo, en el caso de la India (Maitra et al., 2022, p. 2; Mehrotra et al., 2014, p. 20) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 198), los discursos se alejan más de la retórica de España, al señalar explícitamente como deficitarios a los sistemas previos a la FP dual. En cambio, la retórica española va en la línea de los planeamientos de Suecia y especialmente Portugal, dónde la FP dual se ve como un vehículo para el aumento de la experiencia laboral, las competencias blandas y el conocimiento de las empresas reales del sector por parte de los titulados (Doroftei et al., 2018, p. 95). Al respecto de esta cuestión, aunque la evidencia aún es escasa, la producción científica comienza a mostrar que la FP dual está mejorando el conocimiento del estudiantado sobre el mundo laboral (ej., Marhuenda et al., 2016).

Dentro de esta tercera justificación, esta tesis doctoral recoge también la retórica de la FP dual como medida de necesidad ante unos recortes en la inversión pública que dañan la eficacia y vigencia de la formación. En ella han participado el representante de la Viceconsejería de FP del País Vasco, la Fundación Bertelsmann y parte de CCOO Central. Cabe reseñar que los datos oficiales y las conclusiones académicas apuntan a la misma dirección. Ya en 2015, Lorente (2015, p. 62) destacaba cómo el profesorado se quejaba de la falta de recursos técnicos, medios y tecnologías actualizadas para formar a los estudiantes según las necesidades del mundo productivo. En esta línea las instituciones de la UE aportan datos que apuntalan tal información y demuestran que España se encuentra en cifras de inversión en infraestructuras educativas inferiores a la media europea desde 2009 hasta el año 2021 (European Commission, 2023; Eurostat, 2023b). A este respecto, la escasa investigación realizada sobre la implementación de la FP dual en España hasta la fecha parece indicar que la FP dual ha conseguido paliar parcialmente esta ausencia de inversión a través de la tecnología punta de la empresa (Barrientos, 2021; Martín-Artiles et al., 2020).

La adopción de la FP dual como potenciadora de la motivación del estudiantado y reductora del abandono de la formación se constituye como la cuarta justificación en favor de la adopción de la FP dual objeto de esta discusión. Cabe subrayar que esta aparece en el discurso de actores a priori ajenos a la corriente del compromiso social como la Fundación Bertelsmann, CEOE y Confebask. En cambio, la participación del

representante de la Consejería de Educación de Andalucía no es tan sorprendente, dado el carácter progresista de su gobierno. A través del uso de esta retórica, aunque sea de forma minoritaria, los discursos se aproximan a los presentes en Suecia, dónde la FP dual se conceptualiza por parte de Gobierno y sindicatos como un modelo formativo destinado, entre otras cuestiones, a proveer una alternativa para aquel estudiantado que no encuentra atractiva la pedagogía de la escuela (Andersson et al., 2015). En el resto de procesos globales, este discurso más social está presente en los sindicatos y el gobierno de Costa Rica (Láscarez-Smith & Schmees, 2023; Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 51), el gobierno de la India (Valiente et al., 2020), el de Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 197) y todas las organizaciones internacionales excepto el BM (Vanderhoven, 2023). De vuelta al contexto español, resulta de especial significancia que ningún actor sindical de los analizados en esta tesis doctoral valore este posible efecto positivo de la adopción de la FP dual. Finalmente, cabe reseñar que la evidencia científica sistematizada hasta la fecha parece indicar que la FP dual está ayudando a reducir el abandono de la FP en España, así como a mejorar la motivación del estudiantado con respecto a los datos resultantes del módulo de FCT (Marhuenda et al., 2017, p. 303).

El resto de temáticas y subtemáticas reportadas por esta tesis doctoral no tiene la envergadura suficiente, ni en la tesis doctoral ni en la producción científica publicada hasta la fecha, como para poder formar parte de esta discusión.

3. Rol de los actores centrales, andaluces y vascos en la promoción y difusión de la FP dual

Desde el prisma teórico, cabe reseñar que tanto las actividades desarrolladas en la agenda de los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España como por las fundaciones de nuevo cuño, configuran pruebas evidentes de la existencia de un proceso de transferencia de políticas (véase Dolowitz & Marsh, 2000, p. 9). A continuación, se pormenoriza la discusión de los resultados de esta tesis doctoral concernientes a cada una de estas categorías de actores.

3.1 Actividades de promoción de la FP dual desarrolladas por los actores de la gobernanza tradicional de la FP en España

Los resultados de esta tesis doctoral evidencian que el proceso de transferencia de la política de la FP dual en España y en las distintas CCAA analizadas, ha estado apoyado,

aunque en diverso grado, por los actores gubernamentales, empresariales, sindicatos y asociaciones de centros FP. De este modo, la realidad obliga a ampliar la lista teórica de agentes de la transferencia propuesta por Dolowitz y Marsh (2000, p. 9), ya que esta solo recoge de este conjunto de actores participantes en el proceso español, la labor de los cargos electos. Asimismo, los autores tan solo recogen la labor de las empresas multinacionales, como si solo aquellas con contacto con contextos foráneos pudieran participar en los procesos de transferencia de políticas. Sin embargo, las nuevas tecnologías de la comunicación y los intercambios constantes a nivel global hacen que cualquier empresa, sindicato o institución pueda convertirse en agente de la transferencia, incluso si nunca ha estado en contacto directo con el contexto donde dicha política de referencia se encuentre en vigor.

En lo que respecta a la labor de los actores gubernamentales en el proceso de adopción, la evidencia reportada por esta tesis doctoral da cuenta de cómo han desarrollado una intensa agenda tanto a nivel central como a nivel autonómico. En primer lugar, tanto a nivel central como en Andalucía, los actores gubernamentales han introducido la FP dual en el debate público y han facilitado e impulsado su adopción mediante la aprobación de diversas regulaciones (ej., Real Decreto 1529/2012, Orden de 21 de junio de 2013). En el caso vasco, como demuestran los resultados de esta investigación, dicha labor de liderazgo mediante la aprobación de regulaciones estuvo más presente en la puesta en marcha el programa *Hezibi* en 2012 que en *Ikasi eta Lan* durante el curso 2007-2008. Este liderazgo del Gobierno en el proceso, manifestado a través de la aprobación de regulaciones, coincide con las evidencias observadas en la mayoría de los procesos internacionales de adopción de la FP dual. Sin embargo, el papel de los actores gubernamentales no se limita a ello, lo que encuentra resonancia en la evidencia sobre los procesos de adopción de la FP dual de China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021; Zhang, 2021), Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), India (Maitra et al., 2022), Italia (Rustico et al., 2020), Serbia (Langthaler & Top, 2023) y Suecia (Andersson et al., 2015). Por ejemplo, la labor gubernamental de promoción de la FP dual a través de encuentros con actores clave para su puesta en marcha y de eventos de difusión coincide con la estrategia emprendida por el gobierno italiano (Rustico et al., 2020, p. 92) y el Serbio (Langthaler & Top, 2023, pp. 19-20). Sin embargo, los actores gubernamentales en España no han desarrollado estrategias de implementación de la FP dual basadas en la financiación o los subsidios, al contrario de la labor desarrollada por

sus pares en países como China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021; Zhang, 2021), Corea del Sur (Barabasch et al., 2017), India (Maitra et al., 2022), Italia (Rustico et al., 2020), Serbia (Langthaler & Top, 2023) y Suecia (Andersson et al., 2015). Tampoco, tal y como se queja el resto de actores, pusieron en marcha estrategias de apoyo técnico durante los inicios de la adopción (aunque este aspecto se ha corregido con la progresiva puesta en marcha de figuras como los asesores técnicos o los prospectores). En cambio, en Suecia, el gobierno sí proveyó asesoramiento a través de la Agencia Nacional de Educación de Suecia durante la primera fase de adopción (Andersson et al., 2015, p. 6). Del resto de países no se reportan evidencias concluyentes sobre la existencia de dicha labor de asesoría gubernamental a actores clave.

Por su parte, la labor de difusión realizada por los actores empresariales, sindicales y las asociaciones de centros de FP en el nivel central, andaluz y vasco se sitúa en una posición ambigua dentro de la oficialidad, al formar parte del Consejo General de Formación Profesional (Real Decreto 1684/1997, de 7 de Noviembre, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional, 1997) y de los Consejos Vasco y Andaluz de Formación Profesional (Gobierno Vasco, 1994, p. 100; Junta de Andalucía, 1994, p. 451), todos ellos órganos consultivos sin poder de decisión real. Por tanto, dado el carácter consultivo de su participación oficial en la toma de decisiones, su labor se sitúa también en un punto cercano al de los emprendedores de políticas. Cabe recordar que para Roberts y King (1991, p. 152), la construcción terminológica emprendedores políticos (*policy entrepreneurs*) incluye a aquellos individuos que, desde fuera de las posiciones oficiales, trabajan con el objetivo de introducir, adaptar e implementar una idea innovadora en la práctica pública de un sector determinado. Sin embargo, en este caso, a diferencia de la definición de estos actores, los resultados del análisis efectuado en esta tesis doctoral demuestran que este tipo de actores no solo se concretan en personas individuales, sino que determinadas organizaciones pueden realizar dicha labor de una forma sistematizada entre todos sus integrantes. A continuación, se discute las diferentes actividades de promoción de la FP dual desarrolladas por estos actores de la gobernanza de la FP dual sin poder de decisión real.

En primer lugar, los resultados indican que los actores más activos en el proceso español han sido aquellos pertenecientes al ámbito empresarial, en línea con las conclusiones de Barroso-Hurtado et al. (2021). Esta realidad coincide con la experimentada en los procesos de India (Mehrotra et al., 2014), México (Röhler et al.,

2024; Vogelsang et al., 2022) y Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023). Cabe reseñar que en este epígrafe se hace referencia a la labor del empresariado nacional, no el empresariado foráneo o las filiales de empresas extranjeras que han estado liderando procesos como los de China (Pilz et al., 2023; Pilz & Li, 2014; Pilz & Wiemann, 2021; J. Wiemann, 2021), EEUU (Fortwengel & Jackson, 2016; Gessler, 2017), India (Fuchs, 2022; Pilz & Wiemann, 2021), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann, 2017; J. Wiemann & Fuchs, 2018; K. Wiemann & Pilz, 2020) y Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015). En lo referente a las confederaciones empresariales, la evidencia reportada indica que la CEOE ha delegado sus actividades de promoción de la FP dual en la Alianza para la FP Dual, ya que los resultados tan solo muestran un número muy limitado de publicaciones fuera del paraguas de dicha alianza (véase CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021). El hecho de que la actuación de CEOE se haya amparado principalmente en la Alianza para la FP Dual distorsiona la comparación con México, dónde la confederación de empresarios ha sido especialmente activa en cuestiones de apoyo técnico, apoyo financiero, mediación, captación y préstamo de expertos a escuelas (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022).

Por su parte, las representantes de CEA y Confebask admiten haber participado en jornadas, campañas de difusión en medios de comunicación o mesas provinciales. Asimismo, los resultados muestran que Confebask ha ido un paso más allá en su estrategia, implementando programas de asesoría jurídica y formación de instructores de empresa, además de desarrollar herramientas y manuales, y promover ejemplos de buenas prácticas (véase Confebask, 2022). Sin embargo la organización empresarial que ha desarrollado una estrategia propia más amplia en lo que respecta a la promoción de la FP dual es la Cámara de Comercio, como ha ocurrido también, por ejemplo, en los procesos de la India (Mehrotra et al., 2014) y de Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 204; Langthaler & Top, 2023, p. 21). A este respecto, esta tesis doctoral evidencia que la Cámara de Comercio ha desarrollado una agenda centrada en cinco aspectos: (I) los eventos y ferias de difusión, (II) la asesoría jurídica a empresas, (III) la formación de instructores, (IV) los premios, y (V) la creación de manuales y guías de actuación.

Desde una perspectiva teórica, las actividades propias de la Cámara de Comercio y Confebask, así como las más minoritarias de la CEA y CEOE, son muestras evidentes de la categoría teórica de las actividades de movilización desarrolladas por los

emprendedores de políticas una vez iniciada la puesta en marcha de la política que promueven (Roberts & King, 1991, p. 168).

La segunda categoría de actores de la gobernanza tradicional, pero no gubernamentales, que han tenido una agenda más activa en la promoción de la FP dual, han sido las asociaciones de centros. A este respecto, ni la literatura científica nacional ni la internacional sobre la adopción de la FP dual ha producido ningún tipo de evidencia previa. La misma ausencia de evidencias existe sobre la labor de los sindicatos en la promoción de la FP dual, factor que hace que se planteen dudas sobre si en contextos foráneos ha existido algún tipo de actividad promocional por su parte. En el caso de las asociaciones de centros, esta tesis doctoral da cuenta de la puesta en marcha de convocatorias de premios como la de Hetel, la organización de congresos como el de FPEmpresa donde la FP dual ha sido parte fundamental o la puesta en marcha de programas de ayuda financiera. Los sindicatos por su parte han realizado publicaciones sobre la temática (véase CCOO, 2019) y UGT, 2018), aunque UGT ha sido el sindicato con una agenda más activa en la promoción de la FP dual, al unirse en 2018 a la Alianza para la FP Dual. De nuevo, aunque en un menor grado de intensidad que en el caso del empresariado y de forma dispar en intensidad, sindicatos y asociaciones de centros de FP han desplegado una agenda asimilable a las actividades recogidas por Roberts y King, (1991, p. 168) en su teorización sobre las actividades de movilización y ejecución desarrolladas por los emprendedores de políticas.

Finalmente, cabe destacar que representantes de todos los tipos de actores incluidos en este epígrafe han participado como expertos en las Comparecencias por acuerdo de la Comisión de Educación y Formación Profesional previas a la tramitación de la ley de FP (véase Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021). Este tipo de actividad encaja con la descripción de Roberts & King (1991, p. 168) en lo que respecta a las funciones de lobby incluidas en la categoría de las actividades de movilización y ejecución, dado que se solapa con la búsqueda de informantes y ponentes clave para las comisiones de reforma.

3.2 El rol de las fundaciones nacionales en la difusión de la FP dual: la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia como principales actores en la promoción de la FP dual

Esta tesis doctoral pone de manifiesto que la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia han sido los actores españoles que han desplegado una agenda más intensa en lo referente a la promoción y difusión de la FP dual en España y Andalucía. Esta afirmación refuerza la línea del análisis de Barroso-Hurtado et al. (2021), los cuales muestran la primacía de las fundaciones españolas en la promoción de la FP dual en redes sociales. Sin embargo, cabe señalar que su presencia en el País Vasco ha sido nula, aunque esto no evite que determinados actores de dicha CCAA hayan estado en contacto con sus actividades y publicaciones.

Es especialmente reseñable que, en el panorama internacional, según la producción científica realizada hasta la fecha, no existe evidencia sobre la influencia ni la existencia de este tipo de fundaciones nacionales en favor de la FP dual. El único paralelismo con la labor desarrollada por Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann es el trabajo de promoción de la FP dual desarrollado por las agencias/instituciones de cooperación internacional de Alemania, Austria y Suiza en el ámbito de la FP dual. Este tipo de organizaciones ha operado en un amplio rango de países, incluido el este y el sur de Europa (Langthaler, 2015, p. 24), China (Fuchs, 2022; J. Wiemann, 2021), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), India (Maitra et al., 2022), México (Vogelsang et al., 2022; J. Wiemann & Fuchs, 2018), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023; Langthaler & Top, 2023), Rusia (Remington, 2017, p. 324), Túnez (Oeben & Klumpp, 2021) o Turquía («Tui takes dual training to the Turkish Riviera», 2015). Incluso en el caso de Costa Rica, Schmees y Láscarez-Smith (2024, p. 55) evidencian que los actores locales consideran que el proceso hubiera sido inviable sin el apoyo de este tipo de agencias foráneas (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 55).

De esta forma, las evidencias de esta tesis doctoral ponen de manifiesto como la Fundación Bertelsmann y Dualiza Bankia se han constituido como un claro ejemplo de emprendedores de políticas. Tal conclusión se desprende de la definición de Roberts y King (1991, p. 152) sobre este colectivo: aquellos individuos que, desde fuera de las posiciones oficiales (como ambas fundaciones, ajenas a cualquier organismo), trabajan con el objetivo de introducir, adaptar e implementar una idea innovadora en la práctica pública de un sector determinado (la FP dual). De nuevo, como se indicaba previamente,

esta definición debe revisarse, ya que determinadas entidades utilizan estrategias internas que las convierten en emprendedoras de políticas, superando esa concepción de individuo. El análisis de la actividad desarrollada por ambas fundaciones en lo referente a su rol de emprendedoras de políticas será discutido de forma individual a continuación.

Los resultados sobre la Fundación Bertelsmann, al contar con el análisis de una entrevista semiestructurada a uno de sus máximos responsables, recogen evidencias sobre tres de los cuatro tipos de actividades teorizadas por Roberts y King (1991, p. 168): actividades creativas o intelectuales, actividades estratégicas y actividades de movilización y ejecución. En lo que respecta a la categoría de las actividades creativas e intelectuales, por ejemplo, el representante de la propia fundación indica que tras la llegada de una nueva dirección se inició un proceso de búsqueda de problemáticas a las que dar solución. La tesis doctoral demuestra que esta búsqueda resultó en la decisión de centrarse en el empleo juvenil, y específicamente en la FP dual, al considerarla no solo una propuesta interesante, sino también un nicho de mercado tras la aprobación del Real Decreto 1529/2012. En este tipo de actividades también se encuadran las primeras publicaciones de difusión de la Fundación Bertelsmann, aún no muy profundas ni elaboradas (véase Fundación Bertelsmann, 2013).

En lo que respecta a las actividades estratégicas (Roberts & King, 1991, p. 168), la propia Fundación Bertelsmann subraya que en ellas se decidió trabajar en los siguientes frentes: la creación de una alianza a favor de la FP dual, el trabajo por una orientación profesional de calidad y el apoyo al desarrollo de la figura del tutor de empresa (Fundación Bertelsmann, 2013b, p. 4). Según el representante de la fundación, la estrategia desarrollada en estas actividades se centró en actuar en dos niveles: en la toma de decisiones y, principalmente, a nivel local en aspectos de implementación. De forma paralela, se siguió con la publicación de textos de difusión aún con un carácter menos profundo que los que llegaron posteriormente (véase Fundación Bertelsmann, 2016).

Finalmente, esta tesis doctoral evidencia que el grueso de la labor en la promoción de la FP dual por parte de la Fundación Bertelsmann se encuadra bajo la categoría teórica de las actividades de movilización y ejecución (Roberts & King, 1991, p. 168). No cabría repasar de nuevo cada una de estas actividades en esta discusión. Sin embargo, sí conviene poner de manifiesto ejemplos de las tres tipologías de labores teorizadas por Roberts y King (1991) como parte de este tipo de actividades: la puesta en marcha de

proyectos piloto, la búsqueda de alianzas con actores con mayor capacidad de influencia y la actividad de lobby.

En primer lugar, la puesta en marcha de proyectos piloto (Roberts & King, 1991, p. 168) de apoyo a la FP dual ha sido una de las actuaciones clave de la Fundación Bertelsmann. A este respecto, se recogen ejemplos de proyectos en la formación de tutores, la creación de la figura del tutor externo para pymes o la puesta en marcha de programas de asesoría técnica. El objetivo de estos proyectos era abrir un camino, evaluar su eficacia, y permitir que la Administración competente asumiera el liderazgo una vez implementados, o bien que replicara estas estructuras desde el sector público.

En segundo lugar, la búsqueda de alianzas (Roberts & King, 1991, p. 168) toma su forma más representativa en la creación de la Alianza para la FP Dual en 2015 junto a CEOE, Cámara de Comercio y la Fundación Princesa de Girona. Asimismo, esta tesis doctoral reporta evidencias concernientes a la firma de acuerdos con otras organizaciones relevantes como Mapfre, A3Media o el Grupo Zeta. De este modo conseguía establecer sinergias con representantes empresariales con amplia experiencia en materia de FP y en su gobernanza.

Por último, en lo que respecta a las actividades de lobby, la fundación ha desarrollado una gran variedad de actividades de las recogidas por Roberts y King (1991). De este modo se encuentran ejemplos como los programas de asesoría técnica, la publicación de guías y manuales detallados y profundos (ej., Alianza para la FP Dual et al., 2018), la firma de convenios con los gobiernos autonómicos (véase Consejería de Educación & Fundación Bertelsmann, 2015) la puesta en marcha de la web de la Alianza, la organización anual del Foro de la Alianza para la FP Dual, la comparecencia ante la Comisión de Educación y Formación Profesional previas a la tramitación de la ley de formación profesional o la ampliación de miembros de la Alianza (1479 miembros en 2023). Este conjunto de actividades, al menos en el plano de la promoción y la disseminación de la FP dual, también son reseñadas en las pocas investigaciones que mencionan la labor de esta fundación. En este caso, Martín-Artiles et al. (2019) subraya su labor en este ámbito, aunque la asocia a la difusión concreta del modelo alemán de FP dual.

En lo que respecta a los resultados reportados por esta tesis doctoral en lo concerniente a la actividad como emprendedora de la política de FP dual de la fundación

Dualiza Bankia, las discusiones poseen gran similitud con las realizadas para la Fundación Bertelsmann. Sin embargo, el análisis de Dualiza Bankia no ha contado con información tan específica sobre los procesos internos que llevaron a la puesta en marcha de las distintas actividades, dado que no se ha podido contar con ninguna entrevista de algún representante de esta fundación. Aun así, los resultados de esta tesis doctoral recogen de nuevo, como en el caso de la Fundación Bertelsmann, evidencias sobre tres de los cuatro tipos de actividades de los emprendedores de políticas teorizadas por Roberts y King (1991, p. 168). De nuevo, carece de sentido listar todas y cada una de estas actividades, por lo que se citarán ejemplos de las mismas. Cabe reseñar que el verdadero emprendedor de la política es el banco Bankia, posteriormente CaixaBank, dueño y creador de la fundación. En lo referente a la categoría de las actividades intelectuales (Roberts & King, 1991, p. 168), las evidencias ejemplifican como resultado de las mismas la decisión de Bankia de optar por la promoción de la FP y, en concreto, la FP dual. Dentro de esta categoría también se encuadran, por ejemplo, los primeros acuerdos de colaboración con la Comunidad Valenciana y La Rioja, centrada aún en el ámbito de las becas o la colaboración en la organización de las ediciones iniciales del Congreso Nacional de Formación Profesional de FPEmpresa.

Sobre la categoría las actividades estratégicas (Roberts & King, 1991, p. 168), los resultados de esta tesis doctoral reportan evidencias tales como la creación de la Fundación Bankia por la Formación Dual en 2016 o el establecimiento de las líneas estratégicas, como por ejemplo, el fomento, promoción y difusión de la formación dual, el impulso a la investigación y a la innovación en el ámbito de la formación dual, el fomento de la colaboración y la coordinación de Administraciones Públicas, centros educativos y empresas en la implementación de la FP dual (Bankia, 2017, p. 148). En lo referente a la tercera categoría de actividades de los emprendedores de políticas teorizada por Roberts y King (1991, p. 168), la de las actividades de movilización y ejecución, la tesis doctoral reporta de nuevo evidencias sobre sus tres subtipos. Por un lado, los resultados muestran evidencias de la puesta en marcha de proyectos piloto como el desarrollado junto a la Federación del Porcino de Castilla y León (Dualiza Bankia, 2022, p. 23). Asimismo, esta tesis doctoral da cuenta de los esfuerzos de Dualiza Bankia por establecer alianzas con actores con mayor implementación en el sistema de FP, como por ejemplo la desarrollada junto a FPEmpresa. Por último, los resultados de esta investigación pone de manifiesto la extensa agenda de lobby desarrollada por esta

fundación, como por ejemplo la creación de guías de actuación (véase Dualiza Bankia, 2017), los Encuentros Dualiza, las nueve ediciones del Congreso Nacional de Formación Profesional hasta 2023, la firma de convenios de colaboración con todas las CCAA en 2019, la puesta en marcha de la plataforma [Observatorio de la Formación Profesional](http://www.observatoriofp.com) (www.observatoriofp.com) o las Ayudas Dualiza.

Finalmente, cabe subrayar que la producción científica realizada hasta la fecha sobre el proceso de implementación de la FP dual en España, señala que las dos fundaciones sobre las que se ha discutido en este apartado han contribuido a paliar las carencias en la estrategia de adopción por parte de los distintos gobiernos autonómicos. En concreto se reconoce su contribución a limitar las carencias de la Administración en aspectos como la prospección de empresas y la coordinación centro-empresa (Marhuenda et al., 2019; Sanz de Miguel et al., 2022), así como asesorando a las pymes (Echeverría & Martínez, 2018). Esta afirmación va en la línea con ciertos planteamientos reportados en esta tesis doctoral sobre las opiniones de CEOE y CEA. Además, ambas fundaciones han recibido premios por su labor promovidos desde diversas instituciones nacionales e internacionales.

Sin embargo, a pesar de estas valoraciones positivas, los resultados de esta investigación demuestran que los representantes del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de Andalucía, CCOO Central, FPEmpresa y todos los actores vascos coinciden en reseñar la nula o poca influencia que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann han tenido en sus planteamientos y en su labor a lo largo de la adopción de la FP dual. Los actores del País Vasco son los más vehementes en aseverar que este tipo de fundaciones no han tenido ninguna relevancia en proceso, dado que cuando ha surgido una dificultad se ha resuelto de forma cooperativa entre los actores regionales. En una línea que ahonda en la justificación de esta ausencia de influencia reportada tanto por los actores gubernamentales, los sindicatos y los centros educativos, la Consejería de Andalucía y CCOO País Vasco y, en menor medida, Hetel consideran que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann solapan sus intereses con el del empresariado. En este caso, el representante de Hetel advierte de que el sistema educativo debe tener cuidado con este tipo de fundaciones ya que desvirtúan los procesos educativos y alejan la visión del estudiantado como centro de la FP. En esta línea, de forma más contundente, los representantes de CCOO País Vasco y de la Consejería de Educación de Andalucía argumentan que Dualiza Bankia y la Fundación Bertelsmann difunden un relato en el que

solo importan las necesidades de las empresas, lo que la representante de CCOO País Vasco califica como peligroso y engañoso.

4. Naturaleza de la toma de decisiones durante la transferencia de la política de FP dual

Dada la naturaleza descentralizada de España en materia educativa, la discusión sobre la evidencia concerniente a la toma de decisiones y la elaboración durante el proceso de transferencia de la política de FP dual debe circunscribirse a cada uno de los distintos territorios analizados en esta tesis doctoral.

4.1 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la FP dual a nivel central

A nivel central, los resultados de esta tesis doctoral diferencian dos etapas en lo concerniente a la toma de decisiones y la elaboración de la política central de FP dual: la etapa que se articula en torno a la aprobación del Real Decreto 1529/2012 y el período de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 iniciado en 2020.

La evidencia reportada por esta investigación concluye que todos los actores creen que la aprobación del Real Decreto 1529/2012 se realizó de forma precipitada y unilateral por parte del Gobierno. Esta conclusión refuerza las realizadas hasta la fecha por parte de la producción científica, ya sea en aquellas investigaciones centradas en el análisis directo de la toma de decisiones (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017; Sanz de Miguel et al., 2022) o en las que reportan conclusiones sobre las consecuencias del mismo (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Marhuenda et al., 2019). Este proceder en la adopción ha estado presente en otros procesos de adopción como el iniciado por el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114) y el de India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Pilz et al., 2023; Valiente et al., 2020).

Sin embargo, la conclusión más relevante es que esta falta de reflexión y unilateralidad en la toma de decisiones por parte de los Gobierno centrales en la adopción de la FP dual ha estado presente en otros países que han sufrido, como España, las presiones de la UE. A este respecto, Baumann y Vossiek (2022) y Sanz de Miguel et al. (2022) reportan que al menos los inicios de los procesos adopción en Portugal y Grecia han compartido esta naturaleza centralizada, denostando el diálogo social y minimizando

los intercambios entre actores (Baumann & Vossiek, 2022; Sanz de Miguel et al., 2022). Según estos autores, este proceder es una consecuencia directa de las presiones de celeridad en la adopción desarrolladas por parte de la UE que impidieron la consulta con el resto de actores nacionales y estableció como único interlocutor a las instituciones europeas. Cabe recordar que la FP dual incluso llegaba a aparecer como contenido de los memorandos de rescate financiero firmados por Portugal y Grecia y los tres programas de ajuste de este último país (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349; Sanz de Miguel et al., 2022, p. 34). Las presiones de la UE y su posicionamiento como interlocutor principal como razón fundamental de la ausencia de diálogo social y de la unilateralidad de los Gobierno centrales también encuentran resonancia en el proceso de Serbia, Estado Candidato. Allí el Gobierno incluso ha incumplido la normativa que obligaba a la consulta con el Consejo Económico Social presionado por la necesidad de cumplir con a las recomendaciones de la UE (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 197; Langthaler & Top, 2023, p. 20).

Estas conclusiones demuestran las contradicciones de la UE, al haber promovido por un lado la gobernanza cooperativa y el diálogo social como pilar de los sistemas de FP, tal y como demuestran los resultados de esta tesis doctoral (véase Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022), mientras que por otro exigía a los Gobierno reformar aceleradas para adoptar la FP dual que evitaban la apertura de procesos de diálogo y reflexión con los actores nacionales implicados en la FP.

De la misma forma, los actores españoles subrayan las carencias que dicha forma apresurada y unilateral de adopción conllevó. En concreto, por ejemplo, denuncian tanto la falta de profundización y la incorrecta estructuración del Real Decreto 1529/2012, como su infructuoso intento de integrar coherentemente ámbitos tan dispares como la formación para el empleo y el sistema de FP. De esta forma, los resultados de esta tesis doctoral van en la línea de una producción científica que tacha a dicho Real Decreto como confuso, inconsistente o complejo (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017), lo acusa de no establecer unas bases sólidas comunes para todas las CCAA (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Martín-Artiles et al., 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017) y recoge un gran número de dificultades generadas por su ineficacia, como por ejemplo su falta de consideración con la realidad de la pymes (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Echeverría & Martínez, 2018; Homs, 2016; Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Marhuenda

et al., 2017, 2019; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín-Artiles et al., 2019, 2019; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020). En la literatura científica esta inadecuación de las regulaciones realizadas unilateralmente por el Gobierno encuentra un paralelismo en la deficiente introducción de la FP dual por aparte del Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114).

Desde una perspectiva teórica, si atendemos a las conclusiones de los párrafos anteriores, la toma de decisiones a nivel central a lo largo de esta primera etapa del proceso de transferencia de la política de FP dual a España encajan en la categoría de arreglos rápidos (*quick-fix*) propuesta por Phillips y Ochs (2003, 2004b). A este respecto, el tipo de actuación del Gobierno central incluso cumple con la premisa de actuar en tiempos de necesidad política inmediata. Asimismo, las deficiencias expuestas en el párrafo anterior reflejan que la advertencia de Phillips y Ochs sobre los arreglos rápidos se confirma en el caso del Real Decreto 1529/2012: “*we arrive at one of the most dangerous outcomes of the processes of cross-national attraction*” (Phillips & Ochs, 2003, p. 455).

En cambio, las evidencias recogidas en los resultados de esta tesis doctoral sobre el período de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 iniciado en 2020 muestran un cambio drástico en esta forma de actuación. Cabe recordar que las evidencias analizadas señalan que iniciar la gestación de esta ley en 2020 desde la negociación y la búsqueda de consensos fue una orden firme por parte de la propia Presidencia del Gobierno. A este respecto, los resultados muestran que, especialmente los representantes empresariales, pero también el resto de los actores, destacan la labor de consenso extraordinaria realizada por el Ministerio de Educación y FP en este período. La evidencia reportada en esta tesis doctoral demuestra que este consenso se ha construido tanto a través de intercambios informales y reuniones bilaterales como a través de órganos oficiales como las mesas tripartito, las conferencias sectoriales con las CCAA o la invitación de expertos para, sobre la base del Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), realizar sus propuestas sobre la reforma ante la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso de los Diputados. Esta evolución hasta formas de toma de decisiones más reflexivas, consensuadas y multilaterales a nivel central concuerda con las conclusiones enunciadas por la producción científica sobre esta segunda etapa de la fase de adopción en España (Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel

et al., 2022). Esta forma de toma de decisiones de forma multilateral y consensuada se encuentra en otros procesos exitosos como la adopción de la FP dual por parte del Ministerio de Educación de China (Zhang, 2021, p. 1119) y Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024), México (Röhrer et al., 2024; Vogelsang et al., 2022). Resulta especialmente significativo el contraste del éxito de la fructífera adopción llevada a cabo mediante este tipos procedimientos por parte del Ministerio de Educación de China (Zhang, 2021, p. 1119) y los infructuosos resultados de la adopción unilateral y poco consensuada iniciada por el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114). En lo que respecta a la UE, los únicos Gobiernos centrales que desarrollaron estas lógicas de toma de decisiones basadas en el diálogo social y el consenso fueron, Italia aunque con matices (Rustico et al., 2020, p. 96) y especialmente Suecia (Andersson et al., 2015). Sin embargo, las evidencias reportan que Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35) y Grecia (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 32) han emprendido giros en la toma de decisiones a nivel central del mismo calibre que España a nivel central, reorientando sus procesos de transferencia hacia formas de toma de decisiones multilaterales y consensuadas.

Desde una perspectiva teórica, la toma de decisiones durante el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 se encuadraría en la categoría de decisiones realistas (Phillips & Ochs, 2004b). Esta clasificación se justifica porque tal ley se promulgó tras una evaluación previa de las necesidades de los actores participantes en la FP y de su conveniencia (Phillips & Ochs, 2004b). Esta clasificación se verá reforzada más adelante cuando se discutan los procesos de formación para la elaboración de la FP dual emprendidos por los actores del nivel central en los años comprendidos desde el fin de la etapa de la adopción marcada por el Real Decreto 1529/2012 y la promulgación de la Ley Orgánica 3/2022.

4.2 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la FP dual en Andalucía

En Andalucía la naturaleza de la toma de decisiones en materia de FP dual ha permanecido uniforme a lo largo de la década analizada en esta tesis doctoral. Todos los actores certifican que a nivel de toma de decisiones ejecutivas el diálogo entre los distintos actores implicados en la FP ha sido mínimo e incluso nulo en algunos años. Asimismo, los actores ajenos al Gobierno andaluz denuncian la nula relevancia del Consejo Andaluz de Formación Profesional, alertando de que su carácter consultivo

impide plasmar en las regulaciones los acuerdos a los que se llega en su seno. En esta línea esta tesis doctoral evidencia que las órdenes de convocatorias, elemento regulatorio elegido por la Consejería de Educación de Andalucía bajo la premisa de no establecer regulaciones marco hasta la existencia de un marco a nivel estatal más desarrollado, fueron aprobadas de forma unilateral por parte del Gobierno andaluz. Esto podría acercar la naturaleza de la toma de decisiones en Andalucía a la de los procesos emprendidos por el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social de China (Zhang, 2021, p. 1114) y el de India (Maitra et al., 2022; Mehrotra et al., 2014; Pilz et al., 2023; Valiente et al., 2020). Estas evidencias conllevarían encuadrar teóricamente las decisiones de Andalucía en materia de FP como arreglos rápidos (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). Sin embargo, esta tesis doctoral aporta dos evidencias clave que aproximan la naturaleza de la toma de decisiones durante el proceso de transferencia de la FP dual en Andalucía a la categoría de decisiones realistas (Phillips & Ochs, 2003, 2004b).

La primera de estas evidencias son las actividades de formación sobre modelos de FP dual y la puesta en marcha de proyectos piloto previos a la adopción a una escala mayor. La discusión de estos resultados se realizará en el próximo epígrafe. La segunda evidencia que escora la naturaleza de la toma de decisiones en Andalucía durante la adopción de la FP dual hacia formas realistas es la puesta en marcha de la modalidad a través de proyectos locales flexibles. Este último aspecto es otra forma de diálogo social, ya que empresas locales y centros de FP han tenido libertad para crear sus propios proyectos locales de FP dual a través de procesos de negociación. Cabe recordar que las únicas restricciones a estas negociaciones establecidas por la Consejería de Educación de Andalucía eran de naturaleza general: (I) que parte del currículo se desarrollara en la empresa, (II) que se hiciera referencia al Sistema Nacional de Cualificación Profesional, (III) que se cumpliera con un número determinado de horas de formación en la empresa y un número específico de estudiantes, y (IV) que existieran mecanismos de coordinación entre el centro de FP y la empresa. En el plano internacional esta forma de actuación por parte de la Consejería de Educación de Andalucía encuentra paralelismos con el exitoso proceso emprendido por el Ministerio de Educación de China (Zhang, 2021, p. 1119), el Gobierno de Rusia (Remington, 2017) e Italia (Rustico et al., 2020, p. 96). A este respecto, tanto en el proceso andaluz como en dichos procesos, aunque con matices diferenciados, los gobiernos han establecido marcos generales que debían ser concretadas por los actores sociales en negociaciones regionales, sectoriales o locales.

4.3 Naturaleza de la toma de decisiones durante la adopción de la política de FP dual en el País Vasco

Sin duda, la toma de decisiones desarrollada en el proceso de adopción de la FP dual en el País Vasco es un claro ejemplo de la categoría realista de decisiones teorizada por Phillips y Ochs (2003, 2004b). De nuevo, como en el caso andaluz y el segundo período a nivel central, esta categorización se justifica en parte también por los procesos de aprendizaje desarrollados para la puesta en marcha de la FP dual, aspecto que será discutido en el siguiente epígrafe. Sin embargo, de nuevo, esta no es la única justificación. Según evidencia esta tesis doctoral, los actores vascos coinciden en subrayar la relevancia que ha tenido el diálogo social y la negociación durante todo el proceso. De este modo, tanto el Gobierno autonómico como el resto de los actores han estado convencidos de implementar un modelo de FP dual negociado y consensuado por todas las partes implicadas, a través de procesos sistemáticos de negociación. Según las evidencias detalladas por esta investigación, tales negociaciones se han llevado a cabo tanto de forma informal como formal.

Entre los espacios formales de diálogo y negociación, los actores mencionan, por ejemplo, el Consejo Vasco de Formación Profesional, cuyos acuerdos, aunque de carácter consultivo como los de su homólogo andaluz, han sido seguidos al pie de la letra por el Gobierno autonómico. También destacan los encuentros bilaterales y los grupos de trabajo multilaterales. Asimismo, el análisis evidencia que el Viceconsejero de FP del País Vasco ha hecho de mediador en aquellas cuestiones en las que los planteamientos del resto de actores se encontraban más distantes. Asimismo, según los actores, todo el proceso de negociación, con reivindicaciones y concesiones de todas las partes, ha sido facilitado por una relación profesional cordial entre los actores y por una amplia transparencia y disponibilidad de datos sobre la evolución de la FP y la FP dual en la Comunidad Autónoma.

De forma remarcable, la regulación de la FP dual en el País Vasco no ha esperado a que el Estado central marque el camino como sí ha hecho Andalucía, sino que ha aprobado por su cauce legal ordinario regulaciones definitivas como por ejemplo, el Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco, 2015) y la Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco (Viceconsejería de Formación Profesional del

Gobierno Vasco, 2018). En definitiva, el conjunto de evidencias resumidas en este párrafo subrayan que el proceso de toma de decisiones en esta Comunidad Autónoma se ha realizado atendiendo a las necesidades esgrimidas por los actores participantes en la FP y valorando la conveniencia de los distintos planteamientos, muestra evidente de toma de decisiones realistas (Phillips & Ochs, 2004b).

Los resultados sobre el proceso de toma de decisiones en el País Vasco no tienen parangón a nivel global. Esta circunstancia puede deberse al grado de detalle de las evidencias reportadas por esta tesis doctoral, aspecto del que carece la producción científica sobre otros procesos donde también parece haber primado el diálogo para la toma de decisiones entre los distintos actores implicados en la FP. Sin embargo, la naturaleza realista de la toma de decisiones en el proceso de transferencia de la FP dual al País Vasco, posee similitudes, salvando las distancias, con la experimentada en los procesos de Suecia (Andersson et al., 2015), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 52) y México (Röhner et al., 2024, pp. 154-155; Vogelsang et al., 2022, p. 651), o el emprendido por el Ministerio de Educación de China (Zhang, 2021, p. 1119). También parece ser el modelo al que intentan acercarse en los últimos años países que antes han realizado prácticas opuestas, como Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35), Grecia (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 32) o el nivel central español (tal y como ha demostrado esta tesis doctoral).

5. Conceptualización de la transferencia por parte de los actores: del uso discursivo de modelos consolidados a su uso práctico

Los resultados de esta tesis doctoral muestran que todos los actores centrales, andaluces y vascos incluidos en el estudio han tenido en cuenta, durante la adopción, ciertos modelos foráneos o autonómicos de FP dual ya consolidados. Sin embargo, el conjunto de ellos manifiesta de forma expresa su rechazo a cualquier intento de transferencia directa de dichos modelos, ya sean foráneos u autonómicos. De esta forma, se reconoce su uso solamente como herramienta de contextualización y en el mejor de los casos, de inspiración para la creación de modelos propios adaptados a la realidad local. Estas evidencias van en la línea de los planteamientos de la producción científica centrada en la transferibilidad de los sistemas de FP dual. A este respecto, cabe recordar que Deissinger (2015) subraya que incluso una copia exacta de un modelo exitoso reportaría

resultados distintos dada la diferencia existente entre cualquier contexto importador y el contexto de referencia. Asimismo, la conceptualización de la transferencia realizada por los actores analizados en esta tesis doctoral se alinea con la recomendación de tomar como referencia solo aquellas características de otros modelos que resulten relevantes, con el objetivo de adaptarlas al contexto local del país importador (Gonon, 2014; Lewis, 2007; Remington, 2018; Wieland, 2015; K. Wiemann & Pilz, 2020).

Sin embargo, más allá de esta discusión general de la conceptualización de la transferencia y del uso de modelos de referencia, las evidencias reportadas por esta tesis doctoral posibilitan una discusión más pormenorizada de estos aspectos. Para ello, a partir de este punto, las discusiones concernientes a esta temática se dividirán en dos ámbitos: (I) el uso discursivo de los modelos de referencia foráneos y autonómicos, y (II) el aprendizaje para la elaboración de modelos de FP dual propios, incluido el uso práctico de los modelos de referencia.

5.1 El uso discursivo de los modelos de referencia foráneos y autonómicos

Los modelos más presentes en los discursos de los distintos actores españoles son los modelos foráneos. En concreto los modelos foráneos utilizados discursivamente a lo largo de esta primera etapa del proceso de adopción de FP dual en España han sido: Europa (como región geográfica), Alemania, Austria, Dinamarca, Francia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido/Australia/Nueva Zelanda y Suiza. De esta lista, Europa (incluidas las menciones al norte y al centro) y Alemania han sido los modelos referenciados por un mayor número de actores, seguidos de Austria, Dinamarca, Francia y Suiza.

Por un lado, llama la atención el intenso uso de Europa como modelo de referencia discursiva, como si la FP dual en Europa fuese uniforme y no tan dispar como evidencian los análisis pormenorizados (véase Cedefop, 2018). Sin embargo, el uso discursivo de referencias al modelo alemán no es sorprendente, dado que encuentra paralelismos en otros procesos de adopción como los de Costa Rica, dónde los representantes del mundo empresarial anunciaban la adopción de la FP dual basada en el modelo alemán como una medida de reactivación económica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 51); México, dónde los discursos defendían la necesidad de desarrollar una FP dual al estilo de la de Alemania como único garante de calidad (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann, 2017) o Portugal, dónde se ha hecho un uso discursivo similar del modelo

alemán como referencia durante el proceso de reforma (Doroftei et al., 2018, p. 82). Desde una perspectiva teórica, este uso discursivo de Europa o la UE, entidades con gran prestigio nacional, y de Alemania, país de referencia en muchas cuestiones económicas y con el modelo de FP dual más citado a nivel global (Deissinger, 2015; Vanderhoven, 2023), se alinea con los planteamientos teóricos de Schriewer (1990) y Steiner-Khamsi (2004, 2013, 2014). Específicamente, como teorizan ambos autores, el uso de estas referencias de prestigio se orienta a la legitimación de la reforma y a la reducción de la oposición interna, mediante la utilización de referentes sólidos y reputados.

Sin embargo, el uso discursivo de modelos de referencia foráneos no es uniforme. En estos discursos se encuentran tanto elogios y reivindicaciones de ciertas características de estos modelos, como advertencias sobre la imposibilidad de una transferencia directa o la disparidad en los contextos. Esto, desde un punto de vista teórico, como se discutirá en mayor profundidad en el siguiente epígrafe, rechaza la conceptualización de la transferencia de la FP dual a España por parte de los actores españoles como una copia o fotocopia de un modelo foráneo (Rose, 2004, p. 81). Estos planteamientos van en la línea de las conclusiones de Martín-Artiles et al., (2020), los cuales concluyen que la mayoría de referencias a modelos foráneos, en este caso al alemán, por parte de los actores españoles han sido simbólicas. Sin embargo, las evidencias de esta tesis doctoral no concluyen, como sí hizo Martín-Artiles et al. (2019, p. 81), que la Fundación Bertelsmann haya promocionado la adopción del modelo alemán de FP dual, más allá de integrar en sus propuestas algún aspecto que coincida con el mismo (ej., alternancia real y efectiva en la formación, remuneración para los aprendices). A este respecto, esta tesis doctoral evidencia que la Fundación Bertelsmann justifica sus principalmente propuestas en el *Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Council of the European Union, 2018).

En cuanto a las referencias discursivas a los modelos autonómicos, es importante destacar que estas han aparecido de manera minoritaria y exclusivamente en las entrevistas realizadas para esta tesis doctoral. Destaca por su unanimidad, el rechazo del modelo de alternancia basado en un año en la escuela y un año en la empresa implementado por la Comunidad de Madrid. De esta forma, los actores centrales, andaluces y vascos están de acuerdo en referenciarlo como lo que en la literatura teórica se conceptualiza como lección negativa (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 12).

Sin embargo, es importante destacar que los modelos autonómicos han sido los más referenciados en un plano intermedio entre el uso discursivo y práctico, específicamente como ejemplos de buenas prácticas. Esta realidad concuerda con la evidenciada en procesos como el de México, dónde los casos exitosos de pioneros en la adopción de la FP dual se convirtieron en referencia práctica y discursiva, tal y como evidencian Vogelsang et al. (2022, p. 655). En este caso, como se menciona, la presencia de los ejemplos autonómicos ha sido predominante y, además, más concreta y significativa en comparación con las prácticas de referencia extranjeras. Dos tipos de evidencias clave dan cuenta de esta realidad. Por un lado, la publicación de textos repletos de ejemplos autonómicos y locales sistematizados, como por ejemplo el informe *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos* (Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021) o la *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual* (Confebask, 2022). Por otro lado, la reiterativa presencia de espacios para la difusión de buenas prácticas autonómicas y locales de FP en todas las ediciones tanto del Foro de la Alianza para la FP Dual como del Congreso Nacional de Formación Profesional. Resulta especialmente significativo que los ejemplos autonómicos sean inmensamente superiores en comparación con los internacionales en los foros organizados por la Fundación Bertelsmann y los únicos presentes en los congresos de Dualiza Bankia.

Desde una perspectiva teórica este cambio en la localización de los modelos de referencia a lo largo de los procesos de transferencia de políticas educativas no está suficientemente desarrollado. En esta línea, esta carencia teórica supone una evidencia de cómo los marcos de la transferencia de políticas educativas teorizados hasta la fecha sufren al ser adaptados a Estados descentralizados en materia de competencias educativas.

5.2 El aprendizaje para la elaboración de modelos de FP dual propios y el uso práctico de los modelos de referencia

En primer lugar cabe reseñar que en lo que respecta a la etapa que se articula en torno a la aprobación a nivel central del Real Decreto 1529/2012, en la discusión sobre la toma de decisiones en dicho período se concluyó que este correspondía con lo teorizado por Phillips y Ochs (2003, 2004b) para los arreglos rápidos (*quick fix*). Sin embargo, la carencia de evidencias concluyentes sobre los procesos de aprendizaje para su adopción impide reforzar esta categorización en este epígrafe. A pesar de esta circunstancia, la gran cantidad de quejas sobre la inadecuación del Real Decreto 1529/2012 reportadas en los

resultados de esta tesis doctoral y en la producción científica (Barrientos, 2021; Echeverría, 2016; Homs, 2016; Marhuenda et al., 2017; Marrero-Rodríguez & Stendardi, 2023; Martín-Artiles et al., 2020; Moldes-Farelo & Molina-García, 2020; Sanz de Miguel, 2017) son indicativos de que dicha fase del proceso de adopción se encuadró en la categoría de transferencia desinformada (*uninformed transfer*) (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17).

En cambio, las evidencias reportadas por esta tesis doctoral respecto a los procesos de aprendizaje sobre la FP dual previos y paralelos a la adopción de dicha política emprendidos por los actores del nivel central (durante el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 iniciado en 2020), andaluz y vasco refuerzan las conclusiones discursivas alcanzadas en el apartado correspondiente a la toma de decisiones. En este caso, tanto la formación sobre la FP dual y su funcionamiento en otros contextos como la puesta en marcha de proyectos piloto, en este caso a nivel andaluz y vasco, refuerzan la categorización de realista (Phillips & Ochs, 2004b) de la naturaleza de la toma de decisiones a lo largo del proceso de transferencia de la FP dual a España.

En lo que respecta a la formación sobre la FP dual, todos los actores centrales, andaluces y vascos reportan que la entrada de esta en los discursos sobre FP a nivel nacional y autonómico les hizo darse cuenta de que no poseían el conocimiento necesario ni para elaborar sus propias propuestas de adopción ni para aportar al debate sobre la misma. Consecuentemente, los actores manifiestan haber participado en actividad de formación sobre FP dual y sus distintos modelos internacionales, como por ejemplo viajes, análisis, seminarios, e incluso reuniones virtuales con expertos. Estas conclusiones van en la línea de las evidencias obtenidas por Barrientos (2021) sobre viajes y revisión documental por parte del profesorado de los centros de FP. Asimismo, la evidencia científica sobre los procesos de adopción de la FP dual en la India y en Corea del Sur da cuenta del desarrollo de las mismas tipologías de aprendizaje para la toma de decisiones y la elaboración de la política. En este caso, Maitra et al. (2022, p. 3) referencian tanto la formación sobre modelos internacionales de FP dual, como las visitas de estudio, reuniones y talleres del Gobierno de la India con actores alemanes emprendida por parte de los diferentes actores de la India. En lo referente al proceso de Corea del Sur, Barabasch et al. (2017, p. 201) reportan viajes de actores sociales y educativos a varios países con el objetivo de observar el funcionamiento de sus sistemas de FP dual, búsqueda de información en internet y consultas de expertos.

La lista de sistemas de referencia estudiados o consultados por los actores españoles queda configurada por un total de nueve modelos: Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Canadá, Francia, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido. Se pone de manifiesto que los actores españoles han buscado lecciones principalmente en el nivel internacional, en detrimento del regional (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 12-13). En este caso, la inspiración en modelos autonómicos es reconocida únicamente por el representante del Ministerio de Educación (Min-JS), quien admite haberse basado principalmente en el modelo andaluz y, en menor medida, en el modelo de Castilla y León para la FP General de la Ley Orgánica 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), mientras que para la FP Intensiva se inspiró en el modelo vasco. De la lista de modelos foráneos, el más referenciado es Alemania, seguido de Austria, Suiza y Francia. Evaluando un número tan elevado de modelos los actores dicen ser conscientes de que no hay un modelo superior al resto, sino que cada modelo debe juzgarse en función de si cumple los objetivos en su contexto concreto, como defiende Euler (2013, p. 15). Asimismo, los actores que reconocen haber analizado un mayor número de modelos son los actores gubernamentales. Tal y como se reseñó previamente en esta discusión, esta formación sobre modelos foráneos no perseguía una copia de los mismos, sino que constituía una forma de inspiración para desarrollar alternativas adaptada a la realidad local de región. De esta forma, las evidencias sobre el proceso desarrollado por los actores españoles reportan un argumento claro que refuerza la afirmación de Cowen (2009, p. 315): “*as it moves, it morphs*” (a medida que se mueve, se transforma). En este caso, las transformaciones van a depender de diferentes factores (ej., sesgos, medios de comunicación, las estructuras preexistentes), teorizados como filtros en el proceso de adopción de políticas e ideas educativas foráneas (*Filtres in the Borrowing Process*) (Phillips & Ochs, 2004a, p. 16).

Esta rotundidad por parte de los actores españoles va en la línea del discurso manifestado por los actores de la India (Valiente et al., 2020, p. 1), y se contrapone al de los actores mexicanos, que apuestan por crear un modelo lo más parecido posible al alemán (Röhrer et al., 2021; Valiente et al., 2020; J. Wiemann, 2017). Desde una perspectiva teórica, la formación sobre distintos modelos emprendida por los actores españoles, encaja con la teorización sobre el uso de los ejemplos foráneos como herramienta para encontrar la mejor alternativa para el desarrollo de las políticas locales de Bennett (1991a) y la extracción de lecciones de Rose (1991, 1993, 2004). Ambos

autores teorizan sobre procedimientos en los que a través de la búsqueda de información de forma sistemática y coherente sobre distintos modelos foráneos, se crean modelos propios adaptados a la realidad local.

Sin embargo, la clasificación concreta de este tipo de actuación según las formas alternativas de elaborar una lección (Rose, 2004, p. 81) es compleja, ya que los límites entre categorías no están claros. Tras un análisis profundo de las evidencias, los procesos emprendidos por los actores del nivel central (durante el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022 iniciado en 2020), andaluz y vasco se situarían entre las categorías de inspiración disciplinada y de la inspiración selectiva (Rose, 2004, p. 81). La cercanía o lejanía con una u otra categoría va a depender del grado de sistematización y profundidad del análisis de los modelos foráneos y de si en el mismo se han evaluado todas las características de los mismos o solo en las más atractivas, información de la que no constan evidencias significativas en esta tesis doctoral.

Asimismo, en una línea similar dado que sus planteamientos beben de los de Rose (1991, 1993, 2004), este tipo de procesos de aprendizaje para la adopción de la FP dual sitúan el proceso de transferencia de política, según la categorización de Dolowitz y Marsh (2000, p. 13), en un grado de transferencia situado en una zona intermedia entre la combinación (mezclas de varios modelos diferentes) y la inspiración (modelo de otra jurisdicción inspira un cambio de política pero el resultado final no se basa realmente en la original). Finalmente, en lo que respecta a la discusión teórica de estos resultados, en relación con la afirmación del representante del Ministerio de Educación (Min-J) sobre la inspiración en modelos autonómicos para la creación de la legislación a nivel central, es importante destacar que esta evolución en la procedencia del modelo de inspiración (de un Estado extranjero a una región del propio Estado) carece de un respaldo adecuado en los marcos teóricos sobre la transferencia de políticas. Esta peculiaridad subraya, una vez más, que los marcos teóricos sobre la transferencia de políticas educativas muestran limitaciones al abordar la toma de decisiones y la formulación de políticas en contextos de Estados cuyas competencias educativas están descentralizadas.

Por último, en cuanto a la formación sobre modelos consolidados de FP dual, es importante destacar que las evidencias presentadas en esta tesis doctoral sobre la formación para la implementación y elaboración de modelos propios sugieren que la teorización de Rose (1991, 1993, 2004) acerca de las fuentes primarias y secundarias ha quedado obsoleta. Las nuevas tecnologías han difuminado la distinción que el autor hacía

entre estos dos tipos de fuentes, basada principalmente en la realización o no de un viaje presencial al contexto de referencia.

En lo que respecta a los proyectos piloto, las evidencias acerca del desarrollo de los mismos antes de proceder a una adopción más mayoritaria en Andalucía y el País Vasco van en la línea de las recomendaciones de Lewis (2007, p. 474). Asimismo, es una demanda recurrente del empresariado en los procesos de adopción de la FP dual (ej., Vogelsang et al., 2022, p. 655). En el plano español, existen evidencias de que otras CCAA, como Aragón (Cebrián, 2018) han obrado de la misma forma. Asimismo, dicha forma de actuación es equiparable a la experimentada en los procesos de China (Zhang, 2021, p. 1123), Costa Rica (Schmees & Láscarez-Smith, 2024, p. 55), Grecia (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349), India (Maitra et al., 2022, p. 4), Italia (Rustico et al., 2020, p. 99), Rusia (Remington, 2017, p. 322), Serbia (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 201) y Suecia (Andersson et al., 2015, p. 4). Este proceder, como se mencionaba previamente, refuerza una vez más la conclusión de que hubo una toma de decisiones realista (Phillips & Ochs, 2004b) en los contextos andaluz y vasco durante el proceso de transferencia de la FP dual.

Finalmente, las evidencias reportadas por esta tesis doctoral aportan conclusiones claras sobre el desarrollo de un aprendizaje cooperativo y la colaboración establecida entre las distintas CCAA. Los resultados demuestran que este tipo de actividades no se ha llevado a cabo únicamente entre gobiernos, sino que confederaciones empresariales y asociaciones de centros de FP también han formado parte de las mismas de forma independiente a los actores gubernamentales. Sin embargo, la discusión sobre este proceder se ve limitada por la ausencia de un marco teórico y de evidencia científica que respalden este tipo de actividades en los procesos de transferencia de políticas educativas. Tan solo se podría discutir si este proceso de cooperación y aprendizaje conjunto encaja con la búsqueda de lecciones dentro de la propia nación a nivel regional (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 12-13). De nuevo la evidencia reportada por esta tesis doctoral choca con las carencias del marco teórico y la evidencia en lo que respecta a la conceptualización de los procesos de transferencia de políticas educativas hacia estados cuyas competencias en esta área se encuentran descentralizadas.

Referencias

- Alianza para la FP Dual. (2017). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Gene_rico_web.pdf
- Andersson, I., Wärvik, G.-B., & Thång, P.-O. (2015). Formation of Apprenticeships in the Swedish Education System: Different Stakeholder Perspectives. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.1>
- Bankia. (2017). *Informe anual Bankia 2016*. <https://informes.bankia.com/2016/es/>
- Barabasch, A., Petrick, S., & Park, C. (2017). Policy Lender and Borrower at Once: Korea's Developments in the VET Sector and Its New Pathway to Apprenticeship. En L. T. Tran & K. Dempsey (Eds.), *Internationalization in Vocational Education and Training: Transnational Perspectives* (pp. 187-206). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47859-3_11
- Barrientos, D. (2021). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición escuela-trabajo*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barroso-Hurtado, D., Arroyo-Machado, W., & Torres-Salinas, D. (2021). Formación Profesional Dual: Evolución de red de actores en Twitter. *Educación XX1*, 24(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28136>
- Baumann, F.-A., & Vossiek, J. (2022). Changing Skill Formation in Greece and Italy – Crisis-Induced Reforms in Light of Common Institutional Legacies. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.3.3>
- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
- Bennett, C. (1991a). How States Utilize Foreign Evidence. *Journal of Public Policy*, 11(1), 31-54.

- Bennett, C. (1991b). What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, 21(2), 215-233.
- Bolli, T., Kemper, J., Parajuli, M. N., Renold, U., & Thapa, B. K. (2023). Drivers and barriers of implementing a dual VET programme in Nepal. *Asian Education and Development Studies*, 12(2/3), 195-207. <https://doi.org/10.1108/AEDS-08-2022-0111>
- Caves, K. M., & Oswald-Egg, M. E. (2023). An Empirical Case of Education Policy Implementation in Serbian VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.3>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>
- Cebrián, V. D. (2018). Los inicios de la Formación Profesional dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52478>
- Cedefop. (2015a). *Germany: Skills forecasts up to 2025*. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/17274>
- Cedefop. (2015b). *Spain: Skills forecasts up to 2025*. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/17274>
- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation overview*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/803447>
- CEOE. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE (Sarría Terrón), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/04/07/110/guia_metodologica_buenas_practicas_fp_dual.pdf
- Comisión de Educación y Formación Profesional. (2021). *Comparecencias por acuerdo de la comisión de Educación y Formación Profesional*.

- <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Confebask. (2022). *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual*. <https://www.confebask.eus/sites/default/files/2022-12/Guia%20BUENAS%20PRACTICAS%20FP%20DUAL%20%20definitiva%20%28tama%C3%B1o%20reducido%29.pdf>
- Consejería de Educación, & Fundación Bertelsmann. (2015). *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la fundación Bertelsmann para el desarrollo de actuaciones conjuntas en el ámbito de la formación profesional dual o en alternancia*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/70851.html>
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>
- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? *Local Economy*, 30(5), 557-567. <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Doroftei, A. O., Silva, S. M. da, & Araújo, H. C. (2018). Perspectives of Young People Enrolled in Apprenticeship Courses in Portugal About Learning in Work Contexts. *Studia paedagogica*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-6>
- Dualiza Bankia. (2017). *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*. <https://www.xabec.es/v1/wp-content/uploads/2017/10/GuiaFPDUALempresasbankia.pdf>

- Dualiza Bankia. (2022). *Resumen de actividad 2022*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Echeverría, B. (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>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Strategies to improve the implementation of Apprenticeship Training in Spain. *Ekonomiaz*, 94(2), 178-203.
- Estados Miembros. (2016). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* (Bertelsmann Stiftung, Ed.). Bertelsmann Stiftung. <http://aei.pitt.edu/74021/>
- EuropaPress. (2011, septiembre 8). *Euskadi, única comunidad que cierra el primer semestre con superávit*. Europapress.es; Europa Press. <https://www.europapress.es/euskadi/noticia-euskadi-unica-comunidad-cierra-primer-semester-superavit-20110908180544.html>
- European Commission. (2010). *Employment in Europe 2010* (22; Employment in Europe). https://ec.europa.eu/employment_social/eie/index_en.html
- European Commission. (2023). *Investing in education 2023*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/529409>
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Publications Office of the European Union. https://www.Cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf
- Eurostat. (2008a). *Flash estimates for the fourth quarter of 2007*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5116118/2-14022008-AP-EN.PDF.pdf/82030847-3eed-47b7-9536-2055fefef6d3>
- Eurostat. (2008b). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in February 2008*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5110530/3-01042008-AP-EN.PDF.pdf/329b99b6-2c3e-4167-881e-5027f351a039>

- Eurostat. (2011). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in January 2011*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5035350/3-01032011-AP-EN.PDF.pdf/c4a4db97-3133-41fa-98db-678baca3162a>
- Eurostat. (2017). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in January 2017*.
- Eurostat. (2023a). *Job vacancies in number and %—NACE Rev. 2, B-S, quarterly data*. Eurostat data browser. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00172/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2023b). *Statistics | Eurostat General government expenditure by function (COFOG)*. Eurostat data browser. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/0bec433f-a8d7-4789-ba9f-8c02ce21de81?lang=en>
- Fortwengel, J., & Jackson, G. (2016). Legitimizing the apprenticeship practice in a distant environment: Institutional entrepreneurship through inter-organizational networks. *Journal of World Business*, 51(6), 895-909. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2016.05.002>
- Fuchs, M. (2022). Knowledge transfer, power and empowerment: MNCs' transfer of vocational education and training to their international subsidiaries. *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, 153(1), Article 1. <https://doi.org/10.12854/erde-2022-587>
- Fundación Bertelsmann. (2013a). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann. (2013b). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann. (2016). *Monográfico Buenas Prácticas en FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-buenas-practicas-en-fp-dual/>
- Gessler, M. (2017). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10(1), 71-99. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>
- Gobierno Vasco. (1994). *Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional*. Boletín Oficial del País Vasco, núm.

- 52, de 16 de marzo de 1994. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Gonon, P. (2014). Development cooperation in the field of vocational education and training – The dual system as a global role model? En P. Gonon & A. Heikkinen (Eds.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development* (Vol. 12, pp. 241-260). Peter Lang AG. <https://www.peterlang.com/view/9783035195637/Chapter11.html>
- Homs, O. (2016). The implementation in Spain of the Dual Vocational Education and Training: Perspectives. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 7-20. <https://doi.org/10.17345/rio17.7-20>
- Jakobi, A. (2012). Facilitating Transfer: International Organisations as Central Nodes for Policy Diffusion. En G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (1.^a ed., pp. 391-407). Routledge.
- Jansen, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>
- Junta de Andalucía. (1994). *Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 2, de 5 de enero de 1995. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>
- Kravchenko, O. L., Borisjuk, I. Y., Vakolia, Z. M., Tretyak, O. M., & Mishchenia, O. M. (2020). Models of introduction of dual professional education. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 94-106. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p94>
- Laloti, V. (2019). Training-related dimensions of apprenticeship programmes in crisis-ridden Greece: An exploratory study. *International Journal of Training and Development*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12143>
- Langthaler, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective* (Working Paper 53). ÖFSE Working Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/113285>
- Langthaler, M., & Top, P. (2023). *The role of social dialogue in the transfer of the dual system of vocational education and training: The case of Serbia* (73; ÖFSE Working Paper Series). <https://www.econstor.eu/handle/10419/273407>

- Láscarez-Smith, D., & Schmees, J. K. (2021). The Costa Rican business sector's concepts of the transfer of German dual training. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46792>
- Láscarez-Smith, D., & Schmees, J. K. (2023). Union Perspectives on Dual Apprenticeship in Costa Rica: Experiences during the Tripartite Dialogue. *Revista ABRA*, 43(66), Article 66. <https://doi.org/10.15359/abra.43-66.1>
- Lassnigg, L. (2015). The Political Branding of Apprenticeship into the «Dual System»: Reflections about Exporting the Myth of Employment Transition. En A. Heikkinen & L. Lassnigg (Eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 78-98).
- Lewis, T. (2007). The problem of cultural fit—What can we learn from borrowing the German Dual System? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/03057920701366408>
- López, A., & Gil, G. (2013). *Formación profesional dual: Algo más que un decreto*. ÁREA.
- Lorente, R. (2015). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y potenciación de la formación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42474
- Maitra, S., Maitra, S., & Thakur, M. (2022). Uncertain itineraries: Dual system of training and contemporary TVET reforms in India. *Journal of Vocational Education & Training*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2042724>
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., & Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Marhuenda, F., Chisvert-Tarazona, M. J., & Palomares-Montero, D. (2019). The Implementation of Dual VET in Spain: An Empirical Analysis. En F. Marhuenda-Fluixá (Ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain: Achievements and Controversies* (pp. 205-221). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_11
- Marhuenda, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). Con «d» de «dual»: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *EDUCAR*, 53(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>

- Marrero-Rodríguez, J.-R., & Stendardi, D. (2023). The Implementation of Dual Vocational Education and Training in Spain: Analysis of Company Tutors in the Tourism Sector. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.1.5>
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019). Dual training policy: Discourses with Germany in mind. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022). Dual Vocational Education and Training Systems' Governance Model and Policy Transfer: The Role of the European Union in Its Diffusion. *Social Sciences*, 11(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/socsci11090403>
- Mehrotra, S., Raman, R., Kumra, N., & Röß, D. (2014). *Vocational Education and Training Reform in India: Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Bertelsmann Stiftung.
- Memorando de Entendimiento sobre condiciones de Política Sectorial Financiera, hecho en Bruselas y Madrid el 23 de julio de 2012, y Acuerdo Marco de Asistencia Financiera, hecho en Madrid y Luxemburgo el 24 de julio de 2012, Pub. L. No. Acuerdo Internacional, BOE-A-2012-14946 84550 (2012). [https://www.boe.es/eli/es/ai/2012/07/24/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2012/07/24/(2))
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodem Ministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*.

- <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- Ministerio de la Presidencia. (1997). *Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 15 de noviembre de 1997, pp. 33668-33681. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/11/07/1684>
- Moldes-Farelo, R., & Molina-García, M. J. (2020). La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Del consenso sobre su necesidad a la complejidad de su gobernanza. *Revista del Ministerio de Trabajo y Economía Social*, 146, 183-206.
- Mukhamadeyeva, R. M., & Mukhamadeyeva, T. M. M. and I. A. (2015). Structural and Logical Approach to the Introduction of Dual Training in Vocational and Technical Education System of the Republic of Kazakhstan. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(Supplementary 10), 1-8. <https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS10/84854>
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002). Comparative Studies and «Cross-National Attraction» in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325-339. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042372>
- Oeben, M., & Klumpp, M. (2021). Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. *Education Sciences*, 11(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/educsci11050247>
- Perry, L. B., & Tor, G. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509-526. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. En D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 7-23). Symposium Books Ltd.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004b). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>

- Pilz, M., Fuchs, M., Li, J., Finken, L., & Westermeyer, J. (2023). Similar or Different Training Cultures? German and Chinese Companies in Their Home and Host Countries. *Societies*, 13(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/soc13050116>
- Pilz, M., & Li, J. (2014). Tracing Teutonic footprints in VET around the world? The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 745-763. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2013-0110>
- Pilz, M., & Wiemann, K. (2021). Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico. *Vocations and Learning*, 14(1), 95-114. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09255-z>
- Psifidou, I., & Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: Towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 32-53.
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Remington, T. F. (2017). Business-government cooperation in VET: A Russian experiment with dual education. *Post-Soviet Affairs*, 33(4), 313-333. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2017.1296730>
- Remington, T. F. (2018). Public-private partnerships in TVET: adapting the dual system in the United States. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(4), 497-523. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1450776>
- Roberts, N. C., & King, P. J. (1991). Policy Entrepreneurs: Their Activity Structure and Function in the Policy Process. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 1(2), 147-175.
- Röhrer, N., Vogelsang, B., & Fuchs, M. (2021). The region matters—for whom? The regional actor network for vocational education and training in tourism of Cancún (Mexico). *International Journal of Training and Development*, 25(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12217>
- Röhrer, N., Vogelsang, B., Pilz, M., & Fuchs, M. (2024). Ownership by Local Actors: The Case of Dual Vocational Education in Mexico. En M. Gessler, O. Zlatkin-Troitschanskaia, S. Bohlinger, C. Olivier, M. Toepper, A. Bieß, A.-C. Greppmair, H. L. Nguyen, & I. Scheuch (Eds.), *Expanding Horizons: Research on the*

- Internationalization of Vocational Education and Training* (pp. 143-159). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43742-8_7
- Rose, R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3-30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham House.
- Rose, R. (2004). *Learning From Comparative Public Policy: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585108>
- Rustico, L., David, R., & Ranieri, A. (2020). ‘Apprenticeship’ in the Italian approach to the dual system. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 91-103. <https://doi.org/10.1177/1024258919896902>
- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: Entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>
- Sanz de Miguel, P., Serra, J. A., Caballero, M., & Barrientos, D. (2022). *Social partners’ involvement in dual vocational education and training (VET): This project has received funding from the European Commission Employment, Social Affairs and Inclusion DG. Grant number: VS/2020/0145 a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6669891>
- Scepanovic, V., & Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn? *Transfer-European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Schmees, J. K., & Láscarez-Smith, D. (2024). “Training – Made in Germany” – Hecho en Costa Rica. La transferencia del aprendizaje dual desde la perspectiva de los actores estatales y paraestatales de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 26(40), Article 40. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4944>
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalisation: Methodological criteria and sociological concepts. En B. Holmes & J. Schriewer (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*.
- Steiner-Khamisi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamisi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>

- Steiner-Khamisi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. En G. Steiner-Khamisi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education*.
- Steiner-Khamisi, G. (2013). What is Wrong with the «What-Went-Right» Approach in Educational Policy? *European Educational Research Journal*, 12. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.20>
- Steiner-Khamisi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Stone, D. (2012). Transfer and translation of policy. *Policy Studies*, 33(6), 483-499. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933>
- Tui takes dual training to the Turkish Riviera: Holiday firm exports the German development model. (2015). *Human Resource Management International Digest*, 23(7), 12-14. <https://doi.org/10.1108/HRMID-08-2015-0139>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*. https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- Valiente, O., Jacovkis, J., & Maitra, S. (2020). *Why did India and Mexico adopt dual apprenticeship policies?* Global Challenges Research Fund (GCRF). <https://dualapprenticeship.org/wp-content/uploads/2021/01/Research-Summary-Comparative-WP2.pdf>
- Vanderhoven, E. (2023). Unpacking the global apprenticeship agenda: A comparative synthesis of literature from international organisations in the education policy field. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2252358>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2015). *Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 106, de 8 de junio de 2015. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/06/02/83/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2018). *Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco*. Boletín Oficial del País

- Vasco, núm. 126, de 29 de junio de 2018.
<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/1/2018/06/28/4/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Vogelsang, B., Röhrer, N., Pilz, M., & Fuchs, M. (2022). Actors and factors in the international transfer of dual training approaches: The coordination of vocational education and training in Mexico from a German perspective. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 646-663.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12279>
- Wibowo, R. A., Nyan, M.-L., Christy, N. N. A., & Albert. (2022). The Challenges for Indonesia to Integrate Dual Vocational Education and Training System. *Journal of Technical Education and Training*, 14(2).
- Wieland, C. (2015). Germany's dual vocational-training system: Possibilities for and limitations to transferability. *Local Economy*, 30(5), 577-583.
<https://doi.org/10.1177/0269094215589318>
- Wiemann, J. (2017). Export of German-style vocational education: A case study in the automotive industry in Puebla, Mexico. *International Journal of Automotive Technology and Management*, 17(2), 208.
<https://doi.org/10.1504/IJATM.2017.084805>
- Wiemann, J. (2021). German-style dual apprenticeship training in the Greater Shanghai Area- Spatial Agglomeration Dynamics. *International Journal of Training and Development*, 25(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12245>
- Wiemann, J., & Fuchs, M. (2018). The export of Germany's «secret of success» dual technical VET: MNCs and multiscalar stakeholders changing the skill formation system in Mexico. *Cambridge Journal of Regions Economy and Society*, 11(2), 373-386. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsy008>
- Wiemann, K., & Pilz, M. (2020). Transfer research as an element of comparative vocational education and training: An example of factors influencing the transfer of dual training approaches of German companies in China, India and Mexico. En M. Pilz & J. Li (Eds.), *Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward* (pp. 199-219). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8_12
- Wiriadidjaja, A., Andriasanti, L., & Jane, A. (2019). Indonesia-Germany Cooperation in Vocational Education and Training. *Journal of Local Government Issues (LOGOS)*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.22219/logos.Vol2.No2.178-192>

Zhang, H. (2021). An Institutional Dilemma in China's Skills-development System: Evidence from Two Apprenticeship Reforms. *The China Quarterly*, 248(1), 1103-1128. <https://doi.org/10.1017/S030574102100059X>

Capítulo 10. Conclusions, Limitations, and Future Research Directions

1. Conclusions

Throughout this doctoral thesis, the implementation process of dual vocational education and training (dual VET) in Spain has been examined, from the approval of Royal Decree 1529/2012 to the promulgation of Organic Law 3/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). As highlighted in both the introduction (Chapter 1) and the literature review (Chapter 3), this doctoral thesis aims to generate scientific evidence on aspects of this process that have been insufficiently explored in the existing literature. Specifically, it addresses the reasons cited by stakeholders for adopting dual VET in Spain, the influence of international organizations on the process, the roles of national actors in promoting dual VET, the nature of decision-making, and the development of related policies.

This analysis is grounded in the theoretical conceptualization of the adoption of dual VET in Spain as a case of educational policy transfer. Consequently, both the theoretical framework of the research and the discussion of results draw on the policy transfer theories outlined in Comparative Politics, particularly by Dolowitz and Marsh (1996, 2000), and in Comparative Education, mainly by Ochs and Phillips (2002) and Phillips and Ochs (2003, 2004b, 2004a). Specifically, the period between the two legislative milestones of this research (Royal Decree 1529/2012 and Organic Law 3/2022) has been conceptualized as encompassing the phases of Cross-National Attraction and Decision, as defined by Ochs and Phillips (2002) and Phillips and Ochs (2003, 2004b, 2004a).

Building on the premises developed in the previous paragraphs, this research has adopted a concise strategy for analyzing this process of educational policy transfer. To achieve this, the following general objective was established:

General Objective - To analyze the adoption of dual VET policy in Spain, conceptualized as the integration of the cross-national attraction and decision phases of an educational policy transfer process.

While the general objective provided a broad foundation for the research, it was necessary to refine this focus to develop a concrete and manageable research project for this doctoral thesis. Therefore, a series of specific objectives were formulated, guided by the analytical questions for policy transfer and educational policy transfer processes proposed by Steiner-Khamsi (2003, p. 170) and Dolowitz and Marsh (2000, p. 9). As outlined in the introduction (Chapter 1) and theoretical framework (Chapter 2), Steiner-Khamsi (2003, p. 170) proposed three key questions for analyzing educational policy transfer: Why did the transfer occur? How was the transfer implemented? Who were the agents of transfer? Separately, Dolowitz and Marsh (2000, p. 9) developed their own comprehensive set of questions to examine policy transfer processes: Why do actors engage in policy transfer? Who are the key actors involved in the process? What is transferred? From where are lessons drawn? What are the different degrees of transfer? What restricts or facilitates the policy transfer process? How can policy transfer be demonstrated? How is the process of policy transfer related to policy “success” or “failure”? By adapting these analytical questions to the Spanish context, eight specific objectives were formulated for this thesis.

This doctoral thesis examines three types of actors: (A) the European Union (EU) and its VET policies, recognized for their influence on European VET since the Treaty on the Functioning of the EU (Estados Miembros, 2016) and the Copenhagen Process; (B) traditional governance and decision-making actors in VET in Spain, including governmental, business, union, and educational sectors at the central, Andalusian, and Basque levels, identified through an analysis of decrees that established VET consultative councils at these levels (Ministerio de la Presidencia, 1997; Junta de Andalucía, 1994; Gobierno Vasco, 1994), along with insights from semi-structured interviews conducted specifically for this thesis; and (C) foundations such as Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia, which play a significant role in promoting dual VET. Using a qualitative analytical approach, the thesis draws on insights from these actors to explore their impact,

perspectives, and dynamics in the adoption of dual VET in Spain, based on the analysis of the following data sources:

- **11 semi-structured interviews** were conducted with high-ranking representatives from traditional VET governance actors in Spain and dual VET foundations, specifically selected by their organizations to ensure alignment with institutional perspectives. Below is a list of the interviewed actors, grouped by category (their positions within the organizations are detailed in Chapter 4):
 - Governmental:
 - Ministry of Education (*Identifiers: Min-1, Min-JS*)
 - Andalusian Department of Education (*Identifier: JAnd-CFPD*)
 - Basque Vice Ministry of VET (*Identifier: PV-Vice-FP*).
 - Business:
 - Spanish Confederation of Employers' Organizations (CEOE) (*Identifier: CEOE-FE*)
 - Confederation of Andalusian Business (CEA) (*Identifier: CEA-PP*)
 - Basque Business Confederation (Confebask, *Identifier: Confebask-FTE*).
 - Unions:
 - Central Workers' Commissions (CCOO Central) (*Identifier: CCOO-Central-FP*)
 - Workers' Commissions of the Basque Country - *Euskadiko Langile Komisioak* (CCOO País Vasco) (*Identifier: CCOO-PV-ECP*).
 - Educational:
 - Association of VET Centers FPEmpresa (FPEmpresa) (*Identifier: FPEmpresa-P*)
 - Association of Vocational Training Centers of the Basque Country - *Euskadiko Lanbide Heziketako Ikastetxeen Elkartea* (Hetel) (*Identifier: Hetel-P*).
 - **Foundations:** Fundación Bertelsmann (*Identifier: FB-Coord*).

- **35 official documents** (including recommendations, conclusions, decisions, communications, and declarations) on VET published by various EU institutions.
- **11 normative and regulatory measures** approved at the central, Andalusian, and Basque government levels.
- **56 grey literature documents on dual VET** (e.g., plans, action guides, dissemination documents, best practice manuals, activity reports) from foundations (Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia, later renamed CaixaBank Dualiza), as well as governmental, business, union, and educational actors at the central, Andalusian, and Basque levels.
- **6 hearings by agreement of the Parliamentary Education and VET Commission** prior to the processing of the vocational training law (see Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021): Basque Vice Ministry of VET, CEOE, FPEmpresa, CCOO, UGT, and Fundación Bertelsmann.

Specifically, this research has adopted a fully qualitative approach (or Big Q), which involved not only the use of qualitative tools and techniques but also qualitative values, norms, and assumptions (Braun & Clarke, 2021, p. 287). Although NVivo was used throughout the entire analytical process as a tool for qualitative data management, no automatic data analysis functions of the software were employed. The analytical approach strictly adhered to the steps of reflexive thematic analysis (RTA) as outlined by Braun and Clarke (2021). RTA was conducted independently for each set of sources. However, for national sources (semi-structured interviews, grey literature, and additional interviews), the RTA was coordinated in the final stages to align themes and ensure a more empirically robust response to the specific objectives.

The following sections will present the conclusions reached for each specific research objective. In this instance, the results are not directly compared to the existing scientific literature, as this comparison was comprehensively addressed in the discussion chapter (Chapter 9). However, references to the theoretical framework have been included, given the academic nature of this thesis and its goal to contribute to the theorization of educational policy transfer processes. This inclusion also allows English-speaking readers to theoretically contextualize the conclusions of this research.

1.1 Objective 1 – To Analyze the Reasons for the Adoption of Dual VET in Spain as Argued by Traditional VET Governance Actors and Foundations

The results corresponding to this specific research objective are detailed in Chapter 5 of this doctoral thesis and discussed in Section 2 of Chapter 9. The analysis of the sources identified two types of justifications: those citing external factors that motivated the implementation of dual VET at the central level, in Andalusia, and the Basque Country, and those based on the anticipated benefits expected following its implementation.

1.1.1 External Determinants as the Motivating Factors behind the Adoption of Dual VET

Regarding the conclusions on the external factors or determinants that led to the adoption of dual VET, significant differences were found between the narratives of central and Andalusian actors compared to those of Basque actors.

First, central and Andalusian actors argue that the main reason for adopting dual VET in their jurisdictions was the encouragement and pressure exerted by the EU since the launch of the Copenhagen Process in 2002. They specifically highlight the Directorate-General for Structural Reform Support and the Directorate-General for Employment of the European Commission as the EU bodies that exerted the most influence in pushing them to move beyond traditional school-based VET systems, which were seen as outdated.

According to the Spanish actors, the two EU mechanisms that have had the most significant impact on them are the conclusions, recommendations, and frameworks (notably the *European Framework for Quality and Effective Apprenticeships* (Council of the European Union, 2018)) and funding sources such as the European Social Fund, Erasmus+, the Horizon Europe program, and FEDER. Interestingly, while Basque actors are generally reluctant to acknowledge the EU's influence in their processes, they still reference EU texts when not directly questioned about its impact. In contrast, politicians at the central and Andalusian levels, possibly due to the perceived importance of compliance, exhibit the most detailed knowledge of the various declarations from the Copenhagen Process as well as other EU recommendations.

Among the two mechanisms previously mentioned, the provision of funding through European funds for measures promoting dual VET emerges as the most

significant component of the EU's pressure strategy, encapsulated by the phrase “If I pay, I decide the model” (JAnd-CFPD). This financial influence had a strong impact on economically vulnerable Member States such as Spain, Greece, Italy, and Portugal, especially following the Great Recession of 2008. However, the nature of dual VET adoption differed across these countries. In Spain and Italy, the process was characterized by more conditional forms of voluntariness, which align with Dolowitz and Marsh's (2000, pp. 13-14) concept of negotiated transfer under pressure. Conversely, Portugal and Greece encountered conditions that ranged closer to coercion. Using Phillips and Ochs's (2004, p. 9) framework, it can be observed that Greece and Portugal are positioned nearer the coercion end of the policy transfer spectrum, while Spain and Italy reflect a negotiated, yet pressure-induced, form of transfer (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). The differing positions on this spectrum can be attributed to the fact that Greece (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349; Sanz de Miguel et al., 2022) and Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022) initiated their adoption processes under the coercive conditions of their respective memoranda of understanding with the EU, signed in exchange for substantial financial aid. This level of coercion surpassed the conditionalities tied to VET funds received by all Member States, including Spain, and the broader pressures from the EU agenda on dual VET.

From this point, the conclusions on external determinants influencing the adoption of dual VET are focused exclusively at the regional level, specifically on Andalusia and the Basque Country, the Autonomous Communities (ACs) included in this study. In Andalusia, beyond the overarching influence of the EU, the most frequently cited external determinant in discussions about the initiation of dual VET adoption is the approval of Royal Decree 1529/2012, of November 8, which regulated the training and apprenticeship contract and establishes the foundations of dual VET. The research highlights two key conclusions: first, that this Royal Decree provided the legal framework necessary for the implementation of dual VET; and second, the perceived pressure from seeing that other Autonomous Communities began adopting this policy after its enactment. Thus, it is concluded that Royal Decree 1529/2012 has played a significant role as a determinant for adoption in the ACs. This conclusion holds despite the criticisms evidenced in the results of this doctoral thesis regarding the decree's inconsistency and complexity, its ineffectiveness in establishing robust common foundations across all ACs, and the unilateral nature of its approval by the central government. Additionally, it is worth noting

that the representative of Hetel, when discussing Organic Law 3/2022, of March 31, argued that establishing a solid legal framework for educational innovations provides reassurance to the actors involved in changes to the educational system; a statement that aligns with the Andalusian government's views on Royal Decree 1529/2012.

In this context, Andalusian governmental policymakers acknowledge that they began adopting the dual VET model after observing other ACs implementing it following Royal Decree 1529/2012. This observation, along with the non-mandatory nature of Royal Decree 1529/2012, adds another layer to the voluntariness of the Andalusian government's adoption process, extending beyond EU influence. Consequently, the voluntariness of the process initiated by the Andalusian Department of Education aligns with forms of voluntary policy transfer driven by perceived external pressure (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 14), in this case, the desire not to lag behind in developing a new VET modality. Moreover, these findings regarding the influence of Royal Decree 1529/2012 and the comparison with other ACs shift the Andalusian process from being closer to a negotiated transfer of educational policies under pressure (as indicated by the conclusions about EU influence as an external determinant) to being more aligned with initiatives driven by self-interest (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9). However, these results also underscore the limited adaptability or specificity of both theoretical spectrums (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 14; Phillips & Ochs, 2004a, p. 9) when applied to decentralized states in VET, where comparisons with other regions or central decrees play a crucial role. In this regard, neither spectrum, nor the subsequent explanations, adequately account for these factors.

In the Basque Country, since its two adoption processes (*Ikasi eta Lan* (2008) and *Hezibizi* (2012)) were developed before the approval of Royal Decree 1529/2012, the influence of this decree is not considered part of the discourse on external determinants in that Autonomous Community. Instead, Basque governmental actors do acknowledge the influence of pressures from the productive sector in initiating the adoption. Confebask itself emphasizes that it was they who demanded the Basque Government to implement *Ikasi eta Lan* during the 2007-2008 academic year. Therefore, the adoption of *Ikasi eta Lan* by the Basque Department of Education responds to conditions of voluntariness situated in positions conditioned by the pressure of agents external to the Government (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14) and required or negotiated under pressure (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9), in this case, from the powerful regional business sector.

However, the voluntariness of the Basque Government evolves over time, aligning with the theoretical suggestions of Dolowitz & Marsh (2000, p. 16). Thus, the Basque government's approach to adoption evolves towards more explicit forms of voluntariness with the development and subsequent approval of *Hezibi* in 2012. In this regard, all actors agree that it was an initiative led by the Vice Ministry of VET of the Basque Country and supported by the regional business sector, which had paused the *Ikasi eta Lan* program due to the Great Recession of 2008. Therefore, this second phase of the Basque adoption process for dual VET aligns more closely with the theoretical category of lesson drawing or adoption driven by perceived necessity (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14) and with the position on the spectrum associated with initiatives motivated by self-interest (Phillips & Ochs, 2004a, p. 9).

1.1.2 Justifications for the Adoption of Dual VET Based on Expected Benefits

While initial discourses about the adoption of dual VET primarily highlighted the influence of specific external determinants as the main reason for its implementation, the findings of this thesis reveal that, over time, there has been a clear shift towards a common rational voluntariness (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 13-14). This shift is grounded in the anticipated benefits of effectively implementing dual VET (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004a, 2004b). These justifications focus on five main themes:

1. Dual VET as a solution to the mismatch between qualifications and labor market demands.
2. Dual VET as a tool for improving employment rates and youth employment figures.
3. Dual VET to strengthen shared responsibility between businesses and the public sector in training, and to improve collaboration between schools and businesses.
4. Dual VET as a way to boost student motivation and reduce dropout rates.
5. Dual VET as a strategy for businesses to better attract talent.

The justification for adopting dual VET as a measure to address the mismatch between qualifications and labor market demands is predominant among Spanish actors. This justification rests on two key arguments: (A) the rhetoric of a critical present and future skills mismatch between the workforce and labor market needs, projected for 2025; and

(B) the rhetoric attributing the number of job vacancies in Spain to a disconnect between the skills provided by the education system and those demanded by employers.

The rhetoric on the mismatch in the qualification structure has been the most prominent between the two arguments, supported by all actors except the Andalusian Department of Education. As highlighted by the analysis in this research, this rhetoric is based on the report *Spain: Skills Forecasts up to 2025* (Cedefop, 2015b), which projected a progressive increase in demand for workers with medium-level qualifications until 2025. Using the metaphor of transforming the current "hourglass" model of the qualification structure into one resembling a "barrel" (wider in the middle), stakeholders have framed dual VET adoption as the optimal solution to achieve this transformation.

The second argument within this first justification interprets the number of job vacancies in Spain as the result of a mismatch between the skills provided by the educational system and those demanded by the labor market. This perspective has been less widespread. According to the findings, only CEOE, Confebask, the Ministry of Education, UGT, and Fundación Bertelsmann have supported this view. This argument is based on the incongruity between the high youth unemployment rates and, according to these actors, the high number of unfilled job vacancies. For example, youth unemployment was 43.1% in January 2011 (Eurostat, 2011) and 41.7% in January 2017 (Eurostat, 2017). In that same year, the Alliance for Dual VET reported issues in filling 300,000 vacancies (Alianza para la FP Dual, 2017, p. 10), while simultaneously, CEOE emphasized that 55% of companies had difficulties finding adequately trained workers (CEOE, 2021, p. 2).

Both arguments align with what Phillips and Ochs (2003, 2004a, 2004b) describe as drivers for initiating the transfer of educational policies based on internal dissatisfaction and economic change, as outlined during the transnational attraction phase (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). Regarding internal dissatisfaction, both arguments point to the discontent of the business sector, a critical component of VET systems. The economic change aspect is evident in the discourse on the anticipated obsolescence of Spain's qualification structure and the increasing number of job vacancies highlighted by proponents of the second argument. However, the second rhetoric raises greater concern by presenting alarming real or rhetorical data about job vacancies during periods of high unemployment. This rhetoric aligns with what the theory identifies as transfer drivers resulting from system collapse (Phillips & Ochs, 2003,

2004a, 2004b). Nevertheless, educational and union actors, such as representatives from Hetel and CCOO, as well as government officials (e.g., the representative from the Basque Vice Ministry of VET), have expressed resistance to the narrative that dual VET is the key solution to the mismatch between qualifications and labor market demands.

Finally, regarding this primary justification, this research concludes that stakeholders have grounded their arguments on the perceived strong alignment of qualifications with labor market demands in benchmark countries with established dual VET models. Comparisons frequently highlight Central European countries, especially Germany, which is seen as having a more advantageous position compared to Spain. While the conclusions on the discursive or practical application of these foreign examples will be discussed later in this chapter, it is crucial to underscore this point as it represents what Ochs and Phillips (2002) and Phillips and Ochs (2003) describe as a focal point of attraction during the transnational attraction phase (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

In this case, the focus of attraction is on the guiding philosophy or ideology of VET policies in these reference models, as well as their objectives and ambitions (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003). Specifically, the type of educational philosophy that is attractive for the Spanish context involves adapting the system to meet the needs of businesses and fostering close cooperation between the business sector and the public sector in VET. The attraction to the objectives and ambitions of Central European dual VET systems is shaped by various elements found within the two rhetorics discussed in the first justification. The first rhetoric focuses on the favorable data regarding intermediate qualifications in that region, which are well-documented and credible, especially in Germany, as confirmed by Cedefop (2015a). In contrast, the second rhetoric, focused on job vacancies, draws its appeal from the supposedly favorable data associated with Central European dual VET models, particularly from countries in that region. However, using the same discursive logic as the actors, a detailed analysis of job vacancy data reveals the superiority of the Spanish educational system compared to, for example, the German one. For instance, in 2010, during the economic crisis, Spain had a job vacancy rate of 1.4% of total employment, while Germany's rate was 2.5% (European Commission, 2010). Similarly, in 2021 (a year referenced by CEOE (2021, p. 2) in their discourses on the mismatch), this difference widened in favor of Spain, with a rate of 0.9% compared to Germany's 4.1% (Eurostat, 2023a). Certainly, from a scientific

perspective, it is crucial to consider additional factors that contribute to these figures. Nevertheless, applying the discursive logic used by the actors in the second rhetoric of this justification leads to the conclusion that the attraction to dual VET lacks a solid empirical foundation.

The second justification, centered on dual VET as a tool to enhance job placement and youth employment rates, is widely supported. All actors, except for the representative from FPEmpresa, endorse this view. These actors justify their position based on the high rates of structural and cyclical youth unemployment in Spain, as reflected in official data: 19.8% in February 2008 (Eurostat, 2008b), 43.1% in January 2011 (Eurostat, 2011), and 41.7% in January 2017 (Eurostat, 2017).

Within this justification, two types of impulses for the initiation of the dual VET policy transfer during the transnational attraction phase are recognized: internal dissatisfaction and system collapse (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). The discourse driven by internal dissatisfaction focuses on how students' expectations for employment and life fulfillment are not being met, creating discontent among key actors in the educational system, such as unions, teachers, and governmental policymakers. On the other hand, the rhetoric of system collapse is justified by the unsustainable rates of chronic and structural youth unemployment.

However, FPEmpresa outright rejects these drivers of educational policy transfer (Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a). FPEmpresa supports its position with two empirical arguments: first, that the previous VET system was already dual, with at least 20% of training occurring in companies, and second, that this earlier system showed different youth unemployment rates across various regions and autonomous communities. The representative of CCOO Central also shares this skepticism.

Regarding the focal points of attraction (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003) in the discourse on this second justification, it is noteworthy that these have centered on the positive youth unemployment outcomes reported by the leading states in dual VET, particularly Germany. This type of attraction aligns with what the theory describes as the ambitions and goals of the reference policy (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003). Official data, despite the findings reported by Lassnigg (2015), support the validity of this appeal. For instance, in January 2011, the youth unemployment rate in Austria was 8%, in Germany 8.3%, and in Denmark 13.5% (Eurostat, 2011), while

in Spain it was 43.1%. This disparity was not merely a consequence of the Great Recession. In February 2008, with Spain experiencing an annual growth rate of 3% (Eurostat, 2008a), the figures were still alarming: the youth unemployment rate was 19.8% in Spain, compared to 7.7% in Austria, 9.8% in Germany, and 8.4% in Denmark (Eurostat, 2008b).`

The third theme within the justifications presented by the actors focuses on dual VET as a means to enhance co-responsibility in training and improve school-business exchanges. This theme encompasses various rhetorics. In the first rhetoric, all actors, except for CCOO Central, UGT, and FPEmpresa, emphasize the unique contribution that dual VET could provide through work-based learning (WBL) and closer ties to the labor market. The second rhetoric within this justification frames dual VET as a necessary response to cuts in public investment, which have undermined the effectiveness and relevance of training. This perspective is supported by the representative from the Basque Vice Ministry of VET, Fundación Bertelsmann, and some members of CCOO Central. Notably, this rhetoric is supported by data from EU institutions, which show that Spain's investment in educational infrastructure was below the European average from 2009 to 2021 (European Commission, Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023; Eurostat, 2023b).

The fourth justification identified in this doctoral thesis is the adoption of dual VET as a strategy to enhance student motivation and lower dropout rates. Notably, this justification is present in the discourse of actors not usually linked with social initiatives, such as Fundación Bertelsmann, CEOE, and Confebask. In contrast, the participation of the representative from the Andalusian Department of Education is less surprising, considering the progressive orientation of its government.

The other justifications reported in this doctoral thesis do not have sufficient scope, either in the thesis itself or in the existing scientific literature, to establish firm conclusions.

1.2 Objective 2 – To Analyze the Role of the EU in Promoting the Adoption of Dual VET in Member States and its Influence on Central, Andalusian, and Basque Actors

The role of the EU in promoting dual VET across Member States, as well as its influence on Spanish actors, is addressed in Chapter 5 (Subsection 1.1) of this doctoral thesis and discussed in Sections 1, 2.1, and 4.1 of Chapter 9. It is worth noting that the conclusions related to the second part of Objective 2, which focuses on analyzing the EU's influence on central, Andalusian, and Basque actors, have already been presented in the section addressing Objective 1 (previous section). This is because the EU's role has emerged as a significant external determinant in both the Andalusian and central-level cases

Regarding the role of the EU in promoting the adoption of dual VET in Member States, which is the first part of Objective 2, the results indicate that the EU has undertaken extensive work in this area. The evidence collected in this research supports the theoretical proposals presented in Chapter 2, which highlight the growing influence of international organizations in policy transfer processes (Bennett, 1991b; Dolowitz & Marsh, 2000; Rose, 1991, 1993, 2004; Stone, 2012) and specifically in the transfer of educational policies (Beech, 2006; Jakobi, 2012). Furthermore, when examining the overall influence of the EU at both the central and Andalusian levels through the theoretical framework of Perry and Tor (2008, pp. 518-519), it can be concluded that this influence aligns with the concept of diffusion. The constant stream of recommendations, declarations, funding, exchange programs, and harmonization activities before the conscious start of the adoption phase at the central and Andalusian levels in 2012 clearly demonstrates the unconscious introduction of dual VET into the Spanish mindset.

Moreover, the evidence from this doctoral thesis highlights that the EU has pursued an extensive agenda structured around five key pillars: (I) the Copenhagen process; (II) the dissemination of conclusions, recommendations, and directives derived from this process and broader European VET policies; (III) Peer Learning Activities among governmental policymakers; (IV) funding through conditional European funds such as the European Social Fund, Erasmus+, Horizon Europe, and Feder; and (V) the establishment of the European Alliance for Apprenticeships (EAfA) to further reinforce this agenda. These actions introduce complexities in the theoretical distinction made by Stone (2012) between the roles of policy transfer entrepreneurs and international organizations. The evidence suggests that the EU engages in activities typically

associated with policy transfer entrepreneurs, such as providing funding, building coalitions, and transforming itself into a resource hub (Stone, 2012, p. 494). This raises the question of whether this approach could be a strategy to influence areas like education, where the EU's direct powers are very limited (see Estados Miembros, 2016, p. 121).

In this analysis of the EU's role in the diffusion of dual VET across Member States, this doctoral thesis has also conducted an in-depth examination of the content of recommendations, declarations, and conclusions issued by the EU. These findings are included in the two publications officially linked to this doctoral thesis, which have facilitated its defense (see Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022b, 2022a). The results of this analysis are clear: the EU has actively promoted Work-Based Learning (WBL), preferably implemented through dual VET, along with the cooperative governance of VET systems. The evidence shows that in promoting WBL as a key component of national VET systems, preferably through dual VET, the EU has not only provided general recommendations and guidelines but has also suggested specific characteristics that national dual VET systems should include in their regulations. The EU emphasizes the importance of establishing a clear regulatory framework in which the roles of VET stakeholders are well-defined, and training occurs in two distinct contexts, recommending that at least half of the training time be spent in the workplace. Additionally, the EU stresses the need for high-quality qualifications, competences, and learning processes in dual VET, with clearly defined standards for learning outcomes that are relevant to the labor market. To ensure the effective operation of dual VET, the EU recommends the development of a national quality framework that addresses aspects such as social security affiliation, contractual relationships, wages, obligations of the parties, and inspection. Regarding the promotion of cooperative governance, this doctoral thesis shows that European texts advocate for several key elements: cooperation among all stakeholders involved in dual VET in the design, management, and financing of the system; enhancement of social dialogue; and strengthening joint responsiveness to labor market changes.

Another clear conclusion is that this transnational organization explicitly references the dual VET systems of Germany, Austria, Denmark, and the Netherlands as examples of best practices in VET. In contrast, it considers the models of southern Europe to be lagging in terms of participation, quality, outcomes, and attractiveness (e.g., European Commission, 2012, pp. 5–6).

Addressing the real impact of strategies developed by international organizations, Jakobi (2012, p. 402) highlighted a general lack of scientific evidence pinpointing which specific mechanisms were most effective in enabling international organizations to influence national educational policies. This thesis identifies two EU mechanisms as having the most significant impact on Spanish actors: first, the conclusions, recommendations, and frameworks, particularly the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (Council of the European Union, 2018); and second, funding sources such as the European Social Fund, Erasmus+, Horizon Europe, and Feder. EU texts are explicitly cited in the speeches of actors from all central and Andalusian levels, and to a lesser extent, Basque actors—especially in publications advocating for the expansion of WBL, preferably through dual VET. Interestingly, while Basque actors generally show reluctance to acknowledge EU influence in their processes, they do reference EU texts. Furthermore, the research indicates that governmental policymakers at both central and regional levels demonstrate the most detailed awareness of the various declarations from the Copenhagen Process and other EU recommendations. Concerning funding, many Spanish actors highlight that the availability of European grants to support the implementation of key mechanisms for dual VET was the EU's most influential tool, effectively captured by the phrase, “If I pay, I decide the model” (JAnd-CFPD).

Regarding the relationship between the EU and other transnational organizations, the reported data indicate that in the case of the EAfA, there has been official use of a series of publications from the European Training Foundation, the OECD, and the ILO as references. Therefore, there is clear evidence of concrete exchanges and mutual influence among different international organizations. It is worth noting that the current theoretical frameworks on the role of these international organizations in policy transfer processes have not yet addressed these exchanges.

Finally, the evidence presented in this doctoral thesis dismisses the influence of Central European cooperation agencies in the adoption of dual VET at the central, Andalusian, and Basque levels. However, when considering the role of this European region, particularly Germany, in the spread of dual VET within these jurisdictions, it is important not to overlook Germany's significant influence on the EU's political direction, especially during the period studied, due to its economic strength compared to the rest of Europe. In this context, the representative of the Ministry of Education (Min-JS) emphasized the strong persuasive and lobbying efforts by German representatives to

promote their VET model in every meeting and peer activity held within the EU framework.

1.3 Objective 3 – To Analyze the Conceptualization of Dual VET Policy Transfer Developed by Actors & Objective 4 - To Analyze the Discursive and Practical Use of Established Foreign and Regional Models

The findings related to Objectives 3 and 4 are presented in Chapter 6, Chapter 7 (Sections 1, 2.1.5, 2.2.5), and Chapter 8 (Subsection 1.1) of this doctoral thesis. These findings are then discussed in detail in Section 5 of Chapter 9.

The conclusions related to Objectives 3 and 4 are closely intertwined and cannot be separated, as both the conceptualization of the process and the use of foreign examples constitute the response to these objectives. Building on this, it is concluded that all central, Andalusian, and Basque actors have considered certain established foreign or ACs' dual VET models during the adoption process. However, the entire group of actors explicitly rejects any attempt at direct transfer of these models, whether foreign or from the ACs. They acknowledge their use solely as a contextualization tool and, at best, as inspiration for creating their own models adapted to the local reality. These findings are consistent with the theoretical recommendations in the scientific literature on the transferability of dual VET. From this perspective, the following sections present evidence on both the discursive and practical application of established dual VET models.

1.3.1 Discursive Use of Established Dual VET Models

Regarding the discursive use of models, foreign models are more prevalent in the speeches of various Spanish actors, at the expense of models from the ACs. Specifically, the foreign models referenced during the initial stage of the dual VET adoption process in Spain include Europe (as a geographical region), Germany, Austria, Denmark, France, the Netherlands, Portugal, the United Kingdom/Australia/New Zealand, and Switzerland. Among these, Europe (including mentions of Northern and Central Europe as regions) and Germany were the most frequently cited models, followed by Austria, Denmark, France, and Switzerland.

The prominent use of Europe as a reference model is particularly notable, almost implying a uniformity in dual VET across Europe, which is contradicted by detailed analyses (see Cedefop, 2018). From a theoretical perspective, this discursive use of the

EU, entities with significant national prestige, and Germany, a benchmark in many economic aspects and the most referenced dual VET model globally (Deissinger, 2015; Vanderhoven, 2023), aligns with the theories proposed by Schriewer (1990) and Steiner-Khamsi (2004, 2013, 2014). Specifically, the primary use of these references seems to be to legitimize the reform and mitigate internal opposition by appealing to successful and well-regarded models, as described by both authors.

It is important to note that the discourses around the various foreign reference models are not uniform. They encompass both support and promotion of certain aspects of these models, as well as caution against the risks of direct transfer and the differences in contexts. This diversity in discourse challenges the notion that Spanish actors conceptualize the transfer of dual VET to Spain as a mere copy or replication of a foreign model (Rose, 2004, p. 81). This conclusion also includes the approaches of Fundación Bertelsmann, which other studies have identified as an attempt to replicate the German model.

Finally, within the analysis of the discursive use of established dual VET models, it is notable that as the adoption process advanced, references to ACs' dual VET models increased in the discourse of Spanish actors. In this context, references to other models mentioned in the interviews conducted for the thesis were minimal. However, two models stand out for their significance. On the one hand, the representative from the Ministry of Education emphasized that the Andalusian model (and to a lesser extent the Castilla y León model) served as key inspirations for Organic Law 3/2022. On the other hand, the alternating model (one year in school and one year in a company) implemented by the Community of Madrid is unanimously rejected. Central, Andalusian, and Basque actors collectively refer to this model as an example of what theoretical literature describes as a negative lesson (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 12)

However, at the intersection of discursive and practical use of established dual VET models, this doctoral thesis concludes that examples of dual VET models from the ACs have been more prominently featured as examples of good practices in the analyzed documentation, even surpassing those of foreign reference models in specificity and substance. This conclusion is supported by two key types of evidence. Firstly, the publication of texts showcasing systematized regional and local examples, such as the report *Good Practices in Dual Vocational Training in Spain: 14 European Quality Indicators, 102 Regional Examples* (Ministerio de Educación y Formación Profesional &

Fundación Bertelsmann, 2021) and the *Guide to Good Practices for Companies in Dual VET* (Confebask, 2022). Secondly, the consistent inclusion of platforms for sharing good practices in regional and local dual VET across all editions of both the Forum of the Alliance for Dual VET and the National Vocational Education and Training Congress. Notably, regional examples are much more common than international ones in the forums organized by Fundación Bertelsmann and are the only ones presented at the Dualiza Bankia congresses.

From a theoretical perspective, this shift in focus from international to regional models throughout the educational policy transfer processes has not been sufficiently addressed. This theoretical gap highlights how existing frameworks for educational policy transfer struggle when applied to decentralized states where educational decision-making, policy development, and implementation are decentralized.

1.3.2 Practical Use of Established Dual VET Models

The conclusions regarding the practical use of established models, considering that the use of these models as references for good practices falls between practical and discursive use and has already been addressed in the previous section, are derived from the findings related to training on dual. In this context, all central, Andalusian, and Basque actors reported that the introduction of dual VET into the VET discourse made them realize they lacked the necessary knowledge about this modality and its functioning, which limited their ability to develop their own proposals and adoption strategies. As previously noted, the training on foreign models was not intended to replicate them but to inspire the development of alternatives adapted to each actor's local context. Consequently, the actors participated in various training activities on dual VET and its international models, such as study trips, analyses, seminars, and virtual meetings with experts. The list of reference systems studied, visited, or consulted by Spanish actors includes nine models: Germany, Australia, Austria, Denmark, Canada, France, New Zealand, Portugal, and the United Kingdom. Among these, Germany is the most frequently referenced, followed by Austria, Switzerland, and France. The findings suggest that actors understand there is no single superior model; rather, each should be evaluated based on its ability to meet its objectives within its specific context, as argued by Euler (2013, p. 15). Furthermore, this thesis concludes that governmental actors are the ones who have analyzed the widest range of models.

From a theoretical standpoint, Spanish actors strongly support Cowen's (2009, p. 315) assertion that "as it moves, it morphs." In this case, the changes are influenced by factors such as biases, media, and preexisting structures, which are conceptualized as filters in the process of adopting foreign educational policies and ideas (Phillips & Ochs, 2004a). Furthermore, this thesis clearly shows that Spanish actors have primarily sought lessons from the international arena rather than domestically (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 12-13). However, it is noteworthy that, as concluded in the previous paragraph, the representative from the Ministry of Education acknowledges that Organic Law 3/2022 is mainly inspired by the Andalusian dual VET model and, to a lesser extent, by the Castilla y León model.

Furthermore, the evidence on the training undertaken by Spanish actors regarding different models aligns with Bennett's (1991a) theory of using foreign examples as tools to identify the best alternatives for developing local policies, and with Rose's (1991, 1993, 2004) concept of lesson-drawing. Both authors theorize that systematic and coherent searches for information on various foreign models can lead to the creation of models tailored to local needs. However, categorizing these actions according to Rose's (2004, p. 81) alternative forms of lesson-drawing is complex due to the ambiguous boundaries between categories. After thorough analysis, it appears that the processes undertaken by central-level actors (during the drafting of Organic Law 3/2022 initiated in 2020), as well as by Andalusian and Basque actors, fall between the categories of disciplined inspiration and selective inspiration (Rose, 2004, p. 81). The extent to which they align with one category or the other depends on the level of systematization and depth of analysis of foreign models, and whether all characteristics were evaluated or only the most attractive ones—information for which there is limited evidence in this thesis.

Similarly, since Dolowitz and Marsh's (2000) theoretical framework is built upon Rose's proposals, the conclusions drawn from Dolowitz and Marsh's perspective are consistent with those discussed earlier. Specifically, the previously described learning processes position the policy transfer in an intermediate zone between synthesis (the combination of elements from different models) and inspiration (where a foreign model influences policy change without direct replication) as outlined by Dolowitz and Marsh (2000, p. 13). This alignment between the two theoretical frameworks explains why Dolowitz and Marsh's categorization closely parallels Rose's concepts of disciplined and selective inspiration.

Finally, this research concludes that the evidence regarding training for the implementation and development of custom models reported in this doctoral thesis indicates that Rose's (1991, 1993, 2004) theorization on primary and secondary sources has become outdated. New technologies blur the barrier that the author primarily established based on whether a physical visit to the reference context was conducted or not.

1.4 Objective 5 – To Analyze the Role in the Dissemination of Dual VET Modality Played by Traditional Governance Actors

The results related to Objective 5 are presented in Chapter 7 (Section 1) of this doctoral thesis. These results are discussed in Subsection 3.1 of Chapter 9.

This doctoral thesis concludes that the transfer process of dual VET policy in Spain and the two ACs analyzed (Andalusia and the Basque Country) has been supported by governmental actors, businesses, unions, and VET center associations. Consequently, this situation calls for expanding Dolowitz and Marsh's (2000, p. 9) theoretical list of policy transfer agents, as it currently only includes the role of elected officials from the set of actors evidenced in the Spanish process. Additionally, Dolowitz and Marsh (2000) primarily acknowledge the role of multinational companies, suggesting that only those with foreign context exposure can participate in policy transfer processes. However, new communication technologies and constant global exchanges enable any company, union, or institution to become a transfer agent, even without direct contact with the context where the reference policy is in effect.

Regarding the role of governmental actors in the Spanish adoption process, the evidence reported in this doctoral thesis demonstrates their intensive efforts at both the central and regional levels. Firstly, both at the central level and in Andalusia, governmental policymakers have introduced the debate on dual VET, facilitated its adoption, and initiated the process through the approval of various regulations (e.g., Royal Decree 1529/2012; Order of June 21, 2013, issued by the Consejería de Educación, 2013). In the Basque case, as shown by the results of this research, such leadership through regulation approval was more evident in the implementation of the *Hezibi* program in 2012 than in *Ikasi eta Lan* during the 2007-2008 academic year. However, the role of governmental actors extends beyond this. Specifically, their efforts to promote dual VET have been substantial through meetings with key stakeholders and dissemination events.

In addition, governments, especially the central government, have published grey literature to promote dual VET (e.g., *Good Practices in Dual Vocational Training in Spain: 14 European Quality Indicators, 102 Regional Examples* by the Ministerio de Educación y Formación Profesional & Fundación Bertelsmann, 2021) and have participated in events led by Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia (or CaixaBank Dualiza). Additionally, the research concludes that regional government actors have actively promoted dual VET, with the representative from the Andalusian Department of Education emphasizing their role as "apostles" (JAnd-CFPD) of dual VET. In contrast, governmental actors have not developed a systematic strategy involving funding or subsidies for the implementation of dual VET. Moreover, as noted by other actors, they did not initially implement technical support strategies during the early stages of adoption, although this has been progressively addressed in recent years with the introduction of roles such as technical advisors or prospectors.

For their part, the dissemination efforts by business actors, unions, and VET center associations occupy an ambiguous position within official channels. Although they are part of the General Council of VET (Royal Decree 1684/1997, of November 7, which approves the operating regulations of the General Council of Vocational Training, 1997) and the Basque and Andalusian VET Councils (Gobierno Vasco, 1994, p. 100; Junta de Andalucía, 1994, p. 451), these are all consultative bodies without real decision-making power. Therefore, given the consultative nature of their official participation in decision-making, their role is similar to that of policy entrepreneurs. It is important to note that, according to Roberts and King (1991, p. 152), the term policy entrepreneurs includes individuals who, from outside official positions, work to introduce, adapt, and implement innovative ideas in the public practice of a specific sector. In this case, contrary to the traditional definition of these actors, the results of the analysis conducted in this doctoral thesis demonstrate that such roles are not limited to individuals but can be systematically performed by certain organizations across all their members.

Firstly, the results indicate that the most active actors within the non-governmental traditional VET governance have been those from the business sector. Regarding business confederations, the evidence indicates that CEOE has largely delegated its efforts to promote dual VET to the Alliance for Dual VET, with only a few initiatives carried out independently of this alliance (see CEOE & Fundación Bertelsmann, 2021). Meanwhile, CEA and Confebask acknowledge their involvement in conferences, media dissemination

campaigns, and provincial roundtables. Furthermore, the results indicate that Confebask has extended its strategy by launching legal advisory programs, providing corporate instructor training, developing tools and manuals, and promoting examples of good practices (e.g., Confebask, 2022). However, the business organization that has developed the most comprehensive strategy for promoting dual VET is the Chamber of Commerce. This doctoral thesis provides evidence that the Chamber of Commerce has focused on five key areas: (I) events and fairs, (II) legal advisory for businesses, (III) instructor training, (IV) awards, and (V) the creation of manuals and action guides. From a theoretical perspective, the activities carried out by the Chamber of Commerce and Confebask, as well as the more limited activities by CEA and CEOE, clearly illustrate the theoretical category of mobilization activities developed by policy entrepreneurs once the policy they promote has been initiated (Roberts & King, 1991, p. 168).

Furthermore, although to a lesser extent than businesses and with varying degrees of intensity, both unions and associations of training centers have engaged in activities that align with those described by Roberts and King (1991, p. 168) in their theorization of the mobilization and implementation activities undertaken by policy entrepreneurs. While neither national nor international scientific literature on the adoption of dual VET has provided any evidence regarding the role of VET center associations in promoting dual VET, this thesis offers conclusions on their role. Specifically, this doctoral thesis highlights initiatives such as award calls by Hetel, the organization of congresses like those by FPEmpresa where dual VET has been a central theme, and the implementation of financial aid programs. Similarly, there is limited evidence regarding the role of unions in promoting dual VET, leading to questions about their involvement in promotional activities in processes outside of Spain. Specifically, this thesis finds that unions have contributed to the discourse by publishing materials on the topic (see CCOO, 2019; UGT, 2018). Notably, UGT has played a more active role in promoting dual VET, as demonstrated by its decision to join the Alliance for Dual VET in 2018.

Finally, it is important to note that representatives from all types of actors discussed in this section have participated as experts in the Hearings organized by the Parliamentary Education and VET Commission prior to the drafting of the vocational training law (see Comisión de Educación y Formación Profesional, 2021). This activity aligns with the description of lobbying functions outlined by Roberts and King (1991, p.

168) in the category of mobilization and implementation activities, as it involves the recruitment of key informants and speakers for reform commissions.

1.5 Objective 6 – To Analyze the Creation of Dual VET Foundations in Spain and their Role in the Transfer Process

The results related to Objective 6 are presented in Chapter 7 (Sections 2, 3) of this doctoral thesis. These results are then discussed in Subsection 3.2 of Chapter 9, with a focus on their relation to the theoretical framework and the evidence from the literature review.

This doctoral thesis concludes that Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia have been the national actors most actively promoting dual VET in Spain and Andalusia. However, it is worth noting that their presence in the Basque Country has been nonexistent, although some actors from this Autonomous Community have engaged with their activities and publications (e.g., the website of the Alliance for Dual VET). Notably, the international scientific literature to date provides no evidence of the influence or presence of similar national foundations promoting dual VET in other countries. The only parallel to the work done by Dualiza Bankia and Fundación Bertelsmann is the promotional efforts of dual VET by German, Austrian, and Swiss international cooperation agencies and institutions.

This doctoral thesis highlights how Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia have emerged as clear examples of policy entrepreneurs. This conclusion is based on Roberts and King (1991, p. 152) definition of this group: individuals who, from outside official positions (such as these foundations, which are independent of any government body), work to introduce, adapt, and implement an innovative idea in the public practice of a specific sector (in this case, dual VET). However, as mentioned in the conclusions of the previous objective, this definition should be revised, as certain entities use internal strategies that make them policy entrepreneurs, surpassing the individual-focused conception. The findings related to Fundación Bertelsmann and Dualiza Bankia provide evidence for three of the four types of activities theorized by Roberts and King (1991, p. 168): creative or intellectual activities, strategic activities, and mobilization and implementation activities. However, the analysis of Dualiza Bankia lacked specific information on the internal processes that led to the implementation of various activities, as no interviews with representatives from this foundation were obtained.

This doctoral thesis concludes that Fundación Bertelsmann has actively promoted the expansion of dual VET by decision of its executive committee since 2013. Initially, this effort was undertaken as an individual entity. From 2015 onwards, the foundation has operated through the Alliance for Dual VET, which it established in collaboration with CEOE, the Chamber of Commerce, and the Princess of Girona Foundation. Among its numerous activities are the implementation of pilot programs that have served as models for regional administrations. These initiatives include providing dual VET training for company tutors, creating the role of shared external tutors for SMEs, and establishing working groups to define the roles of local actors. Additionally, Fundación Bertelsmann has organized events and meetings with schools and businesses, both independently and in collaboration with administrations and business confederations. It has also provided technical advisory services to schools and businesses, produced numerous guides and manuals, and hosted the annual “Alliance for Dual VET Forum”, which celebrated its eighth edition in 2022. On the other hand, this research concludes that the Dualiza Bankia Foundation (later CaixaBank Dualiza) has developed activities since 2016, with its founding bank Bankia starting in 2013. These activities include the National VET Congress, Dualiza Meetings, tutor training, funding calls such as the Dualiza Grants, the launch of dual VET programs in collaboration with business representatives (e.g., Federación del Porcino de Castilla y León) and research through the [Knowledge and Innovation Center or the Vocational Training Observatory platform](http://www.observatoriofp.com) (www.observatoriofp.com).

Finally, it is noteworthy that both foundations have sought alliances in a clear attempt to increase their influence. Fundación Bertelsmann has signed collaboration agreements with significant organizations such as Mapfre, A3Media, and Grupo Zeta and launched the Alliance for Dual VET in partnership with CEOE, the Chamber of Commerce, and the Princess of Girona Foundation. As of 2023, the Alliance for Dual VET has 1,479 members, comprising business associations, VET centers, companies, institutions (including associations, governments, public bodies, unions, and foundations), and educational institutions. Dualiza Bankia has concentrated its efforts on influencing VET centers, establishing a strong partnership with its main collaborator, the VET center association FPEmpresa.

Regarding the evaluations of the actors about the work of these foundations, there is no unanimity. Among the positive assessments, this chapter concludes that the actors

who have favorably evaluated this work, albeit to varying degrees, include CEOE, CEA, Confebask, FPEmpresa, CCOO Central, and the Ministry of Education. Notably, the business organizations, except for the Basque one, often describe the work of the foundations as outstanding. In contrast, representatives from CCOO Central and Confebask specifically highlight the foundations' capacity to produce reports and analyses on the state of dual VET in Spain. The representatives of the Andalusian Department of Education and FPEmpresa particularly appreciate the advisory and prospecting efforts of both foundations; however, the Department later observes that over time, this work has led to negative habits among educational centers.

Regarding the negative evaluations of the work carried out by both foundations, the chapter concludes that the actors who have expressed these views include representatives from the Ministry of Education, the Andalusian Department of Education, CCOO Central, FPEmpresa, Hetel, and all Basque actors. The themes within this category revolve around three aspects: (I) their minimal or nonexistent influence on the perspectives of other actors and the adoption process, (II) the overlap of their interests with those of the business world, and (III) the unethical practices of Fundación Bertelsmann in certain contexts. Firstly, representatives from the Ministry of Education, the Andalusian Department of Education, CCOO Central, FPEmpresa, and all Basque actors assert that the foundations' agenda has had no influence on their perspectives. Illustratively, regarding potential assistance from external actors like the foundations, the representative of the Vice-Ministry of VET of the Basque Country used the metaphor of pre-packaged or canned food to explain why such assistance is neither viable nor beneficial. Secondly, representatives from the Andalusian Department of Education, CCOO Basque Country, and, to a lesser extent, Hetel, highlight the alignment of the foundations' interests with those of the business sector. Lastly, the representative of the Andalusian Department of Education notes that Fundación Bertelsmann, after initially providing good support, later engaged in unethical advisory practices with Andalusian VET centers, sometimes acting contrary to the principles of the Andalusian Department of Education.

1.6 Objective 7 – To Analyze the Nature of Decision-Making throughout the Dual VET Adoption Process at the Central, Andalusian, and Basque Levels

The evidence for Objective 7 is presented in Chapter 8 (Sections 2, 3) of this doctoral thesis. This evidence is then discussed in Section 4 of Chapter 9. Given that Spain operates as a decentralized state regarding educational competencies, the conclusions concerning the nature of decision-making throughout the dual VET adoption process must be confined to each of the distinct regions analyzed in this doctoral thesis.

1.6.1 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Central Level

Regarding the central level, this doctoral thesis identifies two distinct stages in the decision-making process for adopting dual VET: (A) the initial stage focused on the approval of Royal Decree 1529/2012, and (B) the subsequent phase leading to the development of Organic Law 3/2022, which began in 2020.

The evidence reported by this research concludes that all actors believe the approval of Royal Decree 1529/2012 was rushed and unilateral by the central Government. This lack of reflection and unilateral decision-making by central governments in the adoption of dual VET has also been present in other countries that, like Spain, have faced pressures from the EU. In this regard, Baumann & Vossiek (2022) and Sanz de Miguel et al. (2022) report that at least the initial stages of adoption processes in Portugal and Greece shared this centralized nature, neglecting social dialogue and minimizing exchanges between actors. According to these authors, this approach is a direct consequence of the EU's pressure for rapid adoption, which prevented consultation with other national actors and established European institutions as the sole interlocutor. It is noteworthy that dual VET even appeared as content in the financial rescue memoranda signed by Portugal and Greece and in the three adjustment programs of the latter (Baumann & Vossiek, 2022, p. 349; Sanz de Miguel et al., 2022, p. 34). The EU's pressure and its role as the main interlocutor have led to a lack of social dialogue and unilateral actions by central governments. This issue is also evident in Serbia, a candidate state, where the government even violated regulations requiring consultation with the Economic Social Council in order to comply with EU recommendations (Caves & Oswald-Egg, 2023, p. 197; Langthaler & Top, 2023, p. 20). These findings, along with the results of this doctoral thesis, highlight contradictions within the EU's approach. On one hand, the EU advocates for cooperative governance and social dialogue as essential

components of VET systems, as illustrated by the results presented in this thesis (see Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022). On the other hand, the EU pressures governments to implement rapid reforms for adopting dual VET, often sidelining crucial dialogue and reflection processes with national VET stakeholders.

Spanish actors emphasize the shortcomings of this rapid and unilateral adoption process by the central government. They specifically cite issues such as the lack of depth, the poor design of Royal Decree 1529/2012, and numerous difficulties arising from its ineffectiveness, including its disregard for the realities of SMEs.

From a theoretical perspective, considering the conclusions of the previous paragraphs, the decision-making at the central level during this initial stage of the dual VET policy transfer to Spain fits within the “quick-fix” category proposed by Phillips and Ochs (2003, 2004b). In this context, the central government's actions even meet the criterion of responding in times of immediate political need. Furthermore, the deficiencies detailed in the previous paragraph demonstrate that the warning issued by Phillips and Ochs about this type of quick-fix approach applies to the case of Royal Decree 1529/2012. As they state, quick-fix is “the most dangerous outcomes of the processes of cross-national attraction” (Phillips & Ochs, 2003, p. 455).

In contrast, the evidence from this doctoral thesis reveals a significant shift in policy decision-making and formulation at the central level during the development of Organic Law 3/2022, which began in 2020. It is important to note that the development of this law, which began in 2020, was characterized by negotiations and efforts to seek consensus. This approach, according to the evidence reported by this doctoral thesis, was a firm directive from the President of the Government. In this regard, the results demonstrate that business representatives, along with other actors, highly value the extraordinary consensus-building efforts carried out by the Ministry of Education and VET. This doctoral thesis reveals that the consensus was achieved through a combination of informal exchanges, bilateral meetings, and formal processes. These included tripartite tables, sectoral conferences with the autonomous communities, and expert presentations to the Education and Vocational Training Commission of the Congress of Deputies, all centered around the Draft Organic Law on the Organization and Integration of Vocational Training (2021). It is noteworthy that the evidence indicates that Portugal (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 35) and Greece (Sanz de Miguel et al., 2022, p. 32) have undertaken similar shifts in central decision-making, reorienting their policy transfer processes

towards multilateral and consensual decision-making forms after overcoming EU pressure and its unilateral interlocution.

From a theoretical perspective, the decision-making during the gestation process of Organic Law 3/2022, initiated in 2020, falls into the category of "realistic decisions" (Phillips & Ochs, 2004b). This classification is justified because the law was enacted following a prior assessment of the needs and suitability of the actors involved in VET (Phillips & Ochs, 2004b). This classification will be further supported in the section on Objective 8 (Chapter 10, Subsection 1.7), where the conclusions regarding the training processes for developing dual VET undertaken by central-level actors, from the initiation of the adoption phase with Royal Decree 1529/2012 to the approval of Organic Law 3/2022, will be discussed.

1.6.2 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Andalusian Level

In Andalusia, the nature of decision-making regarding dual VET has remained consistent throughout the decade analyzed in this doctoral thesis. All actors confirm that executive decision-making dialogue between the various stakeholders involved in VET has been minimal or even nonexistent in some years. Additionally, the actors criticize the limited relevance of the Andalusian Council of Vocational Training, pointing out that its consultative role prevents the agreements reached from being translated into binding regulations. Consequently, the Andalusian Government approved the call orders unilaterally, using them as a regulatory tool while awaiting a more developed national framework from the central government. This approach theoretically classifies Andalusia's decisions in VET as "quick-fix" solutions (Phillips & Ochs, 2003, 2004b).

However, this doctoral thesis provides two key pieces of evidence that align the nature of decision-making during the dual VET transfer process in Andalusia more closely with the category of "realistic decisions" (Phillips & Ochs, 2003, 2004b). The first piece of evidence is the training activities on dual VET models and the implementation of pilot projects prior to larger-scale adoption. The conclusions from these results will be addressed in the section corresponding to Objective 8 (Chapter 10, Subsection 1.7). The second piece of evidence that steers the nature of decision-making in Andalusia during the adoption of dual VET towards realistic forms is the implementation of the modality through flexible local projects. This latter aspect is another form of social dialogue, as local businesses and VET centers have had the freedom to create their own dual VET

projects through negotiation processes. It is worth noting that the only constraints set by the Andalusian Department of Education for these negotiations were general: (I) part of the curriculum had to be developed within the company; (II) it had to align with the National Professional Qualification System; (III) specific requirements for training hours in the company and the number of students had to be met; and (IV) coordination mechanisms between the VET center and the company had to be established.

1.6.3 Nature of Decision-Making in Dual VET at the Basque Level

The conclusions about the nature of decision-making in the adoption process of dual VET in the Basque Country are a clear example of the "realistic decisions" category theorized by Phillips and Ochs (2003, 2004b). Remarkably, the regulation of dual VET in the Basque Country did not wait for the central state to set the path, as Andalusia did. Instead, the regional government approved definitive regulations through its ordinary legal procedures, such as Decree 83/2015, of June 2, which established Dual Vocational Training in an Alternating Regime in the Basque Autonomous Community (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco, 2015), and Law 4/2018, of June 28, on Vocational Training in the Basque Country (Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco, 2018).

This thesis concludes that social dialogue and negotiation between actors have been crucial throughout the dual VET adoption process in the Basque Country. Both the regional government and other Basque actors were convinced of the need to implement a multilateral and consensual dual VET model through multipartite negotiation. The findings of this research conclude that these negotiations have taken place both informally and formally. Formal spaces for dialogue and negotiation include the Basque Council of Dual VET, whose agreements have been followed to the letter despite being a consultative body, bilateral meetings, and multilateral working groups. It is worth noting that actors acknowledge the Vice Minister of VET in the Basque Country as a mediator in areas where the positions of other actors were more divergent. Additionally, the process was facilitated by a professional and cordial relationship among actors and a high level of transparency and availability of data on the evolution of VET and dual VET in the Autonomous Community.

In summary, the evidence concludes that the decision-making process in the Basque Country has been guided by the needs expressed by VET stakeholders and by

assessing the effectiveness of various approaches, exemplifying a pragmatic and realistic approach to decision-making (Phillips & Ochs, 2004b). As with Andalusia and the second period at the central level, this categorization is also partly justified by the learning processes developed for the implementation of dual VET, whose conclusions will be reported in the following subsection.

1.7 Objective 8 – To Analyze Learning Processes About Dual VET Oriented towards Policy-Making at the Central, Andalusian, and Basque Levels

The results related to Objective 8 are presented in Chapter 8 (Section 1) of this doctoral thesis and examined in Subsection 5.2 of Chapter 9.

Regarding the stage focused on the approval at the central level of Royal Decree 1529/2012, the conclusions related to Objective 7 (Chapter 10, Subsection 1.6) indicate that the decisions made during this period align with Phillips and Ochs' (2003, 2004b) theory of "quick fix" solutions. However, the lack of conclusive evidence regarding the learning processes of the governmental policymakers who led the approval of the decree during this period prevents further reinforcement of this theoretical categorization in Objective 8. Despite this lack of evidence, the numerous complaints about the inadequacies of Royal Decree 1529/2012, reported in this doctoral thesis, lead to the conclusion that this phase of the adoption process fits the category of "uninformed transfer" (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17).

In contrast, this doctoral thesis concludes that the learning processes related to dual VET, occurring prior to and alongside the development of Organic Law 3/2022 initiated in 2020, as well as those undertaken by Andalusian and Basque actors throughout the process, reinforce the discursive conclusions drawn in the Subsection 1.6 of this chapter. Specifically, the extensive training on dual VET models, the implementation of pilot projects at both the Andalusian and Basque levels, and the cooperative learning and collaboration among different ACs regarding dual VET, collectively reinforce the characterization of decision-making as "realistic" (Phillips & Ochs, 2004b).

The conclusions on training regarding dual VET and its functioning have already been addressed in this conclusion within the combined section for Objectives 3 and 4 (Chapter 10, Subsection 1.2). As a summary, and with further details provided in that section, central, Andalusian, and Basque actors became aware of their insufficient

knowledge about dual VET, which hindered their ability to develop their own proposals. This awareness led them to engage in various training activities, such as study trips, analyses, reviewing reports and documents, attending seminars, and participating in virtual meetings with experts to learn about different international models. The nine reference systems they studied or consulted include Germany, Australia, Austria, Denmark, Canada, France, New Zealand, Portugal, and the United Kingdom, with Germany being the most frequently referenced, followed by Austria, Switzerland, and France. It is concluded that actors understand there is no single superior model, but each should be evaluated based on its suitability within its specific context, as Euler (2013) suggested. Additionally, governmental actors have been identified as the ones who analyzed the most models. From a theoretical perspective, and summarized again, the evidence regarding the training on different models undertaken by Spanish actors concludes that it aligns with Bennett's (1991a) theorization of using foreign examples as tools to find the best alternatives for developing local policies, and with Rose's (1991, 1993, 2004) concept of lesson-drawing. Furthermore, it questions the relevance of Rose's (1991, 1993, 2004) theorization on primary and secondary sources, suggesting that it has become outdated.

Regarding learning for policy-making through pilot projects, the evidence concerning their development prior to broader adoption in Andalusia and the Basque Country aligns with Lewis's (2007, p. 474) recommendations. This thesis concludes that the Andalusian Department of Education and the Basque Vice Ministry of VET developed pilot dual VET projects in specific centers and companies. The aim was to deepen their understanding of the details of this educational modality before formalizing its legislation. In the Basque Country, this pilot program was implemented under the name *Ikasi eta Lan* (Learn and Work) during the 2007-2008 academic year. In the case of Andalusia, the Department of Education launched its pilot dual VET projects in the 2013-2014 academic year through the Order of June 21, 2013, which called for experimental projects in public educational centers offering vocational training programs in collaboration with companies and entities (Consejería de Educación, 2013). As previously indicated, this type of approach further reinforces the idea of realistic decision-making (Phillips & Ochs, 2004b) at the Andalusian and Basque levels during the dual VET transfer process. It is noteworthy that the representative from the Ministry of Education (Min-JS) regrets not having implemented, on a smaller scale and as a pilot

program in Ceuta and Melilla (under its direct competence), what was stipulated in Organic Law 3/2022, of March 31, on the organization and integration of Vocational Training.

Finally, the evidence reports cooperative learning and collaboration developed jointly between different ACs. The results demonstrate that these activities were not carried out solely between governments; business confederations and VET center associations also participated independently of governmental actors. As an example, the representative of the Basque Vice Ministry of VET highlights the support provided by their Autonomous Community to other regions such as Castilla La Mancha, Castilla y León, the Valencian Community, and the Canary Islands, in structural and methodological aspects of implementing dual VET. However, linking this approach to theoretical frameworks is challenging due to the absence of a theoretical basis for inter-regional activities (specifically, ACs in the Spanish context) within educational policy transfer processes. Once again, the evidence reported by this doctoral thesis highlights deficiencies in the theoretical framework concerning the conceptualization of educational policy transfer processes in states with decentralized educational competencies. It could only be concluded that this process of cooperative learning between regional actors aligns with the search for lessons within their own nation at the regional level (Dolowitz & Marsh, 2000, pp. 12-13), although it oversimplifies the meaning of this process.

2. Limitations

This doctoral thesis faced three challenges. Firstly, despite best efforts, it was not possible to secure authorization from the unions in Andalusia for an interview, which regrettably means their valuable perspectives on the adoption process in Andalusia could not be included in this thesis. Secondly, among the foundations, only Fundación Bertelsmann was able to provide a semi-structured interview, as an agreement on the terms of the interview with Dualiza Bankia could not be reached. In this regard, the organization was contacted, but a mutual understanding could not be established to proceed with the semi-structured interview. Thirdly, this thesis attempted to contact central governmental actors directly involved in the creation of Royal Decree 1529/2012 but did not receive a response. This circumstance is likely due to the fact that more than 10 years had passed since the approval of this Royal Decree, as well as the unfortunate events surrounding the abrupt removal of the responsible government following a parliamentary vote of no

confidence based on corruption charges (see Minder & Specia, 2018). To address these challenges, an intensive search for written documentation, such as grey literature, regulations, preambles to regulations, and other similar sources, was conducted to gain insights into the internal processes of these institutions and organizations.

3. Future Research Needs

From the results, discussions, and conclusions of this doctoral thesis, several future research needs emerge, both in the empirical and theoretical fields.

Regarding future empirical research, this doctoral thesis identifies two potential avenues for future research based on the framework and analysis developed in this study. First, to analyze the adoption process of dual VET in Spain comprehensively and in full detail, it would be highly interesting to replicate the analyses carried out in Andalusia and the Basque Country across the rest of the ACs. This would involve examining the unique characteristics of the adoption of dual VET in each Autonomous Community, conceptualized as the combination of the phases of Cross-National Attraction and Decision (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004a, 2004b) within an educational policy transfer process. Second, future research, whether in the same jurisdictions examined in this doctoral thesis (central level, Andalusia, and the Basque Country) or extending to other ACs, should, over time, focus on analyzing the remaining two phases of the Composite Processes Model of Educational Policy Transfer: Implementation and Internalization (Ochs & Phillips, 2002; Phillips & Ochs, 2003, 2004b, 2004a).

In terms of work within the theoretical framework of educational policy transfers, this research has identified several areas where the current theory is insufficient, particularly when applied to states with decentralized educational competencies, as highlighted in the discussion chapter (Chapter 9) and the conclusions (Chapter 10, Section 1). The current theoretical framework on educational policy transfer processes has notable gaps in several key areas: (I) the voluntariness of the process, (II) the discursive and practical use of reference models, (III) collaboration between regions (in the case of Spain, ACs), (IV) the categories of actors involved as transfer agents, and (V) the theorization that distinguishes primary and secondary sources of information on reference models.

When it comes to the voluntariness of adoption, the spectrums proposed by Dolowitz and Marsh (2000, p. 14) and Phillips and Ochs (2004a, p. 9) do not take into account factors such as comparisons with other regions (or ACs in Spain) or the pressure from central regulations, whether these regulations mandate or merely encourage adoption. Similarly, the transition from using practical and discursive references at the international or foreign level to the regional level (or ACs in Spain) lacks consistent theoretical support. Although Dolowitz and Marsh (2000, pp. 12-13) recognize that lesson drawing can include references from the international level or from within the adopting state, there is no framework that specifically addresses the shift in practical references from the international to the national level. Moreover, in terms of the discursive use of regional models (or ACs in this case), there is no theoretical framework that adequately explains the use of regional references in discourse, nor their significantly greater presence as examples of good practices compared to international models.

Furthermore, existing proposals do not consider collaborative learning among peers from different regions within the same adopting state, involving all actors engaged in regional educational policy: regional business confederations, regional unions or regional branches of national unions, regional associations of educational centers, and individual educational centers. Likewise, the current theoretical frameworks fail to address the collaboration between regional and central levels during the educational policy transfer process.

Beyond these issues related to the processes of educational policy transfer in states with decentralized educational competencies, the discussions and conclusions of this doctoral thesis suggest that there is a need to broaden the theorization on the categories of actors participating as transfer agents. This expansion would better capture the diverse roles and influences of various stakeholders involved in the policy transfer process. For example, it is essential to expand Dolowitz and Marsh's (2000, p. 9) theoretical list of policy transfer agents, as it currently only includes the role of elected officials. This research has shown that other actors are actively involved in the Spanish process, including businesses, unions, regional governments, VET center associations, and foundations. Additionally, Dolowitz and Marsh (2000) primarily acknowledge the role of multinational companies, suggesting that only those with exposure to foreign contexts can participate in policy transfer processes. However, new communication technologies and constant global exchanges enable any company, union, or institution to become a

transfer agent, even without direct contact with the context where the reference policy is in effect. Similarly, the discussions and conclusions presented in this thesis regarding the role of international organizations highlight the need to revise Stone's (2012) theoretical distinction between the roles of policy transfer entrepreneurs and international organizations. In this regard, this thesis demonstrates that international organizations also participate in activities typically associated with policy transfer entrepreneurs, such as providing funding, building coalitions, and transforming themselves into resource hubs (Stone, 2012, p. 494).

Finally, the conclusions of this doctoral thesis indicate that new technologies are blurring the lines between sources used to obtain information and learn about reference models. Traditionally, these sources were classified into categories such as primary or secondary (Rose, 1991, 1993, 2004) based on whether a physical visit to the reference context was conducted. In this context, the emergence of new information technologies (e.g., social media, institutional repositories, data portals, video conferencing, etc.) underscores the need for a revised theoretical framework. This updated framework should better address the evolving distinctions between primary and secondary sources, reflecting the realities of a knowledge- and technology-driven society, and moving beyond Rose's (1991, 1993, 2004) earlier framework.

To sum up, future research should aim to adapt theoretical frameworks of educational policy transfer processes to better accommodate decentralized states. It is also essential to incorporate the impact of new information and communication technologies into these models, ensuring they accurately reflect the evolving dynamics of policy transfer in the modern interconnected world.

References

- Alianza para la FP Dual. (2017). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Baumann, F.-A., & Vossiek, J. (2022). Changing Skill Formation in Greece and Italy – Crisis-Induced Reforms in Light of Common Institutional Legacies. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.3.3>

- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
- Bennett, C. (1991a). How States Utilize Foreign Evidence. *Journal of Public Policy*, 11(1), 31-54.
- Bennett, C. (1991b). What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, 21(2), 215-233.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications, Limited. <https://books.google.es/books?id=25lpzgEACAAJ>
- Caves, K. M., & Oswald-Egg, M. E. (2023). An Empirical Case of Education Policy Implementation in Serbian VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.3>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>
- Cedefop. (2015a). *Germany: Skills forecasts up to 2025*. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/17274>
- Cedefop. (2015b). *Spain: Skills forecasts up to 2025*. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/17274>
- Cedefop (Ed.). (2018). *Apprenticeship schemes in European countries: A cross-nation overview*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/803447>
- CEOE. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE (Sarría Terrón), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/04/07/110/guia_metodologica_buenas_practicas_fp_dual.pdf
- Comisión de Educación y Formación Profesional. (2021). *Comparecencias por acuerdo de la comisión de Educación y Formación Profesional*.

- <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>
- Confebask. (2022). *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual*. <https://www.confebask.eus/sites/default/files/2022-12/Guia%20BUENAS%20PRACTICAS%20FP%20DUAL%20%20definitiva%20%28tama%C3%B1o%20reducido%29.pdf>
- Consejería de Educación. (2013). *Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 136, de 15 de julio de 2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/136/1>
- Consejería de Educación Vasca, & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. (2012). *Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecen las bases reguladoras del programa Hezibi de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 192, de 4 de octubre de 2012. [https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/\(1\)/dof/spa/html/webleg00-confich/es/h/es/](https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/(1)/dof/spa/html/webleg00-confich/es/h/es/)
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>
- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? *Local Economy*, 30(5), 557-567. <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>

- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Estados Miembros. (2016). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* (Bertelsmann Stiftung, Ed.). Bertelsmann Stiftung. <http://aei.pitt.edu/74021/>
- European Commission. (2010). *Employment in Europe 2010* (22; Employment in Europe). https://ec.europa.eu/employment_social/eie/index_en.html
- European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Publications Office of the European Union. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Investing in education 2023*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/529409>
- Eurostat. (2008a). *Flash estimates for the fourth quarter of 2007*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5116118/2-14022008-AP-EN.PDF.pdf/82030847-3eed-47b7-9536-2055fefef6d3>
- Eurostat. (2008b). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in February 2008*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5110530/3-01042008-AP-EN.PDF.pdf/329b99b6-2c3e-4167-881e-5027f351a039>
- Eurostat. (2011). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in January 2011*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5035350/3-01032011-AP-EN.PDF.pdf/c4a4db97-3133-41fa-98db-678baca3162a>
- Eurostat. (2017). *The euro area (EA16) seasonally-adjusted unemployment rate in January 2017*.

- Eurostat. (2023a). *Job vacancies in number and %—NACE Rev. 2, B-S, quarterly data*. Eurostat data browser. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00172/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2023b). *Statistics | Eurostat General government expenditure by function (COFOG)*. Eurostat data browser. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/0bec433f-a8d7-4789-ba9f-8c02ce21de81?lang=en>
- Gobierno Vasco. (1994). *Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 52, de 16 de marzo de 1994. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- Jakobi, A. (2012). Facilitating Transfer: International Organisations as Central Nodes for Policy Diffusion. En G. Steiner-Khamsi & F. Walldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (1.^a ed., pp. 391-407). Routledge.
- Junta de Andalucía. (1994). *Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 2, de 5 de enero de 1995. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>
- Langthaler, M., & Top, P. (2023). *The role of social dialogue in the transfer of the dual system of vocational education and training: The case of Serbia* (73; ÖFSE Working Paper Series). <https://www.econstor.eu/handle/10419/273407>
- Lassnigg, L. (2015). The Political Branding of Apprenticeship into the «Dual System»: Reflections about Exporting the Myth of Employment Transition. En A. Heikkinen & L. Lassnigg (Eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 78-98).
- Lewis, T. (2007). The problem of cultural fit—What can we learn from borrowing the German Dual System? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/03057920701366408>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022a). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1), 2154496. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>

- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022b). Dual Vocational Education and Training Systems' Governance Model and Policy Transfer: The Role of the European Union in Its Diffusion. *Social Sciences*, 11(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/socsci11090403>
- Minder, R., & Specia, M. (2018, junio 1). What Led to the Ouster of Spain's Prime Minister? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/06/01/world/europe/spain-rajoy-explainer.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeminstros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- Ministerio de la Presidencia. (1997). *Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 15 de noviembre de 1997, pp. 33668-33681. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1997/11/07/1684>
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002). Comparative Studies and «Cross-National Attraction» in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational Studies*, 28(4), 325-339. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042372>
- Perry, L. B., & Tor, G. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509-526. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>

- Phillips, D., & Ochs, K. (2004a). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. En D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives* (pp. 7-23). Symposium Books Ltd.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004b). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Roberts, N. C., & King, P. J. (1991). Policy Entrepreneurs: Their Activity Structure and Function in the Policy Process. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 1(2), 147-175.
- Rose, R. (1991). What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, 11(1), 3-30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham House.
- Rose, R. (2004). *Learning From Comparative Public Policy: A Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203585108>
- Sanz de Miguel, P., Serra, J. A., Caballero, M., & Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): This project has received funding from the European Commission Employment, Social Affairs and Inclusion DG. Grant number: VS/2020/0145 a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6669891>
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalisation: Methodological criteria and sociological concepts. En B. Holmes & J. Schriewer (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring education, displacing reforms. En *Discourse formation in comparative education* (pp. 155-187). Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is Wrong with the «What-Went-Right» Approach in Educational Policy? *European Educational Research Journal*, 12. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.20>

- Steiner-Khamisi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Stone, D. (2012). Transfer and translation of policy. *Policy Studies*, 33(6), 483-499. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*. https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- Vanderhoven, E. (2023). Unpacking the global apprenticeship agenda: A comparative synthesis of literature from international organisations in the education policy field. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2252358>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2015). *Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 106, de 8 de junio de 2015. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/06/02/83/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2018). *Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 126, de 29 de junio de 2018. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2018/06/28/4/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

ANEXOS

Anexo I. Referencias de la UE recuperadas para la investigación

1. Textos de la UE recopilados en la primera fase del proceso de búsqueda y selección (50)

Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Publications Office of the European Union. <https://n9.cl/h3lae>

Council of the European Union. (2013a). *European Alliance for Apprenticeship Council Declaration*. Publications Office of the European Union. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>

Council of the European Union. (2013b). *European Alliance for Apprenticeship Council Declaration*. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>

Council of the European Union. (2014a). *Council conclusions of 20 May 2014 on quality assurance supporting education and training*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2807%29&qid=1623666202897>

Council of the European Union. (2014b). *Council Recommendation of 8 July 2014 on the National Reform Programme 2014 of Spain and delivering a Council opinion on the Stability Programme of Spain, 2014*. <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0729%2808%29&qid=16228001643
26

Council of the European Union. (2018a). *Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018XG0607%2801%29&qid=1623666202897>

Council of the European Union. (2018b). *Council Decision (EU) 2018/1215 of 16 July 2018 on guidelines for the employment policies of the Member States*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018D1215&qid=1622800164326>

Council of the European Union. (2018c). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>

Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29&qid=1623169870769>

Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1623169870769>

Council of the European Union, & European Commission. (2012). *2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) 'Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe'. (2012/C*

70/05).

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=ES)

Council of the European Union, & European Commission. (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)—New priorities for European cooperation in education and training*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015XG1215%2802%29&qid=1623169870769>

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2006). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation on Vocational Education and Training (VET)*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42006X1208%2802%29&qid=1623232372335>

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2009). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET) (2009/C 18/04)*. Publications Office of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124(01)&from=ES)

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2010). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42010Y1201%2801%29&qid=1623232372335>

- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *Education and training 2020: Working group mandates 2016-2018*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdjt>
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, ECORYS, & SportsEconAustria. (2021). *Education and training 2020: Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdju>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pcRx>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020a). *The renewed European Alliance for Apprenticeships Action plan 2020–2021*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020b). *The renewed European Alliance for Apprenticeships: Key Objectives*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, & ICF. (2017). *Assessment of progress and planning the future: Annexes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/130819>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, & ICT. (2016a). *European Social Fund (ESF) 2007-2013 ex-post evaluation Investment in human capital. Annexes. Overview of ESF human capital investment in the 27 Member States (Vol. 2)*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdIX>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, & ICT. (2016b). *European Social Fund (ESF) 2007-2013 ex-post evaluation Investment in human*

capital. Key findings and lessons (Vol. 1). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdwa>

Directorate-General for Internal Policies of the Union, & European Parliament. (2014). *Dual education: A bridge over troubled waters?* Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdi6>

Directorate-General for Internal Policies of the Union, & European Parliament. (2016). *Skills development and employability in Europe. The new skills agenda: Workshop proceedings: Brussels, 8 September 2016*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdvn>

European Commission. (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0296>

European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Publications Office of the European Union. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>

European Commission. (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Building a stronger Europe:*

The role of youth, education and culture policies. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268>

European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.* Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274&qid=1622803014427>

European Commission. (2020b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Central Bank, the European Economic and Social Committee, the Committee of the Regions and the European Investment Bank. Annual Sustainable Growth Strategy 2021.* Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0575&qid=1622800164326>

European Commission. (2021). *Commission Recommendation (EU) 2021/402 of 4 March 2021 on an effective active support to employment following the COVID-19 crisis (EASE).* Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H0402&qid=1622800164326>

European Commission, & ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles.* Publications Office of the European Union. <http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f010ea2-265b-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-63634090>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET).* Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced*

European Cooperation in Vocational Education and Training. Publications Office of the European Union.
https://www.Cedefop.europa.eu/files/helsinki_en.pdf

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Publications Office of the European Union.
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communicue.pdf>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. «The Copenhagen Declaration»*. Publications Office of the European Union. <https://eric.ed.gov/?id=ED477824>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2015). *Riga Conclusions on a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Publications Office of the European Union.
<https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. Publications Office of the European Union.
https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

European Parliament. (2011). *European Parliament resolution of 8 June 2011 on European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy (2010/2234(INI))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0263&from=ES>

- European Parliament. (2013). *European Parliament resolution of 22 October 2013 on Rethinking Education (2013/2041(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0433&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2014a). *European Parliament resolution of 15 April 2014 on 'How can the European Union contribute to creating a hospitable environment for enterprises, businesses and start-ups to create jobs?' (2013/2176(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014IP0394&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2014b). *European Parliament resolution of 17 July 2014 on Youth Employment (2014/2713(RSP))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014IP0010&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2015). *European Parliament resolution of 10 September 2015 on creating a competitive EU labour market for the 21st century: Matching skills and qualifications with demand and job opportunities, as a way to recover from the crisis (2014/2235(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015IP0321&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2016). *European Parliament resolution of 19 January 2016 on skills policies for fighting youth unemployment (2015/2088(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016IP0008&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2017). *European Parliament resolution of 14 September 2017 on a new skills agenda for Europe (2017/2002(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017IP0360&qid=1623169870769>
- European Parliament. (2018a). *European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018IP0247&qid=1623169870769>

European Parliament. (2018b). *European Parliament resolution of 14 March 2018 on the European Semester for economic policy coordination: Employment and social aspects in the Annual Growth Survey 2018 (2017/2260(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018IP0078&qid=1623169870769>

Regulation (EU) 2019/128 of the European Parliament and of the Council of 16 January 2019 Establishing a European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) and Repealing Council Regulation (EEC) No 337/75, Pub. L. No. 32019R0128, 030 OJ L (2019). <http://data.europa.eu/eli/reg/2019/128/oj/eng>

2. Referencias que se constituyeron como fuentes de la tesis doctoral tras la finalización del proceso de búsqueda y selección (35)

Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Publications Office of the European Union. <https://n9.cl/h3lae>

Council of the European Union. (2013). *European Alliance for Apprenticeship Council Declaration*. Publications Office of the European Union. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>

Council of the European Union. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on quality assurance supporting education and training*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2807%29&qid=1623666202897>

Council of the European Union. (2018a). *Council Decision (EU) 2018/1215 of 16 July 2018 on guidelines for the employment policies of the Member States*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018D1215&qid=1622800164326>

Council of the European Union. (2018b). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*. Publications

Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502%2801%29>

Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29&qid=1623169870769>

Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1623169870769>

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2006). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation on Vocational Education and Training (VET)*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42006X1208%2802%29&qid=1623232372335>

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2009). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET) (2009/C 18/04)*. Publications Office of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X0124(01)&from=ES)

Council of the European Union, & Representatives of the Governments of the Member States. (2010). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the priorities*

for enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42010Y1201%2801%29&qid=1623232372335>

Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pcRx>

Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>

Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020a). *The renewed European Alliance for Apprenticeships Action plan 2020–2021*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>

Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2020b). *The renewed European Alliance for Apprenticeships: Key Objectives*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/416056>

Directorate-General for Internal Policies of the Union, & European Parliament. (2014). *Dual education: A bridge over troubled waters?* Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/pdi6>

European Commission. (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0296>

European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Publications Office of the

European Union. <https://www.Cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>

European Commission. (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274&qid=1622803014427>

European Commission. (2020b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Central Bank, the European Economic and Social Committee, the Committee of the Regions and the European Investment Bank. Annual Sustainable Growth Strategy 2021*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0575&qid=1622800164326>

European Commission. (2021). *Commission Recommendation (EU) 2021/402 of 4 March 2021 on an effective active support to employment following the COVID-19 crisis (EASE)*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H0402&qid=1622800164326>

European Commission, & ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Publications Office of the European Union. <http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f010ea2-265b-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-63634090>

European Commission, European Social Partners, & Lithuanian Presidency of the Council of the EU. (2013). *Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union. European Alliance for Apprenticeships*. Publications Office of the European Union. https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration_apprenticeships.pdf

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/communiqué_maastricht_priorities_vet.pdf

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Publications Office of the European Union. https://www.Cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf

European Ministers for Vocational Education and Training, European Commission, & European Social Partners. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communicue.pdf>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. «The Copenhagen Declaration.»* Publications Office of the European Union. <https://eric.ed.gov/?id=ED477824>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2015). *Riga Conclusions on a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Publications

Office of the European Union.
<https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. Publications Office of the European Union.
https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

European Parliament. (2010). *European Parliament resolution of 6 July 2010 on promoting youth access to the labour market, strengthening trainee, internship and apprenticeship status (2009/2221(INI))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0263&from=ES>

European Parliament. (2011). *European Parliament resolution of 8 June 2011 on European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy (2010/2234(INI))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0263&from=ES>

European Parliament. (2013). *European Parliament resolution of 22 October 2013 on Rethinking Education (2013/2041(INI))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0433&qid=1623169870769>

European Parliament. (2014). *European Parliament resolution of 17 July 2014 on Youth Employment (2014/2713(RSP))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014IP0010&qid=1623169870769>

European Parliament. (2016). *European Parliament resolution of 19 January 2016 on skills policies for fighting youth unemployment (2015/2088(INI))*. Publications Office of the European Union.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016IP0008&qid=1623169870769>

European Parliament. (2017). *European Parliament resolution of 14 September 2017 on a new skills agenda for Europe (2017/2002(INI))*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017IP0360&qid=1623169870769>

Anexo II. Referencias de los actores nacionales recopiladas como conjuntos de datos a analizar durante la investigación

1. Referencias de literatura gris recopiladas

1.1 Lista del total de referencias de literatura gris de los actores nacionales utilizadas como fuente de la investigación (56)

Alianza para la FP Dual. (2015). *I Foro de la Alianza para la FP Dual. La Formación Profesional Dual en España: Cooperar para formar*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_2015_Foro_AFPDdual.pdf

Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf

Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf

Alianza para la FP Dual. (2017a). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf

Alianza para la FP Dual. (2017b). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf

- Alianza para la FP Dual. (2018a). *Alianza para la FP Dual: Apostando por la doble formación en aula y empresa*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Folleto_Alianza_2018_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018b). *IV Foro de la Alianza para la FP Dual. Visión estratégica de sus agentes clave*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_IV_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2019). *V Foro de la Alianza para la FP Dual. Comunicar oportunidades, comunicar FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_V_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021a). *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Comunicacion_y_FP_Dual.pdf#:~:text=La%20FP%20Dual%20es%20un%20modelo%20de%20aprendizaje,adaptada%20a%20las%20necesidades%20reales%20del%20mercado%20laboral
- Alianza para la FP Dual. (2021b). *El rol de las administraciones locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202105_Rol_Administraciones_Locales_ImpulsoFPDual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021c). *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_La_remuneracion_una_garantia_de_calidad.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021d). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf

- Alianza para la FP Dual. (2022). *VIII Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual: Presente y futuro tras una década de implantación*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/03/Informe_VIII-Foro_V1.pdf
- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Gene_rico_web.pdf
- Bankia. (2014). *Informe anual Bankia 2013*.
<https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-1.pdf>
- Bankia. (2015). *Informe anual Bankia 2014*.
<https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-2.pdf>
- Bankia. (2016). *Informe anual Bankia 2015*.
<https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/criteria/bankia/statics/docs/informes-anuales/informe-bfa-bankia-ano-3.pdf>
- Bankia. (2017). *Informe anual Bankia 2016*. <https://informes.bankia.com/2016/es/>
- Bankia. (2019). *Informe anual Bankia 2018*. <https://informes.bankia.com/2018/es/>
- Cámara de Comercio. (s. f.-a). *La Formación Profesional Dual*.
<https://www.camarazaragoza.com/wp-content/uploads/2014/04/Formacion-Profesional-Dual.pdf>
- Cámara de Comercio. (s. f.-b). *¿Qué es la Formación Profesional Dual?*.
<https://www.camara.es/sites/default/files/ayudas/fp-dual-af.pdf>
- Cámara de Comercio. (2015). *Nace la Alianza para la Formación Profesional Dual*.
<https://www.camara.es/nace-la-alianza-para-la-formacion-profesional-dual>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*.
<https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>

- CEOE. (2019). *Libro Blanco sobre el Sistema de Formación Profesional en el Trabajo*.
https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/01/26/110/libro_blanco_formacion_ceoe_2017.pdf
- CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*.
https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/04/07/110/guia_metodologica_buenas_practicas_fp_dual.pdf
- Confebask. (2022). *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual*.
<https://www.confebask.eus/sites/default/files/2022-12/Guia%20BUENAS%20PRACTICAS%20FP%20DUAL%20%20definitiva%20%28tama%C3%B1o%20reducido%29.pdf>
- Consejería de Educación, & Fundación Bertelsmann. (2015). *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la fundación Bertelsmann para el desarrollo de actuaciones conjuntas en el ámbito de la formación profesional dual o en alternancia*.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/70851.html>
- Dualiza Bankia. (2017). *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*. <https://www.xabec.es/v1/wp-content/uploads/2017/10/GuiaFPDUALempresasbankia.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019a). *Resumen de actividad 2019*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019b). *SANEC: Itinerarios Formativos en sanidad Bases convocatoria 2019*.
https://www.iislafe.es/media/upload/imatges/personas/SANEC_Bases_Convocatoria_BankiaFPDUAL2019.pdf

Anexo II. Referencias de los actores nacionales recopiladas

- Dualiza Bankia. (2020). *Resumen de actividad 2020*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2021). *Resumen de actividad 2021*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2022). *Resumen de actividad 2022*.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia, Moso, M., Albizu, M., Mondaca, A., & Gamboa, J. P. (2021). *FP Análisis. La FP dual ante el proyecto de ley: Situación actual y retos* (Observatorio de la, Ed.).
<https://api.observatoriofp.com:8443/documents/20123/42192/fp-analisis-mensual-007-septiembre-2021.pdf/e06711e8-ebf3-60d8-e731-a4a43c7268d2?t=1637686810126>
- FPEmpresa, & Bankia. (2014). *Programa del I Congreso Nacional de Formación Profesional. Perspectivas de futuro. La vía de la FP básica y dual*.
<https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/I-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Bankia. (2015). *Programa del II Congreso Nacional de Formación Profesional. Propuestas para un impulso de la Formación Profesional*.
<https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/II-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Bankia. (2016). *Programa del III Congreso Nacional de Formación Profesional. Pensando en el futuro*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/III-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2017). *Programa del IV Congreso Nacional de Formación Profesional. Un camino seguro al Empleo*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/IV-Congreso-FP-Empresa.pdf>
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2018). *Programa del V Congreso Nacional de Formación Profesional. Somos lo que hacemos*. <https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/02/V-Congreso-FP-Empresa.pdf>

- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2019). *Programa del VI Congreso Nacional de Formación Profesional. Ser profes@r de FP hoy*. https://fpempresa.net/wp-content/uploads/2019/04/diptico_fpempresa.pdf
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2021). *Programa del VII Congreso Nacional de Formación Profesional. FP, desafíos para un mundo en transición*. <https://fpempresa.net/7-congreso-fp-programa/>
- FPEmpresa, & Dualiza Bankia. (2022). *Programa del VIII Congreso Nacional de Formación Profesional. Construyendo el centro de FP del futuro*. <https://fpempresa.net/8o-congreso-fp-programa/>
- Fundación Bertelsmann. (2013). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann. (2016a). *Especial II Foro de la Alianza para la Formación Profesional*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/magisterio-especial-ii-foro-de-la-alianza-para-la-formacion-profesional/>
- Fundación Bertelsmann. (2016b). *Monográfico Buenas Prácticas en FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-buenas-practicas-en-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann, & Santodomingo, R. (2014). *Monográfico: FP Dual II*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/64._250368399-FP-Dual-Especial-de-Formacion-Juventud-y-Empleo-Publicado-en-Magisterio.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrat-gico-de-formaci-n-profesional-del-sistema.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Presentación del I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrat-gico-de-formaci-n-profesional-del-sistema.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Executive summary. International report on the quality of dual VET in Spain.*
<https://todofp.es/dam/jcr:822cfe4b-3e8b-4ae5-b6dc-d65cddc6fb89/resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-fp-dual-en-espana.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro.*
https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/220720-Plan_modernizacion_FP.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos.*
<https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases.*
https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galeria%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- UGT, & Alianza para la FP Dual. (2018). *Convenio marco de colaboración entre la UGT y la Alianza para la FP Dual.*
https://www.ugt.es/sites/default/files/migration/180131_CONVENIO%20COLABORACION%20Alianza%20para%20la%20FP%20Dual%20%28003%29.pdf
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco. (2014). *IV Plan vasco de Formación Profesional.*
https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/5674/IV_Plan_vasco_de_formacion_profesional_18-12-2014_DEF.pdf
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno vasco. (2019). *V Plan vasco de Formación Profesional.*
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/fpgeneral/es_def/adjuntos/V-PLAN-FP-CASazk.pdf

1.2 Listado total de referencias de literatura gris de los actores nacionales utilizadas como fuente del ATR (43)

- Alianza para la FP Dual. (2015). *I Foro de la Alianza para la FP Dual. La Formación Profesional Dual en España: Cooperar para formar*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_2015_Foro_AFPDdual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016a). *Guía básica sobre la Formación Profesional Dual*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2016_Guia_FP_Dual_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2016b). *II Foro de la Alianza para la FP Dual. La FP Dual en España: Innovación, globalización y competitividad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Informe_II_Foro_Alianza_2016_web.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017a). *III Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual en España: Pymes y competitividad*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/III_Foro_Alianza_para_la_FP_Dual_web_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2017b). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018a). *Alianza para la FP Dual: Apostando por la doble formación en aula y empresa*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Folleto_Alianza_2018_V2.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2018b). *IV Foro de la Alianza para la FP Dual. Visión estratégica de sus agentes clave*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_IV_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2019). *V Foro de la Alianza para la FP Dual. Comunicar oportunidades, comunicar FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202011_Relatoria_del_V_Foro_Alianza.pdf

- Alianza para la FP Dual. (2020). *VI Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual, motor de empleabilidad y transformación social*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_Relatoria_VI_Foro_Alianza.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021a). *¿Cómo explico la FP Dual a...? Mensajes clave para convencer a los públicos de interés*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202111_Comunicacion_y_FP_Dual.pdf#:~:text=La%20FP%20Dual%20es%20un%20modelo%20de%20aprendizaje,adaptada%20a%20las%20necesidades%20reales%20del%20mercado%20laboral
- Alianza para la FP Dual. (2021b). *El rol de las administraciones locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/202105_Rol_Administraciones_Locales_ImpulsoFPDual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021c). *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/2021_La_remuneracion_una_garantia_de_calidad.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2021d). *VII Foro de la Alianza para la FP Dual. Hacia una nueva FP Dual*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_VII-Foro_Alianza-FP-Dual.pdf
- Alianza para la FP Dual. (2022). *VIII Foro de la Alianza para la FP Dual. FP Dual: Presente y futuro tras una década de implantación*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/03/Informe_VIII-Foro_V1.pdf
- Alianza para la FP Dual, Fundación Bertelsmann, Caballero, M. Á., Lozano, P., & García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos* (Fundación Bertelsmann & Center for European Trainees, Eds.). Exaprint Iberia. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/20181128_Manual_Asesores_Generico_web.pdf

Anexo II. Referencias de los actores nacionales recopiladas

- Bankia. (2017). *Informe anual Bankia 2016*. <https://informes.bankia.com/2016/es/>
- Bankia. (2019). *Informe anual Bankia 2018*. <https://informes.bankia.com/2018/es/>
- Cámara de Comercio. (s. f.-a). *La Formación Profesional Dual*. <https://www.camarazaragoza.com/wp-content/uploads/2014/04/Formacion-Profesional-Dual.pdf>
- Cámara de Comercio. (s. f.-b). *¿Qué es la Formación Profesional Dual?* <https://www.camara.es/sites/default/files/ayudas/fp-dual-af.pdf>
- Cámara de Comercio. (2015). *Nace la Alianza para la Formación Profesional Dual*. <https://www.camara.es/nace-la-alianza-para-la-formacion-profesional-dual>
- CCOO. (2019). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. <https://repsolpetroleo.ccoo.es/b65294f4a4fa541b1b6c16b6daae1ccf000001.pdf>
- CEOE. (2019). *Libro Blanco sobre el Sistema de Formación Profesional en el Trabajo*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/01/26/110/libro_blanco_formacion_ceoe_2017.pdf
- CEOE, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*. https://www.ceoe.es/sites/ceoe-corporativo/files/content/file/2021/04/07/110/guia_metodologica_buenas_practicas_fp_dual.pdf
- Confebask. (2022). *Guía de buenas prácticas de empresas en FP Dual*. <https://www.confebask.eus/sites/default/files/2022-12/Guia%20BUENAS%20PRACTICAS%20FP%20DUAL%20%20definitiva%20%28tama%C3%B1o%20reducido%29.pdf>
- Consejería de Educación, & Fundación Bertelsmann. (2015). *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la fundación Bertelsmann para el desarrollo de actuaciones conjuntas en el ámbito de la formación profesional dual o en alternancia*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/contratos-convenios/convenios/detalle/70851.html>

Anexo II. Referencias de los actores nacionales recopiladas

- Dualiza Bankia. (2017). *Guía básica para implantar la Formación Profesional Dual en la Empresa*. <https://www.xabec.es/v1/wp-content/uploads/2017/10/GuiaFPDUALempresasbankia.pdf>
- Dualiza Bankia. (2019). *Resumen de actividad 2019*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2020). *Resumen de actividad 2020*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2021). *Resumen de actividad 2021*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia. (2022). *Resumen de actividad 2022*. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2020/08/25/memoria-de-actividades-2019.pdf>
- Dualiza Bankia, Moso, M., Albizu, M., Mondaca, A., & Gamboa, J. P. (2021). *FP Análisis. La FP dual ante el proyecto de ley: Situación actual y retos* (Observatorio de la, Ed.). <https://api.observatoriofp.com:8443/documents/20123/42192/fp-analisis-mensual-007-septiembre-2021.pdf/e06711e8-ebf3-60d8-e731-a4a43c7268d2?t=1637686810126>
- Fundación Bertelsmann. (2013). *Monográfico: FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-fp-dual/>
- Fundación Bertelsmann. (2016a). *Especial II Foro de la Alianza para la Formación Profesional*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/magisterio-especial-ii-foro-de-la-alianza-para-la-formacion-profesional/>
- Fundación Bertelsmann. (2016b). *Monográfico Buenas Prácticas en FP Dual*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/monografico-buenas-practicas-en-fp-dual/>

- Fundación Bertelsmann, & Santodomingo, R. (2014). *Monográfico: FP Dual II*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/64._250368399-FP-Dual-Especial-de-Formacion-Juventud-y-Empleo-Publicado-en-Magisterio.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrategico-de-formacion-profesional-del-sistema.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Presentación del I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrategico-de-formacion-profesional-del-sistema.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Executive summary. International report on the quality of dual VET in Spain*.
<https://todofp.es/dam/jcr:822cfe4b-3e8b-4ae5-b6dc-d65cddc6fb89/resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-fp-dual-en-espana.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro*.
https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Documents/2020/220720-Plan_modernizacion_FP.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, & Fundación Bertelsmann. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*.
<https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/12/14-BBPPP-FP-ES-OL.pdf>
- UGT. (2018). *La Unión General de Trabajadores ante la Formación Profesional Dual: Una propuesta de bases*.
https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galeria%20Publicaciones/FolletoAnteLaFormacionDual.pdf
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2014). *IV Plan vasco de Formación Profesional*.

https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/5674/IV_Plan_vasco_de_formation_profesional_18-12-2014_DEF.pdf

Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2019). *V Plan vasco de Formación Profesional*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/fpgeneral/es_def/adjuntos/V-PLAN-FP-CASazk.pdf

2. Referencias de las comparecencias de expertos por acuerdo de la Comisión de Educación y FP utilizadas como fuente de análisis (6)

CCOO. (2021). *Comparecencia del Señor Gutiérrez Morillo (Responsable del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO.), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
<https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

CEOE. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Comisión de Educación y Formación de la CEOE (Sarría Terrón), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
<https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

FPEmpresa. (2021). *Comparecencia del Señor Presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional «FPEmpresa» y director del IES Puerta Bonita de Madrid (García Domínguez), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
<https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

Fundación Bertelsmann, & dual, A. para la F. (2021). *Comparecencia del Señor Vicepresidente de la Fundación Bertelsmann y representante de Alianza Por La Formación Profesional Dual (Belil Creixell) Y de la Señora Directora de la Fundación Bertelsmann (Bassols Rheinfelder), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación*

Profesional. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

UGT. (2021). *Comparecencia del Señor Pacheco Cortés (Secretario de Formación de UGT), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2021). *Comparecencia del Señor Viceconsejero de Formación Profesional del Gobierno Vasco (Arévalo Turrillas), para informar sobre el próximo Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* <https://www.escoladeferrado.es/wp-content/uploads/2021/08/COMPARECENCIAS-EXPERTOS-FP.pdf>

3. Referencias de las regulaciones en materia de FP dual a nivel central, andaluz y vasco utilizadas como fuente de investigación (11)

Consejería de Educación. (2013). *Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional, para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 136, de 15 de julio de 2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/136/1>

Consejería de Educación. (2014). *Orden de 2 de junio de 2014, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional en Alternancia del Sistema Educativo en Andalucía para el curso escolar 2014-2015*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 127, de 4 de julio de 2014. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/127/2>

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía para el curso 2015/2016*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 75, de 21 de abril de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/75/4>

- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Orden de 29 de enero de 2016, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional Dual del Sistema Educativo para el curso 2016/2017*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 43, de 4 de marzo de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/43/15>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Orden de 14 de febrero de 2017, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional dual para el curso académico 2017/2018*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 55, de 22 de marzo de 2017. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/55/1>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Orden de 20 de marzo de 2018, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional Dual para el curso académico 2018/2019*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 64, de 3 de abril de 2018. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/64/3>
- Consejería de Educación Vasca, & Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. (2012). *Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales por la que se establecen las bases reguladoras del programa Hezibi de Formación y Trabajo en Alternancia para jóvenes*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 192, de 4 de octubre de 2012. [https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/\(1\)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/](https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2012/10/03/(1)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/h/es/)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 31 de marzo de 2022, pp. 43546-43615. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- 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. (2012). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, pp. 78747-78781. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2015). *Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del

Anexo II. Referencias de los actores nacionales recopiladas

País Vasco, núm. 106, de 8 de junio de 2015.
<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/06/02/83/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Viceconsejería de Formación Profesional del Gobierno Vasco. (2018). *Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 126, de 29 de junio de 2018.
<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2018/06/28/4/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Anexo III. Capturas de la organización de referencias en Zotero

1. Organización en Zotero de las referencias de la UE

1.1 Organización general en carpetas de las referencias de la UE

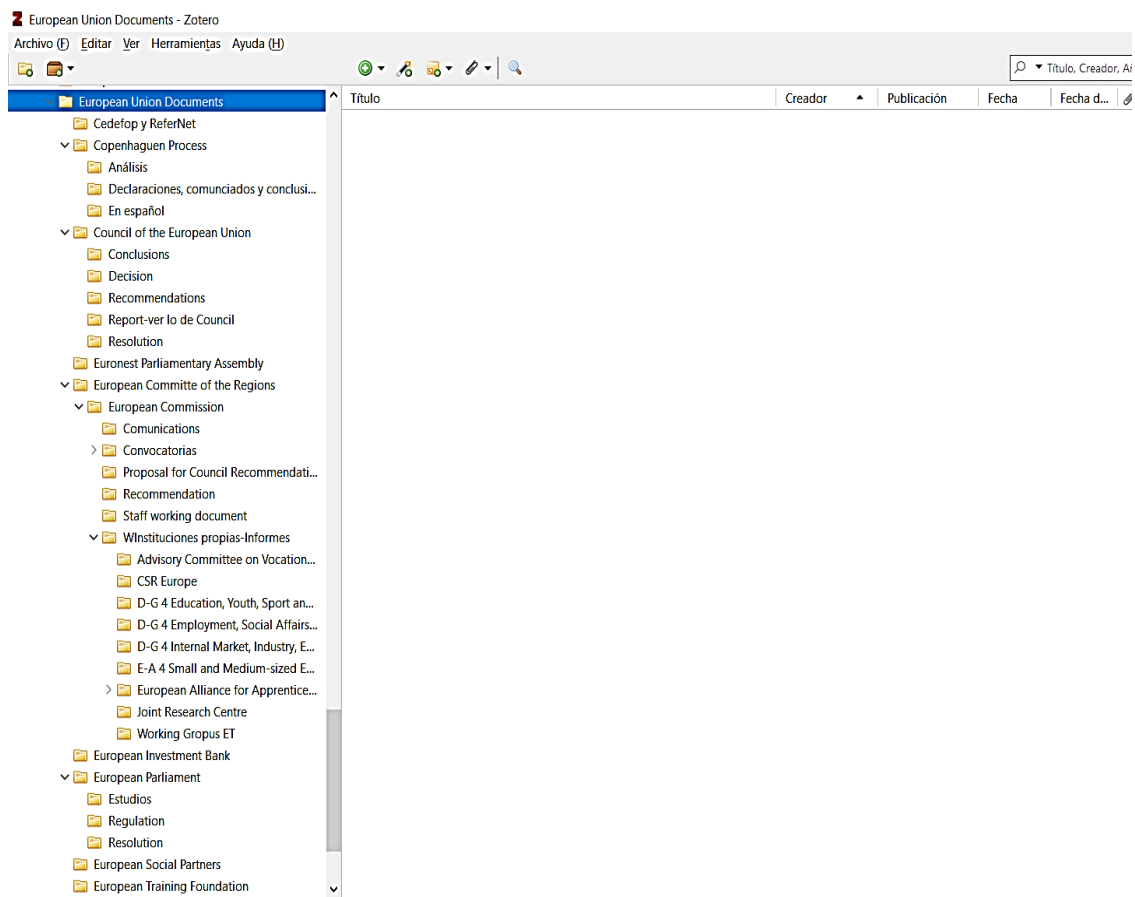


Figura 12. Organización general en carpetas de Zotero de las referencias de la UE. Fuente: Elaboración propia.

1.2 Ejemplo de organización de referencias dentro de una carpeta de la UE

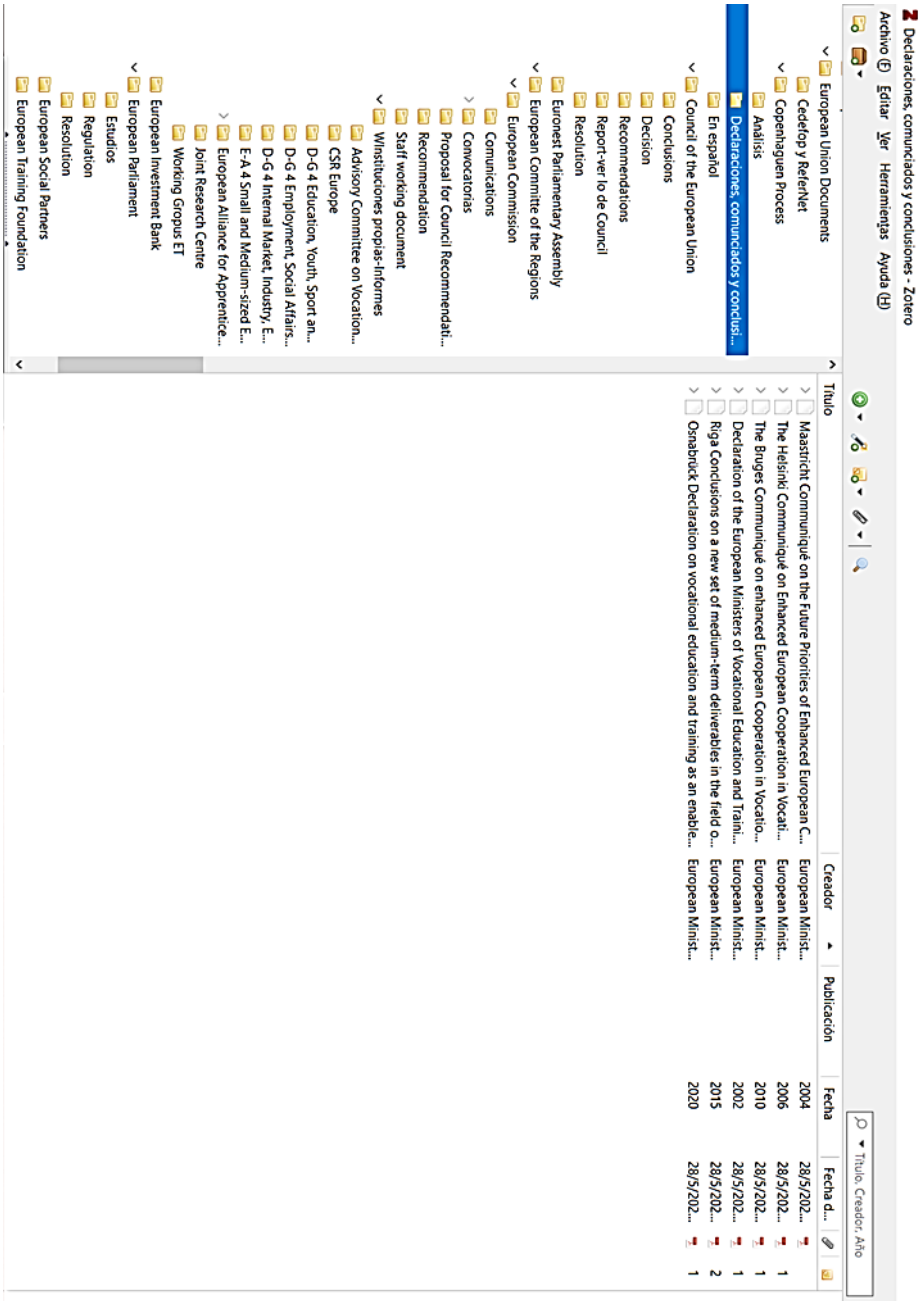


Figura 13 Ejemplo de organización de referencias dentro de una carpeta de Zotero de la UE. Fuente: Elaboración propia.

2. Organización en Zotero de las referencias de los actores nacionales

2.1 Organización en Zotero de las referencias de literatura gris

2.1.1 Organización general en carpetas de las referencias de literatura gris de los actores nacionales

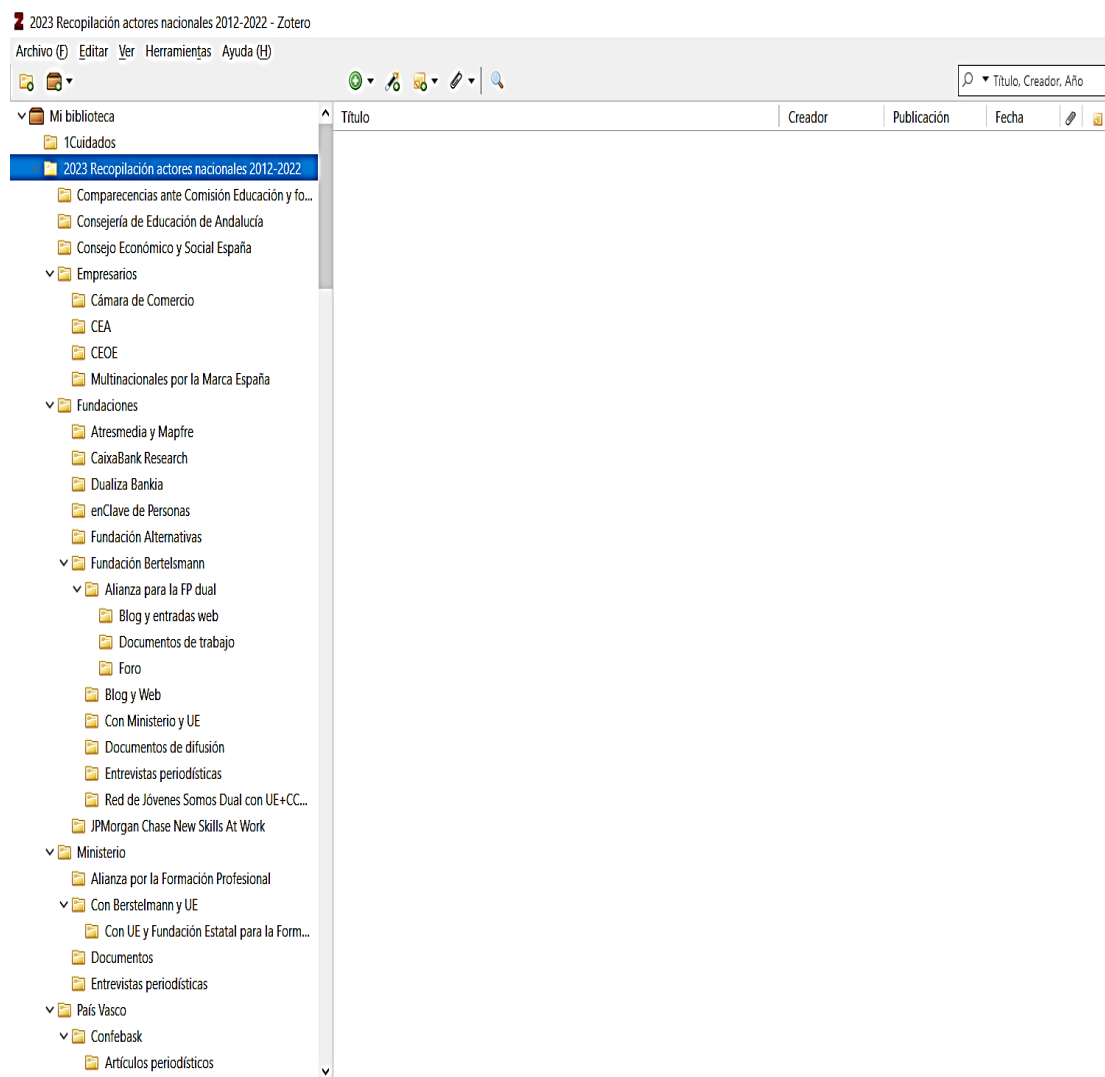


Figura 14. Organización general en carpetas de Zotero de las referencias de literatura gris de los actores nacionales. Fuente: Elaboración propia.

2.1.2 Ejemplo de organización de una carpeta de las referencias de literatura gris de los actores nacionales

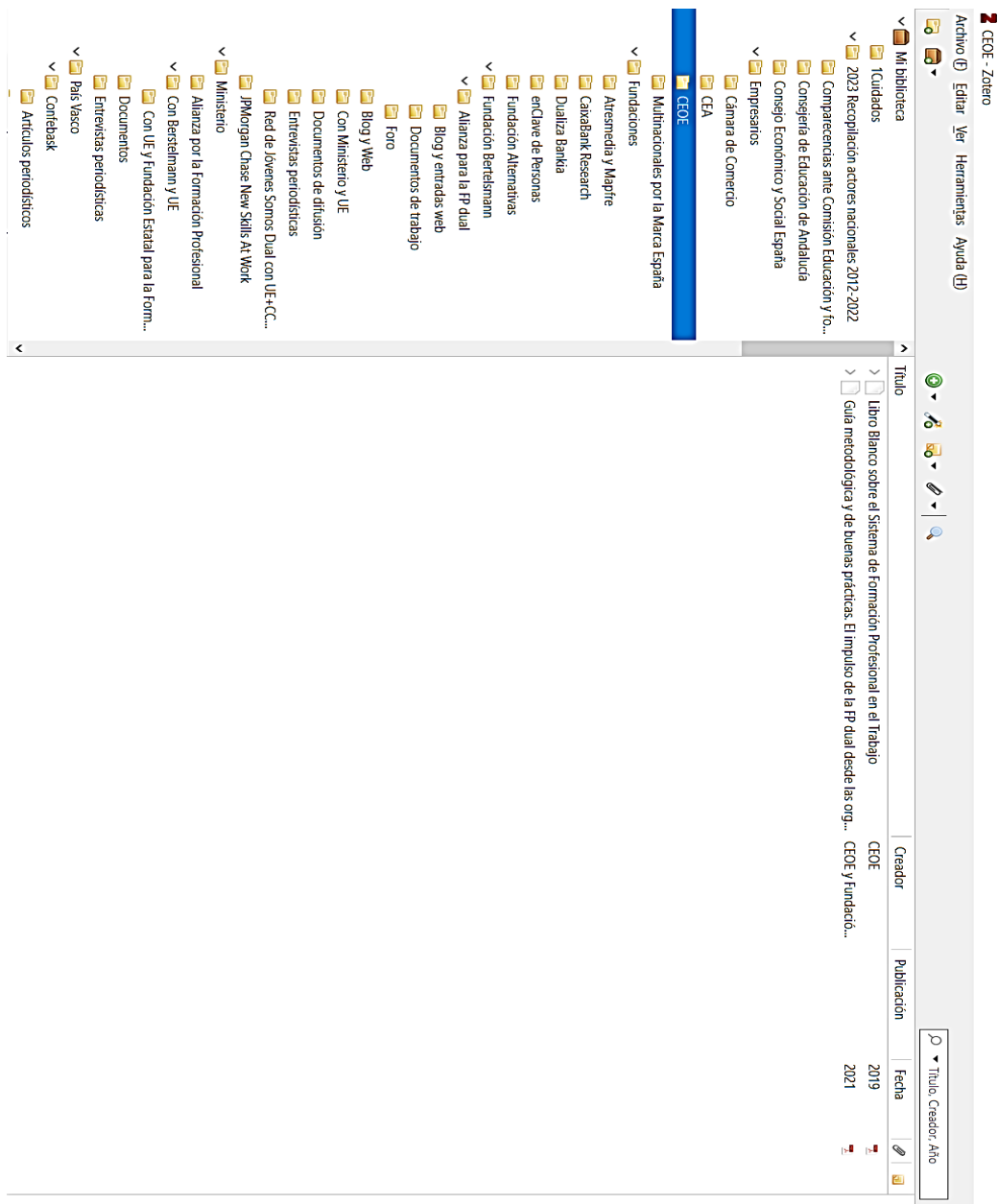


Figura 15. Ejemplo de organización en Zotero de una carpeta de las referencias de literatura gris de los actores nacionales. Fuente: Elaboración propia.

2.2 Organización en Zotero de las referencias de literatura oficial

2.2.1 Organización de las referencias concernientes a cada comparecencia de experto ante la Comisión de Educación y FP



Figura 16. Organización de las referencias concernientes a cada comparecencia ante la Comisión de Educación y FP en Zotero. Fuente: Elaboración propia.

2.2.2 Organización de las referencias de las regulaciones centrales, andaluzas y vascas en materia de FP dual

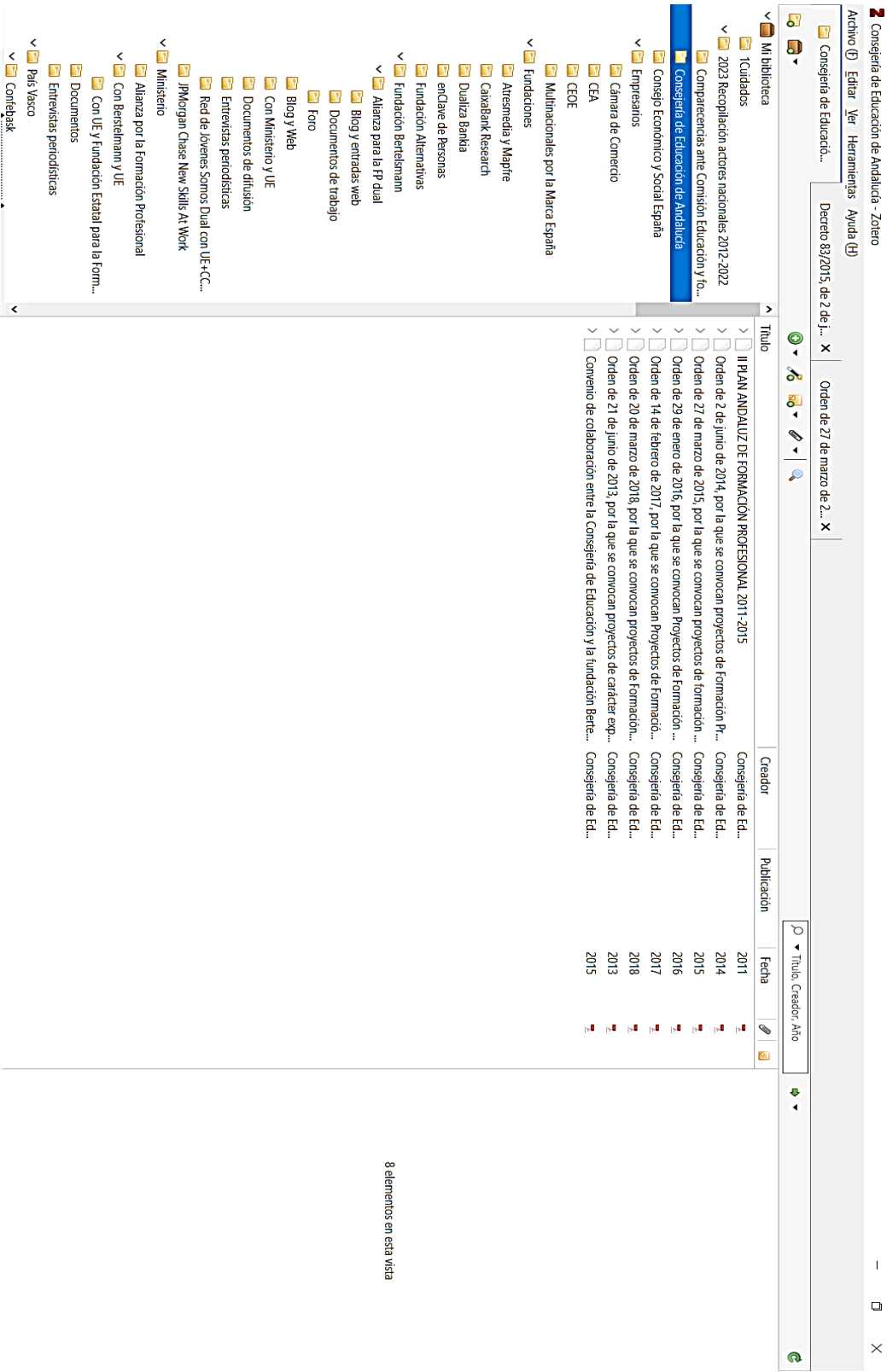


Figura 17. Organización en Zotero de las referencias de las regulaciones centrales, andaluzas y vascas en materia de FP dual. Fuente: Elaboración propia.

Anexo IV. Ejemplos de guiones de las entrevistas semiestructuradas

1. Guion para la entrevista semiestructurada con el representante de la Fundación Bertelsmann (FB-Coord)

Agradecemos enormemente su participación en esta investigación doctoral porque somos conscientes de las responsabilidades a las que tiene que hacer frente como consecuencia del puesto directivo que ostenta. Esta investigación se denomina “La transferencia de políticas educativas: análisis de los procesos de atracción transnacional y de la adopción de la modalidad dual en la formación profesional española”. La misma pone el foco sobre los actores clave en este proceso, analizando las razones que motivaron la implantación de la modalidad dual en la formación profesional española, así como sus propuestas para la reforma y acciones de difusión.

Dada su posición de responsabilidad en la dirección de la Fundación Bertelsmann le consideramos una voz fundamental de este proceso de transferencia. La Fundación Bertelsmann se ha constituido como uno de los actores no gubernamentales más influyentes en el proceso de transferencia de la modalidad dual de la formación profesional a España. En 2015, esta fundación inicia la Alianza para la Formación Profesional Dual, en colaboración con la Fundación Princesa de Girona, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y la Cámara de Comercio de España, que buscaba y busca impulsar un modelo de FP dual de calidad adaptado al contexto español. Bajo el amparo de esta Alianza, pero también de forma independiente, la Fundación Bertelsmann ha venido desarrollando diversas actividades, como la asesoría técnica en la implementación de proyectos de Formación Profesional Dual, participación en proyectos de mejora de la calidad de la FP Dual o la difusión de la modalidad dual en la formación profesional a través del Foro Alianza para la FP Dual, del Premio Alianza

para la FP Dual y de actividad en medios y redes sociales, la participación en proyectos de mejora de la calidad de la FP dual a nivel europeo y la creación de la red de embajadores Somos FP Dual.

A continuación, le presentamos el guion de la entrevista cuyas preguntas se agrupan en torno a seis temáticas: inicios de la labor de la Fundación Bertelsmann en materia de FP, la creación de la Alianza por la FP Dual, Atracción transnacional y modelos de referencia en la elaboración de propuestas propias, el modelo de FP dual de la Fundación, la estrategia de difusión de la FP dual y su relación con la del resto de actores y Ley Orgánica 3/2022.

1.1 Inicios de la labor de la Fundación Bertelsmann en materia de FP

- Inicios de la labor de la Fundación Bertelsmann en materia de formación profesional dual
- ¿Qué motivó a la Fundación Bertelsmann para centrar el foco principal de su actividad en la política de formación profesional?
- ¿Por qué se eligió la modalidad dual como un modelo idóneo para reformar la formación profesional?
- ¿Qué receptividad encontró la Fundación Bertelsmann en los actores que ya formaban parte de la gobernanza de este tipo de políticas (empresarios, administraciones, etc.)?
- ¿Cómo ha evolucionado su legitimización dentro del campo de la FP?

1.2 La creación de la Alianza para la FP Dual

Los diferentes actores clave entrevistados hasta la fecha, han hecho numerosas referencias a su Fundación, especialmente a su Alianza por la FP Dual, y a su influencia en el impulso de la reforma. La agenda de la Fundación Bertelsmann en España, entre otras actividades, ha estado basada desde el 2015 en la difusión de la FP dual y su promoción como modelo de referencia de la reforma nacional de la formación profesional.

- ¿Por qué fue prioritaria la creación de una alianza con otros actores?
- En un primer momento, ¿encontró la Fundación una predisposición favorable para la creación de la Alianza por parte de los actores que terminarían más

tarde por ser miembros colaboradores en su creación? Nos gustaría conocer algo más sobre el proceso que culminó con su creación.

- ¿Existe alguna otra colaboración fundamental para su organización?
- ¿Qué hitos señala como fundamentales para posicionarse como actor influyente en el proceso?

1.3 Atracción transnacional y modelos de referencia en la elaboración de propuestas propias

- ¿Por qué era necesario reformar el sistema FP española?
- ¿Qué aspectos consideraban deficitarios en el modelo previo de FP en España?

A lo largo del proceso, las referencias a sistemas foráneos y, en concreto, al modelo germano, por parte de los distintos actores implicados en el mismo han sido constantes. En el caso de la Fundación,

- ¿Qué modelo o modelos extranjeros tomaron como inspiración o referencia en el proceso?
- ¿Qué aspectos de dicho modelo o modelos se consideraron como positivos y necesarios para España?
- ¿Qué experiencias previas y/o acontecimientos les llevaron a conocer y valorar positivamente las características de dicho modelo de referencia?

Del mismo modo, en España existían experiencias de modalidad dual en ciertas Comunidades Autónomas de forma previa al inicio de este proceso nacional de reforma y convergencia hacia la FP dual.

- ¿Qué influencia tuvieron estos modelos en la Fundación? ¿Fueron considerados por la Fundación como modelos de referencia?
- ¿Qué experiencias previas y/o acontecimientos les llevaron a conocer y valorar positivamente o negativamente las características de dichos modelos para la reforma del sistema a nivel nacional?

1.4 El modelo de FP dual de la Fundación Bertelsmann

En los planteamientos teóricos, a la etapa de atracción transnacional, le sigue la etapa de la toma de decisiones, que suele estar caracterizada por la adaptación del modelo foráneo y la negociación de la reforma por parte de los actores fundamentales para su puesta en marcha.

- ¿Cuáles eran los rasgos generales del modelo de FP dual propuesto por la Fundación? ¿Cuáles eran las propuestas relativas al modelo formativo? ¿Y a la gobernanza del sistema?
- ¿Se tuvieron en cuenta las condiciones contextuales a la hora de plantear un modelo de reforma?
- ¿Cómo trasladaron sus propuestas a los órganos encargados de la toma de decisiones?

1.5 La estrategia de difusión de la FP dual y su relación con la del resto de actores

- ¿Qué actividades desarrolladas por la Alianza o la Fundación considera claves para la difusión de su modelo de FP Dual?
- ¿Hacia quienes iban dirigidas dichas actividades?
- ¿Cómo valoraría el proceso de intercambio de propuestas y colaboración entre los diferentes actores (gubernamentales, empresariales, sindicales, educativos)?
- Dada su ausencia de los órganos oficiales de la gobernanza de la FP en España, ¿Cómo hicieron llegar sus propuestas a los órganos oficiales y/o gubernamentales?
- Y de forma inversa;
 - ¿Qué otros actores ajenos a la Fundación influenciaron sobre los planteamientos de esta?
 - ¿La Unión Europea, a través de sus propuestas y agencias han, tenido resonancia en el modelo de referencia de la Fundación/Alianza?

1.6 Ley Orgánica 3/2022

- ¿El modelo de la Ley Orgánica 3/2022 se aleja de los planteamientos de la Fundación Bertelsmann?
- ¿Creen que el modelo resultante es el de una formación profesional dual realista con el contexto español y sus condiciones en cada Comunidad Autónoma?
- ¿A qué retos se enfrentará el nuevo sistema?

Si lo desea puede añadir cualquier comentario final que crea oportuno:

Si fuera posible, agradeceríamos que compartiese el contacto de un actor que considere relevante para la investigación:

De nuevo, agradecemos enormemente que haya destinado su tiempo a colaborar en nuestra investigación. Somos conscientes de las numerosas responsabilidades derivadas de su puesto de responsabilidad. La labor investigadora requiere de informantes de calidad para proveer análisis rigurosos y exhaustivos sobre la realidad que nos rodea y a menudo, es muy complicado acceder a ellos. Los resultados de esta tesis doctoral estarán disponibles para noviembre de 2024.

Gracias y un cordial saludo,

Luis Martínez Izquierdo. FPU y estudiante de doctorado. Universidad de Granada

Mónica Torres Sánchez. Profesora titular de Universidad. Universidad de Málaga.

2. Guion para la entrevista semiestructurada con los representantes del Ministerio de Educación (Min-JS)

Agradecemos enormemente su participación en esta investigación doctoral porque somos conscientes de las responsabilidades a las que tiene que hacer frente como consecuencia del puesto que ostenta. Esta investigación se denomina “La transferencia de políticas educativas: análisis de los procesos de atracción transnacional y de la adopción de la modalidad dual en la formación profesional española”. La misma pone el foco sobre los actores clave en este proceso, analizando las razones que motivaron la implantación de la modalidad dual en la formación profesional de la diversidad del territorio español, así como sus propuestas para la reforma y acciones de difusión. A continuación, le presentamos el guion de la entrevista.

2.1 Justificaciones y razonamientos para la Ley 2/2022

- ¿Por qué creen era necesario reformar el sistema de FP española?
- ¿Por qué era necesario extender la FP dual? ¿Qué motivó la elección de esta modalidad de FP como modelo general para España?
- ¿De dónde partió la iniciativa para la reforma de sistema de FP en favor de la FP dual? UE/Empresarios/Ministerio

2.2 Toma de decisiones y diálogo social en el proceso de gestación de la Ley Orgánica 3/2022

- ¿Cómo valora la calidad del diálogo y el intercambio de propuestas presente entre los actores implicados en la implementación (Gobierno, representantes empresariales, representantes sindicales, centros)?
- ¿A través de qué instrumentos se ha concretado?
- ¿En qué puntos hubo más fricción entre los actores implicados en la negociación?

2.3 Rol de las fundaciones en favor de la FP dual

- A lo largo del proceso de implementación y reforma, diversos actores como la fundación Bertelsmann, Princesa de Girona, Atresmedia o CaixaBank Dualiza han desarrollado cierta actividad de asesoramiento y promoción de sus modelos de FP dual, ¿Tuvieron alguna influencia en las concepciones y las posiciones del Ministerio?
- ¿Cree que las posiciones y propuestas de estos últimos han evolucionado con respecto a etapas previas?
- ¿Qué valoración realizan de su labor?

2.4 Modelos de referencia

- ¿Qué modelo o modelos extranjeros se tomaron como inspiración o referencia en el proceso?
- ¿Cómo se aproximaron a la realidad pormenorizada de dichos modelos?
- ¿Qué aspectos de dicho modelo o modelos se consideraron como positivos y necesarios para España?
- ¿Cuánto influyó la actividad de las fundaciones o lobbies en su valoración sobre estos modelos de referencia?
- Actores clave del ámbito vasco nos hablan de un trabajo bilateral con el Ministerio para la elaboración de la Ley 2/2022, ¿qué influencia tuvo este modelo en sus planteamientos?
- ¿Hasta qué punto se valoraron otros modelos autonómicos de éxito como el modelo andaluz por proyectos que combinaba voluntariedad, proyectos y

recursos junto a una selección crítica de aquellos centros, empresas y alumnos participantes en esta modalidad?

2.5 Retos de presente y de futuro

- ¿Cómo valora el resultado final de la ley en lo que respecta a la FP dual? Puntos fuertes y débiles.
- ¿Se podrá extender la FP dual a toda la FP atendiendo a las condiciones contextuales del sector productivo de España y de sus diversas Comunidades Autónomas?
- ¿Qué retos afronta el sistema en un futuro más inmediato y a medio plazo?
¿Cree que la ley pone las bases para su resolución?

Si fuera posible, agradeceríamos que compartiese el contacto de un actor que considere relevante para la investigación. Si lo desea puede añadir cualquier comentario final que crea oportuno.

De nuevo, agradecemos enormemente que haya destinado su tiempo a colaborar en nuestra investigación. Somos conscientes de las numerosas responsabilidades derivadas de su cargo. La labor investigadora requiere de informantes de calidad para proveer análisis rigurosos y exhaustivos sobre la realidad que nos rodea y a menudo, es muy complicado acceder a ellos. Los resultados de esta tesis doctoral estarán disponibles para noviembre de 2024, fecha prevista para la defensa de mi investigación.

Gracias y un cordial saludo,

Luis Martínez Izquierdo. FPU y estudiante de doctorado. Universidad de Granada

3. Guion para la entrevista semiestructurada con la representante de CEA (CEA-PP)

Agradecemos enormemente su participación en esta investigación doctoral porque somos conscientes de las responsabilidades a las que tiene que hacer frente. Esta investigación se denomina “La transferencia de políticas educativas: análisis de los procesos de atracción transnacional y de la adopción de la modalidad dual en la formación profesional española”. La misma pone el foco sobre los actores clave en este proceso, analizando las

razones que motivaron la implantación de la modalidad dual en la formación profesional en la diversidad del territorio español, así como sus modelos propuestos y de referencia y sus acciones de difusión.

La visión que la CEA tiene sobre el proceso de implementación y el funcionamiento de la FP dual en Andalucía es fundamental para nuestra investigación. Su papel como organización que representa y defiende los intereses del mundo empresarial andaluz le convierte en un actor clave. Desde 2012, CEA ha trabajado activamente con el objetivo de conformar un modelo que dé respuesta a las necesidades de nuestra Comunidad. A lo largo de esta entrevista, nos gustaría profundizar en este proceso.

A continuación, le presentamos el guion semiestructurado de la entrevista cuyas preguntas se agrupan en torno a cinco temáticas: justificaciones y receptibilidad, toma de decisiones en la implementación de la FP dual, modelos de referencia, fundaciones y nivel europeo y valoración general de la FP dual en España y nueva Ley de FP.

3.1 Justificaciones y receptibilidad

- ¿La iniciativa para la implementar la FP dual partió de las empresas o de la Junta de Andalucía?
- ¿Consideraban ustedes que era necesaria la FP dual en Andalucía? En caso afirmativo, ¿por qué razones?
- ¿Qué receptividad encontró la FP dual entre el mundo empresarial andaluz?

3.2 Implementación y diálogo social

- ¿Cómo valora el diálogo y el intercambio de propuestas presente entre los actores (Junta de Andalucía, representantes empresariales, representantes sindicales, centros de FP) durante la implementación?
- ¿En qué forma tuvo lugar?
- ¿Cómo valora el modelo resultante de este proceso de implementación?
- ¿Se adapta a las necesidades empresariales o encuentran ustedes dificultades para participar en el mismo?

3.3 Modelos de referencia

- ¿Conocían otros modelos de FP dual? ¿Qué modelo o modelos extranjeros tomaron ustedes como inspiración o referencia en el proceso?
- ¿Qué aspectos de dicho modelo o modelos se consideraron como positivas y necesarias para Andalucía?
- ¿Qué experiencias previas y/o eventos (Eventos y documentos de la Alianza por la FP dual, congresos, jornadas de difusión, visitas, etc.) les llevaron a conocer y valorar positivamente las características de dichos modelos de referencia?
- ¿Han tenido algún modelo autonómico como referente? ¿Han establecido intercambios y colaboración con las confederaciones regionales de estas Comunidades Autónomas?

3.4 Fundaciones y nivel europeo

- A lo largo del proceso de implementación y reforma, la CEOE y la fundación Bertelsmann han establecido vínculos muy estrechos en materia de FP dual. ¿Qué influencia ha tenido esta organización en las posiciones de la CEA?
- ¿Qué otras fundaciones han tenido relevancia para la CEA y en general, para el mundo empresarial (CaixaBank Dualiza, Princesa de Girona, etc.)? ¿Cómo valora el mundo empresarial la labor de estas?
- Finalmente, ¿qué influencia han tenido para la CEA las posiciones y actividad de la Unión Europea? EAfA, recomendaciones y textos comunitarios, etc.

3.5 Valoración general de la nueva Ley Orgánica 3/2022

- Recientemente, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional establece que toda la oferta de formación profesional tendrá carácter dual, lo que ha supuesto un cambio de escenario en la FP dual española. ¿Cómo valora esta Ley?
- ¿A qué retos cree que se enfrenta el mundo empresarial con el nuevo sistema de FP dual fruto de la Ley Orgánica 3/2022?

Si lo desea puede añadir cualquier comentario final que crea oportuno.

Anexo IV. Ejemplos de guiones de las entrevistas semiestructuradas

De nuevo, agradecemos enormemente que haya destinado su tiempo a colaborar en nuestra investigación. La labor investigadora requiere de informantes de calidad para proveer análisis rigurosos y exhaustivos sobre la realidad que nos rodea y a menudo, es muy complicado acceder a ellos. Los resultados de esta tesis doctoral estarán disponibles para noviembre de 2024, fecha prevista para la defensa de nuestra investigación.

Gracias y un cordial saludo,

Luis Martínez Izquierdo. FPU y estudiante de doctorado. Universidad de Granada

Mónica Torres Sánchez. Profesora titular de Universidad. Universidad de Málaga.

Anexo V. Comité de ética

- 1. Consentimiento informado del participante**
- 2. Documento de información al participante**
- 3. Informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Granada**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

(Los artículos se refieren a la Ley de Investigación Biomédica, BOE 4 de julio de 2007)

D. /Dña.....
con D.N.I. nº..... y fecha de nacimiento/...../.....

Declaro que:

1. He leído (o me han leído) la hoja de información al participante del proyecto: “La transferencia de políticas educativas: análisis del proceso de atracción transnacional y de la adopción de la modalidad dual en la formación profesional española.”

2. He comprendido la investigación que se va a realizar con mi participación y he tenido la oportunidad de resolver cualquier duda al respecto.

3. Asimismo, se me ha informado de que:

- Se hace constar que el participante manifiesta expresamente decir la verdad en sus respuestas para garantizar los datos reales sobre su estado físico o salud o los que se le solicitan (art. 23.1. L.I.B.).
- Tengo derecho a no otorgar mi consentimiento a participar y a revocarlo en cualquier momento del estudio (art. 4.3. L.I.B.).
- La falta de consentimiento a iniciar el estudio o su revocación una vez iniciado no me supondrá perjuicio alguno (en cualquier otro derecho) o discriminación (art. 4.4 y 6. L.I.B.).
- Seré informado, si así lo deseo, de los datos que se obtengan durante la investigación (art. 4.5 y 27.2. L.I.B.) y de la forma de obtener dicha información (art. 15.2. L.I.B.).
- Tengo derecho a decidir que no se me comuniquen los datos de la investigación (con las excepciones legales pertinentes) (art. 4.5. L.I.B.).
- Los datos que se obtengan con mi participación en la investigación son anónimos y si al publicarlos hay que mencionar mi nombre será precisa mi autorización (art. 15.2. L.I.B.). (Los datos recogidos en esta investigación serán anónimos y su uso se regirá por lo recogido en la legislación vigente en relación a la Protección de Datos de Carácter Personal. Los datos personales del participante serán tratados conforme a los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, pudiendo ejecutar en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndose en contacto con el investigador principal según los datos incluidos en el documento de información al participante).

4. Acepto participar de forma voluntaria en el proyecto arriba mencionado.

Firma del participante

Lugar y fecha

Documento de información al participante

Por favor, lea cuidadosamente este documento (2 páginas) antes de decidir su participación en este estudio. *(Los artículos se refieren a la Ley de Investigación Biomédica, BOE 4 de julio de 2007)*

1. Investigador responsable de la tesis doctoral (art. 15.2 L.I.B.):

- Nombre: Luis
- Apellidos: Martínez Izquierdo
- DNI: 75935306R
- Centro, teléfono, correo electrónico: Facultad de Educación- Departamento de Pedagogía, 608838989, luismartinez@ugr.es

2. **Título de la investigación doctoral** (art. 15.2. L.I.B.): La transferencia de políticas educativas: análisis del proceso de atracción transnacional y de la adopción de la modalidad dual en la formación profesional española.
3. **Fuente de financiación** (art. 15.2. L.I.B.): Ministerio de Universidades del Gobierno de España con cargo a las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Referencia: FPU 19/02739.
4. **Objetivo de investigación** (art. 15.2. L.I.B.): El propósito de esta investigación doctoral es analizar el proceso de transferencia de la política de formación profesional dual a España. Esta investigación pone el foco en las primeras fases del proceso de transferencia (atracción transnacional y toma de decisiones). El análisis se centra en las razones esgrimidas para la adopción de la modalidad dual de la FP por parte de los diferentes actores clave, así como el modelo de referencia, el modelo propuesto y las acciones llevadas a cabo para la difusión por estos últimos.
5. **Implicaciones de la participación** (art. 15.2. L.I.B.): A lo largo de la entrevista se plantearán una serie de preguntas en las que se espera: a) Conocer las razones que le llevaron a impulsar esta reforma b) Conocer cuál fue su modelo de referencia para la reforma c) Conocer qué actores y experiencias previas le influenciaron en su valoración positiva del modelo de referencia para la reforma d) Conocer qué actores y experiencias previas influyeron en su definición final de la propuesta de reforma y e) Conocer su valoración general sobre los hitos y el futuro de la reforma.
6. **Uso potencial de los resultados de investigación** (art. 15.2. L.I.B.): Los datos serán usados en la redacción de la tesis doctoral y posibles artículos o capítulos que se deriven de ella, así como en sus actividades de difusión, incluidas comunicaciones en espacios públicos.
7. **Duración** (art. 15.2. L.I.B.): La duración aproximada de la entrevista será entre 50 y 60 minutos.
8. **Riesgos y beneficios** (art. 15.2. L.I.B.): No hay riesgos de ningún tipo en la participación. Las posibles consecuencias disruptivas de la misma se evitan a través de la garantía de confidencialidad y el derecho al desistimiento en cualquier punto del proceso.

La participación de los informantes posibilitará una mayor comprensión del proceso de adopción de la FP dual en España y permitirá verificar el contenido de los documentos publicados por los principales actores durante el proceso. Asimismo, la participación de los informantes permitirá a estos aportar, de forma voluntaria, su visión sobre el proceso de forma que esta quede registrada y sistematizada y sirva para avanzar en la comprensión de los procesos de reforma de la FP.

9. **Compensación:** Se ofrece la posibilidad de conocer y ser informado/a de los resultados.
10. **Confidencialidad** (*art. 15.2. L.I.B.*): No se desvelará la identidad del entrevistado en ningún punto del proceso y sólo las personas del equipo de investigación tendrán acceso a los datos de la investigación. En el caso de la que investigación lo requiera, se utilizarán citas literales anónimas de sus respuestas pero sin mencionar ningún dato personal identificativo, salvo que la persona informante exprese lo contrario. Los datos personales del participante serán tratados conforme a los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, pudiendo ejecutar en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndose en contacto con el investigador principal según los datos incluidos en el documento de información al participante.
11. **Voluntariedad de la participación** (*art. 15.2. L.I.B.*): La participación en este estudio es completamente voluntaria y el derecho a desistimiento queda garantizado en cualquier punto del proceso poniéndose en contacto con el investigador principal.
12. **Persona de contacto** (*art. 15.2. L.I.B.*): En caso de consulta o revocación del consentimiento debe ponerse en contacto con:

Luis Martínez Izquierdo. TELF.: 608838989. Corre: luismartinez@ugr.es

Departamento de Pedagogía. Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas (HUM 308). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18071-GRANADA (ESPAÑA)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,
Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'LA ADOPCIÓN Y LA ADAPTACIÓN DE LA MODALIDAD DUAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA COMO UN PROCESO DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA: LA VISIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES Y POLÍTICOS.' que dirige LUIS MARTÍNEZ IZQUIERDO, con NIF 75.935.306-R, quedando registrada con el nº: 3960/CEIH/2024.

Granada, a 23 de Enero de 2024.

HERRERA
VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S

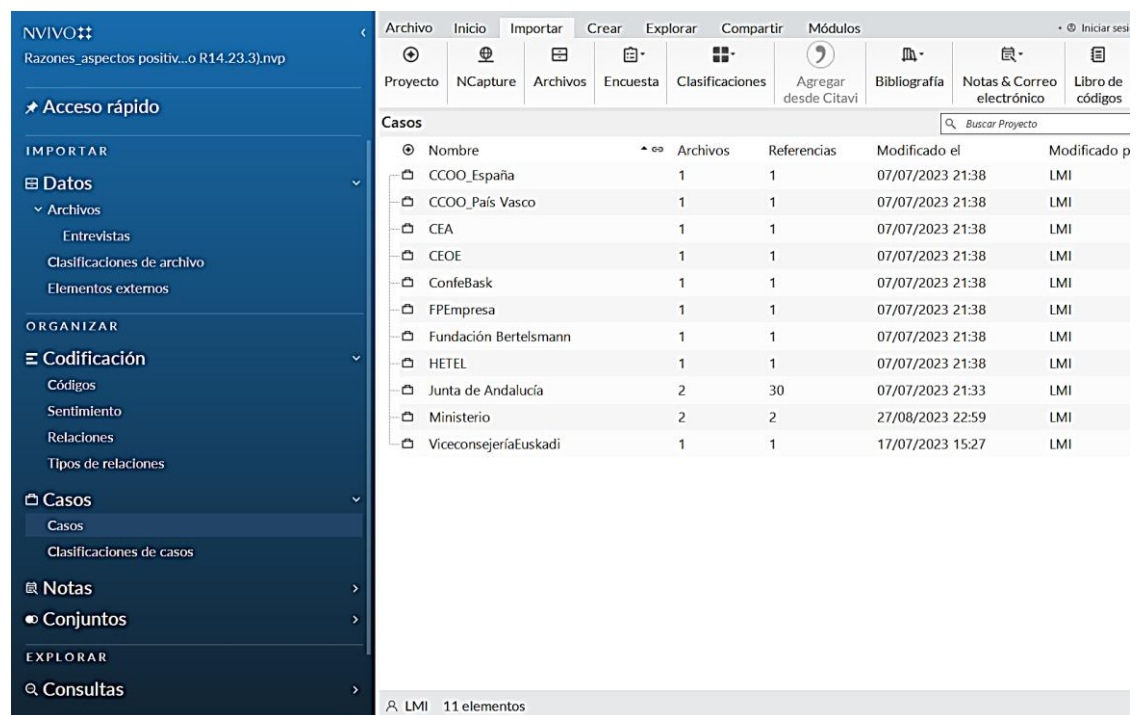
Firmado digitalmente
por HERRERA VIEDMA
ENRIQUE - 26478489S
Fecha: 2024.01.25
08:08:34 +01'00'

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

1. Organización en casos de los conjuntos de datos: ejemplo para el caso de las entrevistas semiestructuradas.



Nombre	Archivos	Referencias	Modificado el	Modificado por
CCOO_España	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
CCOO_País Vasco	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
CEA	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
CEOE	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
ConfeBask	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
FPEmpresa	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
Fundación Bertelsmann	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
HETEL	1	1	07/07/2023 21:38	LMI
Junta de Andalucía	2	30	07/07/2023 21:33	LMI
Ministerio	2	2	27/08/2023 22:59	LMI
ViceconsejeríaEuskadi	1	1	17/07/2023 15:27	LMI

Figura 18. Organización de las entrevistas semiestructuradas en casos. Fuente: Elaboración propia.

2. Carpeta general con carpetas que albergan los proyectos exportados con información sobre las distintas temáticas

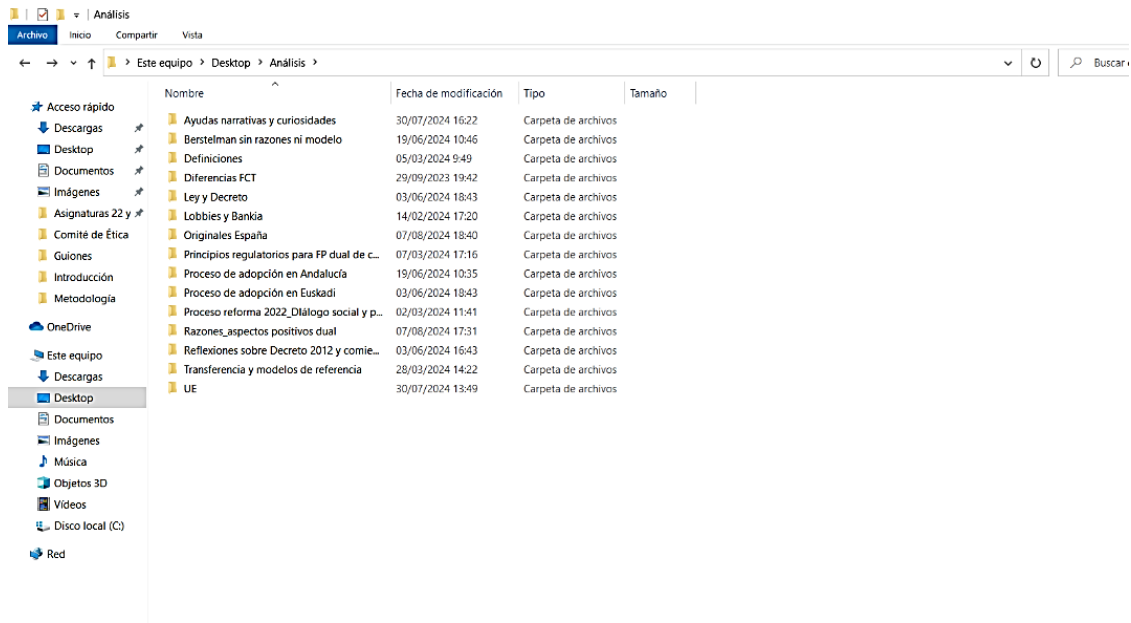


Figura 19. Carpeta general con carpetas que albergan los proyectos exportados con información sobre las distintas temáticas. Fuente: Elaboración propia.

3. Carpeta que contiene los proyectos exportados correspondientes a la conceptualización de la transferencia y los modelos de referencia

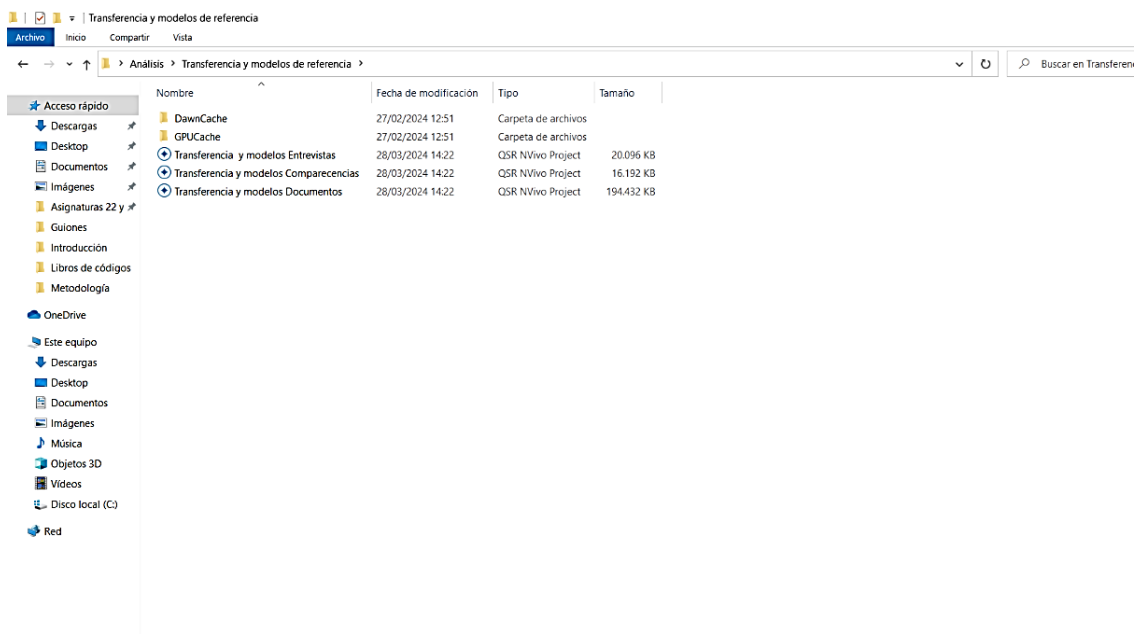


Figura 20. Carpeta que contiene los proyectos exportados correspondientes a la transferencia y modelos de referencia. Fuente: Elaboración propia.

4. Temáticas y códigos en NVivo: ejemplo del proyecto correspondiente a las entrevistas semiestructuradas sobre el proceso de adopción en Andalucía

The screenshot shows the NVivo software interface. On the left is a sidebar with navigation options: Acceso rápido, IMPORTAR, Datos, ORGANIZAR, Codificación, Casos, Notas, Conjuntos, EXPLORAR, Consultas, Visualizaciones, and Reportes. The main area displays a hierarchical tree of codes under the 'Códigos' tab. The tree structure is as follows:

- Andalucía
 - Creación de modelo propio en Andalucía
 - Diálogo social Andalucía
 - Consejo Andaluz solamente consultivo pueden decir bl
 - 2017 Grupo de trabajo específico sobre FP dual
 - Diálogo directo CEA-Junta
 - CEA no participa en gobernanza real del sistema
 - CEA se seinte escuchada de forma desigual en el tie
 - Empresarios Andalucía echan en falta acuerdos con
 - Se espera que mejor con desarrollo de nueva ley
 - Inicios
 - 1 Idea parte de Consejería-decidió probar experimental
 - 2 Razones
 - 3Claves en creación de modelo propio
 - 4 Modelo inicial
 - 4En 201314 había desconocimiento por parte empresar
 - 4Opiniones actores sobre modelo inicial
 - 5Crecimiento exponencial con los años por empleabilidad

Below the tree is a table with the following columns: Nombre, Archiv, Refere, Creado el, Creado, Modificado e, and Mod. The table contains 177 elements.

Nombre	Archiv	Refere	Creado el	Creado	Modificado e	Mod
Andalucía	0	0	13/07/2023	LMI	13/07/2023	LMI
Creación de modelo propio en Andalucía	0	0	09/07/2023	LMI	24/07/2023	LM
Diálogo social Andalucía	0	0	09/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
Consejo Andaluz solamente consultivo pueden decir bl	1	1	10/07/2023	LMI	02/03/2024	LMI
2017 Grupo de trabajo específico sobre FP dual	1	1	02/03/2024	LMI	02/03/2024	LMI
Diálogo directo CEA-Junta	1	1	09/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
CEA no participa en gobernanza real del sistema	1	3	10/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
CEA se seinte escuchada de forma desigual en el tie	1	1	10/07/2023	LMI	10/07/2023	LMI
Empresarios Andalucía echan en falta acuerdos con	1	3	10/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
Se espera que mejor con desarrollo de nueva ley	1	1	24/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
Inicios	0	0	09/07/2023	LMI	24/07/2023	LMI
1 Idea parte de Consejería-decidió probar experimental	2	2	24/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI
2 Razones	0	0	24/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI
3Claves en creación de modelo propio	1	1	24/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI
4 Modelo inicial	0	0	22/09/2023	LMI	22/09/2023	LMI
4En 201314 había desconocimiento por parte empresar	1	2	10/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI
4Opiniones actores sobre modelo inicial	0	0	24/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI
5Crecimiento exponencial con los años por empleabilidad	1	1	24/07/2023	LMI	22/09/2023	LMI

Figura 21. Temáticas y códigos en NVivo. Fuente: Elaboración propia.

5. Libros de códigos organizados para la triangulación de la temática “Razones para la adopción de la FP dual”

Las siguientes tabas muestran los libros de códigos del análisis efectuado en NVivo para los distintos conjuntos de códigos referentes a las justificaciones esgrimidas para la adopción de a FP dual. Las macrotemáticas se encuentran representadas en negrita y subrayadas (ej., **Presiones externas**). Las temáticas se encuentran representadas en negrita (ej., **Seguir el camino marcado por la UE en las recomendaciones y en la financiación**). Las subtemáticas quedan representadas en negrita y cursiva (ej., ***En 2012 UE impulsora para Junta***). Finalmente, los códigos se encuentran representados en estilo de fuente regular. Cabe reseñar que para facilitar las fases finales del ATR, se han añadido letras o números al comienzo de algunas temáticas, subtemáticas y códigos para que aparecieran en el orden deseado dentro del programa (ej., C Aprovechamiento de recursos ajenos).

5.1 Libro de códigos de la temática “Razones para la adopción de la FP dual” del proyecto correspondiente a la literatura gris y a las regulaciones

Tema, subtemas y códigos	Nº Arch.	Nº Ref.
<u>Presiones exteriores</u>	-	-
Seguir el camino marcado por la UE en sus recomendaciones y financiación	8	12
<i>En 2012 UE impulsora para Junta</i>	1	1
Junta_Recomendaciones Comisión Europea potenciar WBL y modelos FP dual	1	1
<i>Diferencias nivel de cualificación con respecto media UE 2030</i>	2	2
Min_Desajustes en 2030 con respecto a UE	1	1
Min_Nos sitúa en desventaja con economías europeas desarrolladas la falta de grupo intermedio	1	1
Diferencias prestigio y tasa jóvenes matriculados respecto UE	6	6
FB_Porcentaje bajo FP dual con respecto a UE	1	1
FB_Porcentajes matriculas sensiblemente menores países Unión Europea	1	1
Min_Matriculación mucho menor	3	3
Min_Retraso con respecto a Europa en tasas	1	1
UE financiaba y financia	1	1
Min_Reforma impulsada por fondos Next Generation	1	1
UE principal motivo Ley 3 en Ministerio	1	1
Min_Ley responde a compromisos con Europa	1	1
<u>Empresa es muy necesaria en sistema educativo por su formación práctica</u>	11	14
A Contexto real y formación práctica real sin desfase teoría	10	12
CC_FP dual porque la práctica es fundamental	2	2
CC_Formación real para alumno	2	2
CEOE_Existe brecha entre currículos formativos y procedimientos técnicos utilizados en la realidad	1	1
Dualiza_Combinar aprendizaje en centro y empresa fundamental	1	1
Dualiza_Permite aprendizaje en contexto real	1	1
FB_Aprendiz experimenta en contexto real	3	4

FB_Incrementa corresponsabilidad	1	1
FB_Lleva innovación a centros educativos	1	1
<u>FP dual aporta formación adaptada a necesidades reales empresas-mercado laboral e inserción laboral alta</u>	32	131
Mejora inserción laboral	25	40
CC y Alianza_FP dual aumenta posibilidades empleo jóvenes	1	2
CC_Anticipa edad de inserción	1	1
CC_FP dual es clave para la empleabilidad y el futuro empresas	1	2
CEOE_Ausencia de formación práctica dificulta acceso jóvenes al empleo	1	1
CEOE_Evita cronificación permanente desempleo al dar primera experiencia laboral	1	1
CEOE_FP dual mejora sustancialmente acceso al empleo y reduce desempleo juvenil	2	4
CEOE_FP dual necesaria reducir desempleo juvenil	1	1
Dualiza_Aumenta empleabilidad	4	6
Dualiza_Oportunidades integración laboral a personas bajas cualificaciones	1	1
Eusk_Objeto mejorar acceso empleo alumnado	1	1
FB y CEOE_Bajar tasa de paro	1	1
FB y CEOE_Facilitar entrada jóvenes a mercado laboral	1	1
FB_Bajar paro juvenil	1	1
FB_FP dual favorece inserción laboral jóvenes	3	4
FB_Formación FP dual predestina a aprendiz y empresa a seguir juntos	1	1
FB_FP dual mejora cualificación y disminuye tasa de desempleo juvenil	1	1
FB_Mejora empleabilidad aprendiz	1	1
FB_Menos problemas empleo juvenil en sistemas FP duales Ale, Aus, Din y PB	1	1
FB_Permite inmediata incorporación al mercado	1	1
Junta_Mejorar inserción laboral andaluces jóvenes	1	1
Junta_Se pretende favorecer una mayor inserción del alumnado	1	2
Min_Mejorar posibilidades inserción jóvenes	1	1
Min_Datos de FP dual demuestran mejora empleabilidad	1	1
Min_Mejorar la empleabilidad y el crecimiento económico con mejora formación capital humano	1	1
UGT_Mejora empleabilidad	1	1

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Provee formación adaptada a las necesidades reales	31	98
<i>Paradoja falta de personal y desempleo</i>	8	14
CEOE_Alto paro y empresas sin poder contratar	1	1
CC y Alianza_España tasa altísima juvenil con Europa	1	1
CC_En España medio millón desempleados y 300000 puestos sin cubrir	1	1
CEOE_ Mitad de empresas no encuentra y desempleo altísimo	1	1
FB_Alto paro menores de 3 años España	1	1
FB_Desempleo altísimo en España en comparación con Europa	1	1
Min_Alto paro y empresas con puestos sin cubrir	1	1
Min_Alto paro ya antes de COVID	1	4
Min_Desajuste entre niveles requeridos mercado laboral y los de población activa	1	1
Min_Vacantes especialmente en niveles intermedios de cualificación y en cambio tecnológico	1	1
Min_FP dual camino claro fin desempleo juvenil y competitividad empresas	1	1
<i>Desequilibrio necesidad actual y futura De diábolo obsoleto a tonel, potenciar cualificaciones medias</i>	13	30
CC_Hay educación básica y educación superior pero no media, por tanto desempleo juvenil	1	1
CEOE_O sobre o infra	1	1
CEOE_Pasar de diábolo a tonel	1	1
Dualiza_Hay que poner fin a diábolo	1	1
Dualiza_Muchas profesiones se quedarán sin cubrir	1	2
Eusk_Modelo actual diábolo pasar a barril según Europa cree que se va a demandar	1	1
FB_Desajuste en España entre oferta y demanda laboral	1	1
FB_Necesitamos aumentar cintura de diábolo y eso es con FP dual	1	1
FB_Una causa desempleo es el desajuste cualificación demandada y la que tienen jóvenes	1	1
Min_Cedefop prevé que serán medias	2	3

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Min_Desajuste entre niveles requeridos mercado laboral y los de población activa	1	1
Min_Duplicar con rapidez número de personas con formación intermedia	1	1
Min_Futura necesidad de Nivel medio de cualificación, habla sobre diábolo y barril y necesidades de medios	3	8
Min_Muchos por arriba y por abajo, faltan cualificación intermedia	1	1
Min_Nos sitúa en desventaja con economías europeas desarrolladas la falta de grupo intermedio	1	1
Min_Potenciar cualificaciones medias es esencial para el crecimiento	1	1
Min_España poco desarrollada en formación intermedia	1	1
Ajustar formación a necesidades mundo productivo aumentando competitividad	27	58
FP dual solución diferencias entre formación y necesidades reales de cualificación	22	35
CC_FP dual contrarresta disfunción oferta demanda	1	1
CC_FP dual herramienta poner fin a esa diferencia entre oferta y demanda	1	1
CC_Prepara para profesiones del futuro	2	2
CC_Reactualiza constantemente el conocimiento	2	2
CEOE_FP dual para no dar espalda necesidades mercado	1	1
CEOE_FP dual para resolver esa falta de conexión oferta demanda	1	1
CEOE_Europa dedica recursos a ajustar currículos y facilitar acceso al primer empleo con FP dual	1	1
Dualiza_ FP dual Gran capacidad adaptación a necesidades mercado laboral	4	9
Eusk_El objetivo fundamental era tener una formación adaptada a necesidades actuales y futuras del mundo productivo	1	1
FB y CEOE_Permite adaptar formación a sectores muy concretos	1	1
FB_FP dual fundamental para adaptar a necesidades empresas	2	2

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

FB_FP dual mejora conocimiento mutuo, cualificación y empleabilidad	1	1
FB_Formación adaptada a contexto profesional	4	6
Junta_Potencia WBL reduce desfase entre formación y necesidades del mundo del trabajo	1	1
Junta_Responder de forma efectiva a necesidades de cualificación de sectores productivos concretos	1	1
Min y FB_La FP dual en otros países medio idóneo solventar desajuste competencias	1	1
Min_FP combinada escuela y empresa debe ser mecanismo que aúne oferta y demanda de empleo	1	2
UGT_FP dual permite analizar desajustes entre oferta y demanda y actualizar rápidamente	1	1
Competitividad mejorada por FP dual	16	24
CC_Impulsa competitividad	2	4
CEOE_Facilita trabajadores cualificados a empresas a corto, medio y largo plazo	1	1
Confebask_Formación adaptada clave competitividad empresas	1	1
FP dualiza_Empresas mejoran competitividad	5	6
Dualiza_FP dual como formación 4.0 para mundo productivo competitivo en Industria 4.0	1	1
Esuk_FP dual impulsa la competitividad de las empresas	1	1
FB Y CEOE_Reducir brecha necesidades Aumenta la competitividad	1	3
FB_FP dual puede aumentar competitividad empresas	1	1
FB_FP dual herramienta ideal para este contexto_Inserción, competitividad e innovación	1	1
FB_Mejora competitividad empresas	3	3
Min_Ajustar formación del capital humano para que no sea un lastre para el crecimiento económico y social	1	1

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Min_No aunar demandas empleo y ofertas de empleo es un hándicap para nuestra economía	1	1
<u>Aprendices llevan innovación a empresas</u>	4	5
Dualiza_Innovación en proyectos	1	1
Dualiza_Trae innovación, dinamismo y eficiencia	1	2
FB_Aportan fresca y nuevas formas	1	1
Min_Acercamiento pymes a FP como única oportunidad innovar	1	1
<u>Baja costes del Estado y palía recortes</u>	1	2
FB_Reduce costes para el Estado y aumenta cotizantes	1	2
<u>Mejora coordinación y conocimiento mutuo realidad centros y empresas</u>	6	16
A Formación en el intercambio	4	9
Dualiza_Conocimiento de empresas por centros	1	1
Dualiza_Forma a docentes	1	1
FB_Centros innovadores suelen impartir FP dual	1	1
FB_Permite docentes contacto con productivo y reciclaje	3	5
FB_Transferencia de conocimiento permite mejora	1	1
B Coordinación y conocimiento de necesidades mutuas	3	3
FB_Administración puede conocer mejor qué necesitan	1	1
FB_Potencia relación entre profesorado y empresas	1	1
Junta_Potenciar relación profesorado con empresas	1	1
C Aprovechamiento de recursos ajenos	2	4
FB_Permiten a centro acceder a maquinaria puntera	2	4
<u>Mejora procesos de selección y Sirve como captadora de talento</u>	12	31
A Aumenta compromiso aprendiz con empresa	6	6
Confe_Más compromiso aprendices por retribución	1	1
FB_Más compromiso de nuevos empleados	5	5
B Reduce costos en procesos de selección, los hace más eficientes	8	15
CC_FP dual clave para empresa al seleccionar mejor	2	2
Dualiza_Ahorra tiempo y dinero en esa adaptación	1	2
Dualiza_Selecciona y capta personal con menos costos	1	3

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

FB_Facilita integración en empresa y reduce costes de reclutamiento	2	2
FB_Mejora estrategia reposición trabajadores y reduce coste	4	5
CEA_Empresa ya conoce a candidatos más idóneos	1	1
C Capta talento	2	3
CEOE y FB_Para captar talento	1	2
FB_Atrae talento a la FP	1	1
D Formación adaptada a necesidades sin vicios	3	6
FB_Forma en necesidades reales la empresa	3	5
FB_Personas sin vicios laborales previos	1	1
Permite selección de alumnado que va a formarse en una empresa	1	1
Dualiza_Seleccionar estudiantes adecuados	1	1
<u>Motivación aumenta y disminuye abandono educativo aprendiz</u>	9	15
CCOO_Reduce abandono educativo	1	1
Dualiza_Retribución es incentivo	1	2
FB y CEOE_Para reducir abandono escolar	1	1
FB_Aprendiz remuneración y posibilidades de ser contratado al final	5	8
FB_Disminuir con FP dual abandono escolar	2	2
Junta_Motivar alumnado, atraer a FP y evitar abandono	1	1
<u>Normativa nueva era muy necesaria por mala anterior y falta coordinación CCAA</u>	11	16
Falta homogeneidad CCAA	9	13
CEOE_Grande empresa necesita unidad de criterio en CCAA	1	2
CEOE_Había que armonizar	1	1
FB y Min_Elementos mínimos comunes de calidad facilitan participación de agentes sociales y expansión	1	1
FB_No hay común	1	1
FB_Para homogeneizar y regular mejor algunos aspectos	2	2
Junta_Es el momento de regular a nivel estatal de forma flexible	1	1
Min_Dar marco regulatorio común CCAA para FP dual	2	3
Min_Crear más homogeneidad entre CCAA	1	1
UGT_Había duplicidades en las reglamentaciones	1	1
Mala y anticuada	2	3
CCOO_Anterior normativa es caótica	1	1
Min_La normativa previa contemporánea no cumplía con requisitos para un buen sistema	1	2
<u>Satisface responsabilidad social corporativa empresas CEA</u>	2	2

FP dualiza_Satisface responsabilidad social	1	1
FB_Promueve responsabilidad social	1	1
<u>Transición instituto mundo laboral más sencilla</u>	4	4
CC_Integra a jóvenes progresivamente	1	1
FB_FP dual ayuda a transición	1	1
FB_FP dual mejora esa transición	1	1
UGT_Es idónea para transición	1	1

5.2 Libro de códigos de la temática correspondiente a las Razones para la adopción de la FP dual del proyecto correspondiente a las comparecencias ante la Comisión de Educación y FP

Tema, subtemas y códigos	Nº Arch.	Nº Ref.
<u>Presiones exteriores</u>	3	5
Por presiones UE	3	5
<i>Diferencias prestigio y tasa jóvenes matriculados respecto UE y OECD</i>	3	5
CCOOCentral_Diferencias enormes con Europa porcentaje alumnado	1	1
CEOE_Alto porcentaje de población activa sin cualificación ni estudios primarios	1	1
CCOOCentral_Se necesita seguir prestigiando trayectorias en FP	1	3
UGT_Diferencias tasas matriculados FP Europa	1	1
<u>Razones propias y ventajas actores para apoyar FP dual</u>	7	34
Formación adaptada a necesidades reales empresas-mercado laboral e inserción laboral alta	6	26
<i>Proveer formación adaptada a las necesidades reales</i>	-	-
<i>Alto paro juvenil y Paradoja falta de personal y desempleo</i>	3	4
CEOE_Alto desempleo juvenil pero 55% empresas dificultades contratar	1	1
FB_2Por alto paro juvenil	1	1
UGT_Dificultades actuales sectores encontrar personal	1	2
<i>Desequilibrios y necesidad de cualificaciones medias más diábolo obsoleto a tonel, potenciar cualificaciones medias</i>	5	19
CEOE_Sin embargo Histórico y creciente desajuste por alejamiento	1	4

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

entre el mundo académico y el empresarial		
CEOE_Agravado por grandes cambios evolución sistemas productivos y digitales	1	2
<i>Eusk_Cuarta revolución industrial está cambiando el mundo 2030 límite</i>	1	9
1Euska_Cuarta revolución industrial nos obliga a diferenciarnos	1	1
2Euskadi_Diferenciarnos con ventaja competitiva, no comparativa	1	1
3Eusk_Mejorando formación trabajadoras	1	1
4Eusk_Cuarta revolución industrial requiere transformación e innovación	1	1
5Eusk_Debemos combinar tecnología y humanidad como respuesta, por tanto mejorar la formación de humanos	1	2
6Euska_Necesitamos preparar a personas para transformaciones en empleos robotizados	1	1
7Eusk_Se necesitan nuevas metodologías para todo ello	1	1
8Eusk_Se necesitan centros de formación inteligentes	1	1
CCOO_Necesidad profesionales grado medio_Intentar cambiar diábolo a tonel_más de intermedio y menos de básica y superior	1	1
CEOE_Empleos mayoría será grado medio, por tanto FP abandonar diábolo e iremos a barril	1	1
FB_Lo anterior repercute en paro juvenil y en competitividad y productividad empresas	1	1
FB_Alto paro juvenil_No se venía formando bien a jóvenes para necesidades empresas y sociedad	1	1
UGT_ pasar de diábolo a tonel	1	1
UGT_Necesitaremos profesionales grado medio y superior	1	1
Ajustar formación a necesidades mundo productivo	2	3

Se necesita Formación competencias adaptadas a cambios siglo XXI	2	3
CECE_Innovaciones tecnológica fuerzan a adaptar sistemas de formación	1	1
UGT_Se necesita adquisición de competencias Verdes	1	1
UGT_Se necesitan habilidades para transformación automatización, digitalización	1	1
Mejora procesos de selección y capta talento	1	2
CEOE_En este momento, la situación es preocupante, ya que la captación de talento constituye un importante activo para todas las empresas y, por ello, las competencias profesionales de los recursos humanos son cada día más demandadas	1	2

5.3 Libro de códigos de la temática “Razones para la adopción de la FP dual” del proyecto correspondiente a las entrevistas semiestructuradas

Tema, subtemas y códigos	Nº Arch.	Nº Ref.
<u>Andalucía Razones</u>	3	7
Influencia instituciones UE en Junta de Andalucía	2	4
Probar algo que otras CCAA habían hecho pero ni siquiera como modalidad	1	2
Según CEA, Impulsado por Decreto 2012	1	1
<u>Euskadi Razones</u>	-	-
Vice_ Tres claves para salir de la crisis de otra manera	1	10
0º Todo fundamentado en una genial relación con empresas	1	1
1º Internacionalizar empresas	1	1
2º Trabajar innovación aplicada	1	1
3º y Clave final-Cambiar a mejor la formación de las personas	1	6
0- Fin validez formación general y ya en la empresa lo formarán específicamente	1	2
A-Análisis sobre qué íbamos a necesitar y cuarta revolución industrial	1	1
B- Especializar personas y más formación transversal	1	1
C- Necesitaban aprender exactamente cómo se estaba trabajando en la empresas	1	1

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

D- Vamos a hacer una formación en alternancia	1	1
Hetel_Convicción de que el monopolio del aprendizaje no está en el aula	1	1
Hetel_Era hora de darle más papel a empresa que una intervención en las prácticas- Buena base había que dotarla de más sentido que unas prácticas o cosa puntual	1	1
Confe_Ayuda a captar talento	1	1
Confe_Había problemas para cubrir puestos de trabajo	1	5
Confe_Hace que centros y empresas se coordinen y conozcan en formación	1	2
Confe_Podemos seleccionar estudiantado al contrario que en FCT	1	1
<u>Presiones exteriores</u>	6	13
Por presiones UE	5	10
<i>2012 UE impulsora para Junta</i>	2	4
Junta_Por aquellos entonces todo lo de la UE eran recomendaciones FP dual y ponía financiación	1	1
Junta_Seguir marcos europeos de calidad y Proceso de Copenhague	2	2
Junta_UE tiempo antes del decreto ya decía que FP dual	1	1
<i>UE dio financiación para este fomento de la FP dual</i>	3	3
CCOOCentral_UE pide cambio y pone dinero	1	1
Junta_Por aquellos entonces todo lo de la UE eran recomendaciones FP dual y ponía financiación	1	1
Min_UE insta a cambiar el modelo a cambio lo financia	1	1
<i>UE principal motivo Ley 3 en Ministerio</i>	3	6
Min_100% decisión tomada por UE, por recomendaciones, indicaciones y financiación	1	1
Min_Europa es la influencia, nada de lobbies	1	1
Min_La transformación es Europa	1	1
Min_Presiones y apuntes de Comisión	1	1
Min_Seguir Proceso de Copenhague	1	1
Min_UE como la gran impulsora de la FP	1	1
<i>Seguir camino marcado UE en recomendaciones y financiación</i>	3	5
Junta_Todas recomendaciones UE llevaban a FP dual	2	4

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Junta y Min_Financiación Europa	1	1
CCOOCentral_La financiación europea era fundamental	1	1
No quedarse rezagadas otras CCAA habían hecho pero ni siquiera como modalidad	1	2
Junta_Les impulsó ver que otras CCAA ya tenían proyectos piloto	1	2
Motivado por decreto	2	3
Junta-Impulsado por Decreto 2012	1	1
<u>Razones propias y ventajas actores para apoyar FP dual</u>		
Aprendices llevan innovación a empresas	2	2
CEA_Entrada de nuevas técnicas con jóvenes	1	1
Confe_Aporta sabia nueva a empresa	1	1
Baja costes para el estado y palía recortes	2	2
<i>Suplir recortes en calidad de lo público</i>	2	2
CCOOCentral_Porcentaje lo veían bien porque lo público se ha quedado obsoleto por falta de inversión	1	1
Vice_Ayuda a CCAA con centros desfasados por falta de inversión pública en innovaciones	1	1
Empresa es muy necesaria en sistema educativo por su formación práctica	5	8
<i>Contexto real, fin desajuste teoría y prácticas, WBL</i>	5	5
Confebask_Desde el 88 a favor de formación en empresa	1	1
Hetel_Aprendizaje único en empresas	1	1
Min_Estancia en empresa vía para adquirir competencias necesarias	1	1
CCOOCentral_Aprendices adquieren conocimientos prácticos	1	1
Vice_Necesitaban aprender exactamente cómo se estaba trabajando en la empresas	1	1
<i>Corresponsabilidad formativa</i>	1	4
Hetel_Convicción de que el monopolio del aprendizaje no está en el aula	1	1
Hetel_Otorga papel real a empresas en formación-Equilibrio centro-empresa	1	4
Formación adaptada a necesidades reales empresas-mercado laboral e inserción laboral alta	-	-
<i>Formación adaptada a necesidades reales empresa</i>	6	14
CEA_FP dual lleva a Cualificación más cercana a lo que necesita la empresa	1	1

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Confe_Había problemas para cubrir puestos de trabajo	1	3
Vice_Análisis sobre qué íbamos a necesitar y cuarta revolución industrial	1	1
Vice_FP dual permite Aprendices aprender exactamente cómo se estaba trabajando en la empresas	1	1
CEOE_Existe desfase entre tipo de egresados y necesidades laborales y hay que ponerle fin	1	3
Vice_Nuevos tiempos suponían Fin validez formación general y ya en la empresa lo formarán específicamente	1	2
Mejora inserción laboral	5	6
Hetel_Formación con más garantías de inserción	1	2
Junta_Se demostró que empleabilidad era mayor	1	1
CCOOCentral_Mejora incorporación al mercado laboral	2	2
Herramienta para salir de la crisis mejorando formación trabajadores	1	6
Vice_Cambiar a mejor la formación de las personas	1	6
0- Fin validez formación general y ya en la empresa lo formarán específicamente	1	2
A-Análisis sobre qué íbamos a necesitar y cuarta revolución industrial	1	1
B- Especializar personas y más formación transversal	1	1
C-Necesitaban aprender exactamente cómo se estaba trabajando en la empresas	1	1
D-Vamos a hacer una formación en alternancia	1	1
Mejora coordinación y conocimiento mutuo realidad centros y empresas	2	2
Coordinación y conocimiento necesidades mutuas	2	2
Confe_Hace que centros y empresas se coordinen y conozcan en formación	1	1
Min_Potenciar FP dual por Gobernanza conjunta del sistema en aprendizajes y tutorización	1	1
Mejora procesos de selección y sirve como captadora de talento	3	5
Capta talento	1	1
Confe_Ayuda a captar talento	1	1

Permite selección de alumnado que va a formarse en una empresa	2	2
CEA_FP dual permite selección aprendices bajo responsabilidad empresa	1	1
Confe_Podemos seleccionar estudiantado no como en FCT	1	1
Reduce costos y mejora eficiencia selección	3	3
CEA_Mejor selección de personal	2	2
Confe_Reduce gastos empresas al adaptarse más rápido alumno a empresas	1	1
Motivación todos actores sube por existencia de un contrato	1	2
Confe_Contrato aumenta motivación estudiantado	1	1
Confe_Contrato como aporte de empaque al programa y confianza para empresas	1	2
No Transición instituto mundo laboral más sencilla	1	1
FPEmpresa_Aprendices ya están integrados con contrato	1	1
Normativa nueva era muy necesaria por mala anterior y falta coordinación CCAA	5	8
Falta homogeneidad CCAA	2	3
Min_Necesidad normativa común	2	3
Mala y anticuada	5	5
CEOE_Anterior normativa obsoleta	1	1
FB y Min_Ley Para acabar con Real Decreto	2	2
FB_Había que acabar con decreto	1	1
Hetel_Normativa no preparada	1	1
Min_Hay que acabar con Real Decreto	1	1
Min_Normativa anterior anticuada	1	1
Opiniones sobre razones de otros actores	4	4
FPEmpresa_Para bajar estadísticas de paro	1	1
FPEmpresa_Trampa error UE	1	1
Junta_Se sumaron al quedar demostrado que empleabilidad era mayor	1	1
CCOOEuskadi_Ciertos actores metieron mensaje interesado de que Centros daban mala formación	1	1
Satisface responsabilidad social corporativa empresas	1	1
CEA_Satisface responsabilidad social corporativa empresas	1	1
Recelos	2	7
Falacia, el problema es el sector productivo	1	1
No podemos meter sistema educativo a necesidades empresas, sí tener en cuenta perfiles profesionales	1	3
Si desaparece el puesto de trabajo, Qué ocurre	1	2

Anexo VI. Capturas del proceso de análisis de NVivo y libros de códigos

Solo tendríamos big data e ingenieros, fin filósofos y psicólogos	1	1
Trampa de datos de inserción	1	1
Trasladamos responsabilidad tradicional de la empresa de formar personal al Estado	1	1

“Termino, presidente. Hablando de FP, nuestra sanidad ha perdido a un técnico de enfermería que aspiraba a convertirse en protésico dental. Se llamaba Pablo, lo han asesinado al grito de maricón. Les recuerdo que tener privilegio es cuando crees que algo no es un problema porque no te afecta personalmente. No puedo dejar de pensar que cualquier día dichas agresiones me pueden tocar a mí, pero no me da la gana vivir con miedo ni volver al armario por culpa de unos intolerantes. ¡Les ganaremos! Nuestro afecto y condolencias a sus familiares y seres queridos. El odio nunca será el camino hacia la libertad.”

– El señor diputado Lázaro Azorín. 6 de julio de 2021. Sesión extraordinaria de comparecencias ante la Comisión de Educación y Formación Profesional.

¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!

– Antonio Machado, *A Don Francisco Giner de los Ríos* (1915)



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA