



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B22/56/1)

La implantación de la modalidad dual en la Formación Profesional: un análisis del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Andalucía

Tesis doctoral

Presentada por:

Carmen María Martín Suárez

Dirigida por:

Magdalena Jiménez Ramírez

Granada, octubre de 2023



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B22.56.1)

La implantación de la modalidad dual en la Formación Profesional: un análisis del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Andalucía

Esta tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España en el marco del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU17/04959.

Granada, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Carmen María Martín Suárez
ISBN: 978-84-1195-179-1
URI: <https://hdl.handle.net/10481/89450>

AGRADECIMIENTOS

Si pudiese sintetizar los casi cinco años empleados para el desarrollo y la elaboración de mi tesis doctoral, podría definirlos como un proceso duro, largo y complejo, más aún cuando, durante el desarrollo de la investigación, ha acontecido una crisis sanitaria mundial provocada por la COVID-19 que ha afectado significativamente a todos aquellos aspectos relacionados con la movilidad y la parte metodológica de mi tesis.

No obstante, he tenido la suerte de contar con una magnífica red de apoyo que ha supuesto una ayuda fundamental para poder alcanzar la meta final de este trabajo. De ahí, mis palabras de agradecimiento a todas y cada una de esas personas que me han acompañado durante este proceso.

A mi directora de tesis, la Prof.^a Dra. Magdalena Jiménez, la persona que me ha acompañado durante toda mi formación universitaria desde que elaboré mi Trabajo de Fin de Grado, así como mi Trabajo Fin de Máster. Gracias infinitas por tu paciencia, dedicación y profesionalidad, sin tu trabajo y compromiso, el resultado de esta tesis no hubiese sido posible.

Al Prof. Dr. Miguel Pereyra, todo un referente de sabiduría. Agradezco enormemente tu confianza y apoyo desde que tomé la decisión de iniciarme en este proceso.

Al Prof. Dr. Antonio Luzón, mi tutor académico, por su inmensa amabilidad, interés y preocupación. Gracias por apoyarme siempre y por ayudarme a resolver todas mis dudas.

A las Profas. Dras. Mónica Torres y Rocío Lorente, por su ayuda y colaboración durante esta etapa.

A la Prof.^a Dra. Marisa Hernández Ríos, por ser un ejemplo de bondad y de ganas de comerse el mundo. Gracias por contar conmigo siempre y por brindarme la oportunidad de formar parte del equipo Storyline junto a Pedro, Regina... Siempre te estaré eternamente agradecida.

A David, por cada llamada de ánimo, por cada consejo y, sobre todo, por todos los momentos compartidos. Gracias por cruzarte en mi camino y hacerlo siempre un poco menos duro.

A mis compañeros y compañeras de FPU y del grupo HUM-308, por acompañarme en este trayecto.

A todos los participantes que, con sus entrevistas, han contribuido al desarrollo de la presente investigación –alumnado, profesorado y miembros del sector empresarial-.

A mis amigos y amigas, quienes siempre me han brindado su apoyo en los momentos más difíciles, gracias por los momentos vividos.

No puedo olvidarme de mi familia, en especial de mis padres, mi apoyo incondicional y mis referentes de vida, así como de mi hermana Ana, ejemplo de responsabilidad y nobleza. ¡Gracias por vuestros consejos y por confiar siempre en mí!

Y a ti, Manuel, por todo tu cariño y tu infinita paciencia. ¡Gracias por estar siempre a mi lado!

A todos vosotros y vosotras, ¡gracias!

Todos los participantes son cruciales para que un sistema funcione bien. Así, un sistema dual solo será posible si trabajan juntos y encuentran compromisos.

(Fürstenau et al., 2014, p. 453).

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	29
I. INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	34
II. MARCO TEÓRICO.....	48
CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	50
1.1. La reforma educativa de los años setenta: la integración de la FP en el sistema educativo	52
<i>1.1.1. El nuevo contexto económico de España</i>	<i>53</i>
1.2. La reforma educativa de los años setenta: Libro Blanco y LGE de 1970	55
<i>1.1.3. Estructura del nuevo modelo de FP.....</i>	<i>57</i>
1.1.3.1. La Formación Profesional de primer grado: FPI.....	58
1.1.3.2. La Formación Profesional de segundo grado: FPII.....	60
1.1.3.3. La Formación Profesional de tercer grado: FPIII.....	62
<i>1.1.4. Aportaciones y limitaciones en la aplicación de la LGE al sistema de FP español.....</i>	<i>63</i>
1.2. La consolidación de la nueva FP desde la aprobación de la LOGSE en 1990	66
<i>1.2.1. El contexto socio-económico español: el mercado laboral en proceso de cambio</i>	<i>67</i>
<i>1.2.2. Organización del nuevo sistema educativo español: los ciclos formativos</i>	<i>68</i>
1.2.2.1. La Formación Profesional de Base (FPB ¹).....	72
1.2.2.2. La Formación Profesional Específica (FPE ¹): Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.....	73
1.2.2.3. Los módulos profesionales: La introducción de la FCT como módulo obligatorio.....	75
<i>1.2.3. La nueva FP: dificultades y realidades de la nueva ordenación del sistema educativo introducida por la LOGSE.....</i>	<i>77</i>
1.3. Estructura del sistema de FP en España desde la implantación de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	81

1.3.1 Evolución del sistema de FP en España a partir de la publicación de la LOCE en 2002.....	83
1.3.2. La LOE: la nueva concepción de la FP, una apuesta hacia la educación de calidad	85
1.3.2.1. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial	87
1.3.2.2. Estructura y currículo los CFGM y CFGS	88
1.3.2.3. Modificaciones de la LOE como consecuencia de la crisis económica y financiera de 2007	89
1.4. Implementación de la FPD como una modalidad del sistema de FP en España.....	90
1.4.1. Primera regulación de la FPD en España: Real Decreto 1529/2012.....	91
1.4.2. La LOMCE (2013): estructura curricular de la FPD e implantación de la FPB²	94
1.4.2.1. Estructura y currículo de la FPB.....	96
1.4.2.2. La FPD en la LOMCE	97
1.4.3. Caracterización de la FP española como dual a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)	98
CAPÍTULO 2. REFERENTE EUROPEO EN LA FPD: EL SISTEMA DE FPD ALEMÁN Y EL SISTEMA DE FP ESPAÑOL.....	106
2.1. Modelos clásicos de Formación Profesional.....	109
2.1.1. La Formación Profesional en el sistema educativo alemán	110
2.1.2. La FPD en el sistema educativo alemán.....	114
2.1.2.1. La Berufsschule o escuela de FP a tiempo parcial	114
2.1.2.2. La participación de la empresa en el sistema dual alemán	118
2.2. Nueva estructura de la oferta formativa de la FP a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)	124
2.2.1. Organización de los grados A, B y C (régimen general) y de los grados D y E (régimen intensivo) atendiendo al Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional.....	126
2.2.2. Nuevos perfiles profesionales	129
2.2.3. Organización y estructura de los CFGM y los CFGS (Grado D)	130

2.2.4. Programas formativos en empresa.....	136
2.3. Las directrices europeas y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)	138
2.3.1. Comunicado de la Comisión Europea. “El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación”	139
2.3.2. Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia	140
2.3.3. Comunicado de la Comisión Europea sobre el Espacio Europeo de Educación entre los años 2020 y 2025.....	143
2.3.4. Calendario de implantación del nuevo sistema de FP español publicado en el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril	144
CAPÍTULO 3. UNA APROXIMACIÓN LEGISLATIVA Y DESCRIPTIVA DE LA FPD EN ANDALUCÍA A PARTIR DE LAS CIFRAS Y DATOS.....	146
3.1. Panorámica general de la FPD en España	147
3.1.1. Desarrollo de la FPD en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Legislación, organización, estructura y familias profesionales.....	149
3.1.1.1. Alternancia entre el centro educativo y la empresa en la modalidad dual	150
3.1.2. Proyectos educativos de FPD en Andalucía	153
3.1.2.1. Presentación de solicitudes de proyectos de FPD en Andalucía	154
3.1.2.2. Criterios de valoración de proyectos de FPD en Andalucía.....	155
3.1.3. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados en Andalucía	156
3.1.3.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD renovados en Andalucía	157
3.1.3.2. Evolución de los proyectos educativos de FPD no aprobados en Andalucía.....	159
3.1.4. Centros educativos que ofertan FPD en Andalucía	160
3.1.4.1. Evolución de los centros educativos que ofertan FPD en Andalucía..	162
3.1.4.2. Los centros educativos que ofertan FPD en Andalucía según su titularidad.....	163
3.1.5. Alumnado matriculado en FPD en Andalucía.....	164
3.1.5.1. Remuneración del alumnado de FPD en Andalucía.....	164
3.1.5.2. Evolución del alumnado matriculado en FPD en Andalucía.....	167

3.1.5.3. Permanencia y finalización del alumnado matriculado en FPD en Andalucía.....	169
3.1.5.4. Inserción laboral del alumnado matriculado en FPD en Andalucía	170
3.1.6. Empresas y entidades participantes en proyectos de FPD en Andalucía	171
3.1.6.1. Evolución del número de empresas y entidades participantes en proyectos de FPD en Andalucía	173
3.1.6.2. Dificultades que presentan las empresas andaluzas para la contratación del alumnado de FPD	174
3.2. La FPD en Andalucía por etapa educativa y familia profesional. El CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía	175
3.2.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados y renovados en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía	178
3.2.1.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados y renovados en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía	180
3.2.2. Evolución de los centros educativos que imparten FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía	182
3.2.2.1. Distribución geográfica y evolución del número de centros que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía	184
3.2.3. Evolución en la matriculación del alumnado en modalidad dual de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía	186
3.2.3.1. Permanencia y finalización del alumnado matriculado en los CFGS en FPD de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía.....	187
3.2.4. Evolución del número de empresas y entidades participantes en proyectos educativos de FPD en los CFGS de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía	188
3.2.4.1. Análisis del tipo de empresas y entidades participantes en proyectos educativos de FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía	189
3.3. Síntesis de los datos analizados.....	191
III. METODOLOGÍA	196
CAPÍTULO 4. MÉTODO PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA FPD EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVO Y LABORAL.....	198

4.1. El enfoque de estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus como marco metodológico.....	199
4.1.1. Enfoques orientados al proceso (estudio de caso comparativo)	200
4.1.1.1. El método de caso extendido	201
4.1.1.2. La etnografía de múltiples emplazamientos	202
4.1.1.3. La teoría de redes de actores.....	204
4.2. Estructura del enfoque: ejes del estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus.....	205
4.2.1. El eje horizontal	205
4.2.1.1. Enfoques de comparación horizontal: el enfoque homólogo y el enfoque heterólogo	206
4.2.1.2. Técnicas útiles para desarrollar el eje horizontal: la entrevista y la observación.....	207
4.2.2. El eje vertical.....	210
4.2.2.1. Teoría de la red de actores	211
4.2.2.2. Análisis crítico del discurso.....	212
4.2.3. El eje transversal.....	213
4.3. El estudio de caso comparativo sobre la base del marco teórico.....	215
4.3.1. Estructura y diseño: el estudio de caso comparativo desde una mirada horizontal y heteróloga para analizar el desarrollo de la FPD en los CFGS en Andalucía	217
4.3.1.1. Descripción de los casos	219
4.3.1.2. Justificación de la selección de los casos	222
4.3.2. Procedimiento de recogida de datos: revisión bibliográfica y legislativa y entrevistas semiestructuradas	225
4.3.2.1. Revisión bibliográfica.....	227
4.3.2.2. Revisión legislativa.....	229
4.3.2.3. Entrevista semiestructurada	232
4.3.3. Análisis de los datos recopilados	234
4.3.4. Cuestiones éticas y buenas prácticas durante el proceso de investigación	237
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	240

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL DE GRADO SUPERIOR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y EMPRESARIAL	242
5.1. Desarrollo de la FP/FPD en el entorno educativo.....	243
5.1.1. Proyectos de FPD	243
5.1.1.1. Factores que influyen en la decisión de los centros educativos de optar o no por la modalidad dual	243
5.1.1.2. Proceso de elaboración, presentación y evaluación de los proyectos de FPD.....	248
5.1.1.3. Dificultades a la hora de implementar el proyecto de FPD.....	252
5.1.1.4. Proceso de renovación anual de proyectos FPD.....	257
5.1.2. Selección y perfil del alumnado	259
5.1.2.1 Perfil del alumnado de FP	260
5.1.2.2. Criterios de selección para el alumnado de FPD.....	267
5.1.3. Formación del alumnado en el centro educativo	270
5.1.3.1. Alternancia entre el centro educativo y la empresa.....	271
5.1.3.2. Plazas ofertadas para FPD	272
5.1.3.3. Desarrollo formativo del alumnado que cursa FPD y del alumnado matriculado en modalidad tradicional	273
5.1.3.4. Coordinación del centro educativo con la empresa.....	275
5.1.4. Síntesis de la categoría	278
5.2. Desarrollo de la FPD/ FCT en el entorno laboral.....	280
5.2.1. Proceso de selección para el acceso a la empresa	280
5.2.1.1. Elección de la empresa por parte del alumnado	281
5.2.1.2. Participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado de FPD.....	284
5.2.1.3. Criterios para la asignación de empresas participantes al alumnado de FPD.....	286
5.2.2. Formación del alumnado en la empresa	288
5.2.2.1. La figura del tutor/a laboral	289
5.2.2.2. El papel de la empresa en la formación del alumnado de FPD y FCT	291
5.2.2.3. Proceso de evaluación de la formación del alumnado de FPD y FCT en la empresa	294

5.2.3. Remuneración del alumnado de FPD	297
5.2.3.1. Ventajas e inconvenientes asociados a la remuneración del alumnado de FPD.....	298
5.2.3.2. Rechazo de participación por parte de las empresas privadas.....	302
5.2.3.3. Aumento de las labores de prospección en FPD	306
5.2.4. Síntesis de la categoría	308
5.3. Percepciones sobre la FP y la FPD en la empleabilidad juvenil.....	311
5.3.1. Ventajas de la FP y la FPD en cuanto a otros estudios	311
5.3.1.1. Ventajas de la FP en cuanto a los estudios universitarios	311
5.3.1.2. Ventajas de la FPD en cuanto a la FP.....	316
5.3.2 Retos-desafíos que presenta la FPD en cuanto a la participación de las empresas	319
5.3.2.1. El contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD	319
5.3.2.2. Asignación de recursos por parte de la Administración	322
5.3.2.3. Organización administrativa.....	324
5.3.2.4. Calidad de la formación recibida en la empresa.....	326
5.3.3. Posibilidades de inserción laboral.....	329
5.3.3.1. Posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS en modalidad tradicional	330
5.3.3.2. Posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS en modalidad dual	331
5.3.3.3. Limitaciones relacionadas con la empleabilidad del alumnado que cursa CFGS en modalidad dual.....	332
5.3.3.4. Consideraciones relativas a la empleabilidad del alumnado de CFGS sin atender a la modalidad de FP.....	334
5.3.4. Síntesis de la categoría	338
V. CONCLUSIONES	342
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	344
6.1. Las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil	345

6.1.1. Las pymes presentan dificultades para participar en los proyectos de FPD desarrollados en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía	346
6.1.2. Falta de concreción de la normativa andaluza en relación a la FPD.....	347
6.1.2.1. Renovaciones anuales de los proyectos de FPD como mero trámite burocrático	347
6.1.2.2. Criterios de selección para el alumnado de FPD que causan rivalidad entre ambas modalidades.....	347
6.1.2.3. Posibilidad de plantear los proyectos de FPD para el grupo completo de alumnado	348
6.1.2.4. Exclusión de la empresa en el diseño pedagógico de la FPD que permita una formación especializada y adaptada a las necesidades actuales del mercado laboral	349
6.1.2.5. Participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado que accede a las empresas colaboradoras	349
6.2. La modalidad dual de los CFGS de Educación Infantil, ¿incide positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?	349
6.2.1. En cuanto al desarrollo en el entorno educativo.....	350
6.2.2. En cuanto al desarrollo en el entorno laboral.....	351
6.2.3. En cuanto a posibilidades de empleabilidad.....	354
6.3. Dos novedades fundamentales en el desarrollo de la FPD: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado.....	355
6.3.1. Mayor tiempo de formación en empresas	355
6.3.2. Remuneración obligatoria del alumnado	356
6.4. Limitaciones de la investigación.....	358
6.5. Futuras líneas de investigación.....	360
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	363

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análisis de Discurso Crítico
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CDP	Centro Docente Privado
CES	Consejo Económico y Social de España
CIFP	Centros Integrados de Formación Profesional
CFGM	Ciclo Formativo de Grado Medio
CFGS	Ciclo Formativo de Grado Superior
COU	Curso de Orientación Universitaria
EGB	Educación General Básica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EvAU	Evaluación para el acceso a la Universidad
FCT	Formación en Centros de Trabajo
FE	Formación para el Empleo
FP	Formación Profesional
FPB ¹	Formación Profesional de Base
FPB ²	Formación Profesional Básica
FPD	Formación Profesional Dual
FPI	Formación Profesional de primer grado
FPII	Formación Profesional de segundo grado
FPIII	Formación Profesional de tercer grado
FPE ¹	Formación Profesional Específica
FPE ²	Formación Profesional para el Empleo
FPR	Formación Profesional Reglada
FPT	Formación Profesional Tradicional
IES	Institutos de Enseñanza Secundaria
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones
INE	Instituto Nacional de Estadística
LES	Ley de Economía Sostenible (2011)
LGE	Ley General de Educación (1970)

LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985)
LOE	Ley Orgánica de Educación (2006)
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (1980)
LOGSE	Ley Orgánica General de la Educación (1990)
LOIFP	Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2022)
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013)
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PGS	Programa de Garantía Social
PIB	Producto Interior Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PIP	Programas de Iniciación Profesional
TRA	Teoría de Redes de Actores
WOS	Web of Science

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo introducida por la LOGSE (1990).....	78
Tabla 2. Reformas en el sistema de FP español (2019-2022).....	100
Tabla 3. Clasificación de las distintas instituciones que ofertan FP sin alternancia en el segundo ciclo de Educación Secundaria.....	112
Tabla 4. Beneficios obtenidos y el coste procedente de la formación de aprendices en pequeñas y grandes empresas.....	120
Tabla 5. Características principales de los grados A, B, C, D y E.....	129
Tabla 6. Criterios de valoración de proyectos.....	156
Tabla 7. Desglose de proyectos aprobados y renovados en FPD. Curso 2022/2023.....	158
Tabla 8. Proyectos presentados, aprobados y no aprobados. Desglose total en FPD. Curso 2022/2023.....	160
Tabla 9. Proyectos aprobados en FPD. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023.....	163
Tabla 10. Porcentaje de alumnado matriculado en FPD según edad en Andalucía. Curso 2019/2020 y curso 2020/2021.....	169
Tabla 11. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad no dual Andalucía.....	170
Tabla 12. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad dual Andalucía.....	170
Tabla 13. Porcentaje de inserción laboral en alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad dual y no dual en Andalucía.....	171
Tabla 14. Dificultades vinculadas a la contratación del alumnado por parte de la empresa.....	174
Tabla 15. Ventajas que ofrece la Junta de Andalucía con la opción de compensar al alumnado mediante becas otorgadas por la empresa participante.....	175
Tabla 16. Familias profesionales de FP ordenadas por ramas profesionales.....	177
Tabla 17. Desglose de proyectos aprobados, renovados y no aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía. Curso 2022/2023.....	180

Tabla 18. Desglose de proyectos aprobados, renovados y no aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía. Curso 2022/2023.....	181
Tabla 19. Proyectos aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023.....	184
Tabla 20. Evolución del número de centros educativos que imparten FPD en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía por provincias.....	185
Tabla 21. Proyectos aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023.....	186
Tabla 22. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en modalidad no dual en Andalucía.....	187
Tabla 23. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en modalidad dual en Andalucía.....	188
Tabla 24. Empresas participantes en proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil en Andalucía por titularidad. Curso 2019/2020. Últimos datos publicados por la Junta de Andalucía.....	190
Tabla 25. Muestra final de alumnado y profesionales entrevistados por cursar o impartir CFGS en modalidad dual.....	221
Tabla 26. Muestra final de alumnado y profesionales entrevistados por cursar o impartir CFGS en modalidad no dual.....	222
Tabla 27. Centros educativos y empresas participantes en el estudio.....	224
Tabla 28. Actores participantes en el estudio clasificados según la titularidad del centro educativo.....	225
Tabla 29. Normativa estatal Formación Profesional Dual.....	230
Tabla 30. Normativa autonómica Formación Profesional Dual.....	231
Tabla 31. Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con profesionales.....	233
Tabla 32. Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con alumnado.....	233
Tabla 33. Categorías y subcategorías de análisis.....	237

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Nuevos perfiles profesionales en los centros educativos que imparten FP.....	130
Ilustración 2. Organización de la parte troncal de los CFGM y CFGS (Grado D).....	132
Ilustración 3. Organización de la parte optativa de los CFGM y CFGS (Grado D).....	134
Ilustración 4. Organización de la FCT de los CFGM y CFGS (Grado D).....	136
Ilustración 5. Dimensiones del espacio europeo de la educación.....	143
Ilustración 6. Esquema educativo de la FP en modalidad tradicional.....	152
Ilustración 7. Esquema educativo de la FP en modalidad dual.....	153
Ilustración 8. Procedimiento para la presentación de proyectos nuevos. Curso 2022/2023.....	155
Ilustración 9. Porcentaje de renovación de proyectos de FPD en Andalucía. Desglose por provincias.....	159
Ilustración 10. Los tres ejes del estudio de caso comparativo de la FPD en Andalucía.....	218
Ilustración 11. Triangulación de los datos obtenidos.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de la FP en España a partir de la LOGSE 1990.....	148
Figura 2. Nueva estructura de los ciclos de FP tras la reforma.....	149

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentajes de población activa en España (1950/1970) por sector económico.....	54
Gráfica 2. Alumnado con Graduado Escolar matriculado en BUP y alumnado con Certificado de Escolaridad matriculado en FPI (Cursos 1974/75 y 1975/76).....	59
Gráfica 3. El sistema de FP español a partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.....	83
Gráfica 4. Sistema educativo alemán.....	111
Gráfica 5. Evolución del número de proyectos aprobados de FPD en Andalucía.....	157
Gráfica 6. Proyectos aprobados y renovados en FPD en Andalucía. Curso 2022/2023.....	158
Gráfica 7. Proyectos presentados, aprobados y no aprobados en FPD en Andalucía. Curso 2022/2023.....	160
Gráfica 8. Evolución del número de centros educativos en FPD en Andalucía.....	162
Gráfica 9. Incremento de participación de centros educativos en FPD en Andalucía.....	163
Gráfica 10. Proyectos becados por la empresa. Curso 2020/2021.....	165
Gráfica 11. Proyectos becados por la empresa. Curso 2022/2023.....	166
Gráfica 12. Evolución del alumnado en FPD en Andalucía.....	169
Gráfica 13. Incremento de alumnado matriculado en FPD. 2014/2021.....	169
Gráfica 14. Porcentaje de ciclos formativos impartidos en modalidad dual y no dual en Andalucía. Últimos datos publicados.....	168
Gráfica 15. Evolución de la participación de organizaciones/empresas en FPD en Andalucía.....	173
Gráfica 16. Incremento del número de organizaciones/empresas que participan en FPD. 2014/2021.....	173
Gráfica 17. Niveles de certificados de profesionalidad correspondientes a los distintos grados de FP.....	176

Gráfica 18. Evolución del número de proyectos aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales).....	178
Gráfica 19. Evolución del número de proyectos aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía.....	181
Gráfica 20. Evolución del número de centros educativos que imparten FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales).....	182
Gráfica 21. Evolución del número de centros educativos que imparten CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía.....	184
Gráfica 22. Evolución del alumnado de FPD de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales).....	186
Gráfica 23. Evolución de la participación de organizaciones/empresas en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales).....	188
Gráfica 24. Empresas participantes en proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil en Andalucía por provincias. Curso 2019/2020. (Últimos datos publicados por la Junta de Andalucía).....	189
Gráfica 25. Fases temporalizadas de la investigación.....	226

LISTA DE ORGANIGRAMAS

Organigrama 1. Sistema Educativo LGE 1970.....	71
Organigrama 2. Sistema Educativo LOGSE 1990.....	71
Organigrama 3. Sistema Educativo LOE 2006.....	87
Organigrama 4. Sistema Educativo LOMCE 2013.....	95

La implantación de la modalidad dual en la Formación Profesional: un análisis del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Andalucía

Resumen

Desde el principio de la crisis financiera de 2007, cada vez son más los países europeos que adoptan la Formación Profesional Dual (en adelante, FPD), como una política educativa destinada a reducir el desempleo juvenil y el abandono educativo temprano. En España, tras diez años de implementación de esta modalidad, y a pesar de presentar un continuo incremento de estudiantes que la cursan, parecen existir ciertas complejidades que todavía cuestionan el éxito del sistema dual. El objetivo principal de esta tesis trata de conocer el estado actual que presenta la FPD a partir de la percepción y valoración de distintos actores vinculados al ámbito educativo y empresarial, por ser los dos agentes claves implicados en el desarrollo de la FPD.

El actual sistema de FP español, siguiendo las directrices del contexto político europeo, se encuentra un proceso de transformación con la aprobación de la actual la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (en adelante, LOIFP). En esta nueva ley, así como en el recientemente publicado Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, se apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad, rompiendo así con la doble modalidad de FP -dual y tradicional- que se estaba desarrollando hasta el momento. En el caso concreto de Andalucía, comunidad autónoma objeto de esta investigación, la FPD comienza a desarrollarse en el mismo año en el que se publica la primera regulación normativa de la modalidad dual a nivel estatal. Dado que se ha fijado un ámbito temporal de cuatro años, a partir de la entrada en vigor de la LOIFP, para la total implementación de las nuevas ofertas formativas en las distintas comunidades autónomas, el actual sistema de FPD andaluz también seguirá la nueva estructura que se está implementando a nivel estatal.

Atendiendo a esta descripción, el contexto educativo específico en el que se analiza el desarrollo de la modalidad dual para conocer la percepción y valoración que poseen los actores implicados en el ámbito educativo y empresarial, es el CFGS de Educación Infantil en Andalucía, en tanto que este ciclo formativo supone un alto porcentaje del

total de los proyectos aprobados en una de las familias profesionales que concentra un mayor número de proyectos de FPD concedidos en Andalucía: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Asimismo, Andalucía es la segunda región con mayor porcentaje de paro juvenil en España, después de Ceuta, con un 38,91% (INE, 2023). Dado que la FPD es considerada en el ámbito europeo como un modelo a seguir por el resto de países miembros (Cedefop, 2012), especialmente por aquellos que presentan mayores tasas de desempleo juvenil (Martín Artiles et al., 2019), este modelo formativo se percibe como una valiosa herramienta destinada a mejorar las oportunidades de inserción laboral de la población joven andaluza, sobre todo de aquella que presenta un nivel formativo más bajo. De este modo, el objetivo específico de esta investigación pretende analizar e identificar las potencialidades y limitaciones que se detectan en el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía.

A partir de las preguntas de investigación que fundamentan esta tesis, y que delimitan las unidades de análisis que se han hecho a partir de las mismas, se ha indagado en el desarrollo de la FPD en Andalucía, a través de la comparación y el análisis de diferentes casos para valorar hasta qué punto la implantación de la FPD contribuye a una transformación que incide positivamente en la formación que recibe el alumnado y su posterior inserción laboral:

- I. Teniendo en cuenta la elevada representación de pymes y micropymes y la legislación autonómica referida a la FPD, ¿cómo influyen las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los centros de Educación Infantil públicos, privados-concertados y privados colaboradores del CFGS de Educación Infantil?
- II. Considerando que la FPD promete a los/as jóvenes andaluces una mejora en su cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, ¿contribuye la modalidad dual de los CFGS a una transformación que incida positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?
- III. ¿Cómo influyen en el desarrollo de la modalidad dual las dos novedades fundamentales con respecto al sistema tradicional de FP: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado?

Para ello, se aborda una metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017) con la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes actores que participan en el desarrollo de la FP andaluza en modalidad dual y tradicional. La comparación entre ambos sistemas de FP nos ha permitido establecer un acercamiento a la realidad de cómo se está desarrollando la modalidad dual tras diez años de implementación y analizar, simultáneamente, las limitaciones y potencialidades que ofrece el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual frente a la modalidad tradicional.

La exposición del análisis de los resultados se encuentra organizado atendiendo a las tres categorías que, en conjunto, componen los resultados de la presente tesis: el desarrollo de la FP en el entorno educativo, el desarrollo de la FP en el entorno laboral y las percepciones de la FPD en la empleabilidad juvenil.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las preguntas de investigación planteadas, los resultados obtenidos permiten concluir que el desarrollo de esta política facilita un proceso de aprendizaje más específico y profundo del alumnado, aumentando así sus posibilidades de inserción laboral. No obstante, se aprecian limitaciones atendiendo a las tres categorías de análisis que se han indicado previamente.

(1) En cuanto al desarrollo en el entorno educativo se detecta insuficiente formación específica para el personal responsable de la FPD en los centros educativos y un desajuste en la organización de las funciones de los tutores y coordinadores de FPD al no disponer de una disminución horaria que le permita el adecuado seguimiento del alumnado de modalidad dual en las empresas. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones relacionadas con el desarrollo de la FPD en el entorno educativo, también se puede resaltar la ventaja que supone para los centros educativos el aprovechamiento de la modalidad dual cuando estos no cuentan con los recursos materiales y económicos suficientes que aseguren el adecuado desarrollo del ciclo formativo.

(2) En cuanto al desarrollo en el entorno laboral se perciben limitaciones relacionadas con la implicación de los/as tutores/as laborales con el alumnado, con el uso del aprendiz como estrategia de mano de obra barata por parte de la empresa colaboradora, con el procedimiento de evaluación del periodo formativo que el alumnado pasa en la

empresa, con la ausencia de la empresa en la elaboración de proyectos de FPD y con la falta de coordinación efectiva entre los distintos agentes implicados en la FPD.

(3) En relación a las posibilidades de empleabilidad se evidencia que el aumento de la duración de la estancia en empresas, así como la percepción de un salario y de todos los derechos que supone estar dado de alta en la Seguridad Social, favorecen la adquisición de una mayor motivación y madurez profesional del alumnado, ampliando sus oportunidades de inserción laboral al finalizar el ciclo formativo. A pesar de ello, es importante considerar que, al ser las escuelas infantiles de carácter privado el único espacio en el que este alumnado puede tener oportunidad de contratación directa sin necesidad de superar una oposición, se limitan sus oportunidades de contratación.

I. INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La gran recesión económica originada por la crisis iniciada en 2007 y los efectos económicos y sociales derivados de la crisis ocasionada por la pandemia del coronavirus en 2020 (Homs 2022a), han provocado impactos negativos que afectan significativamente a la economía del país y, en consecuencia, a la evolución profesional de las generaciones cuya entrada al mundo laboral coincide con estas situaciones de crisis (Homs 2022b).

Estos elementos relacionados con el ámbito de trabajo juvenil (Consejo Económico y Social de España, 2021), se traducen en un deterioro de las condiciones laborales que ejercen un impacto negativo en la transición escuela-trabajo (Bradley y Devadason 2008) y dejan en situación de exclusión a una gran cantidad de jóvenes, principalmente aquellos con un bajo nivel educativo (Jacinto y Millenaar, 2009). En el mismo sentido, es importante considerar que la tasa de abandono educativo temprano en España sigue siendo del 13,9% en 2022 (MEFP, 2023), una cifra que condena a los jóvenes involucrados a sufrir un proceso de precarización de las condiciones de trabajo que desestiman sus competencias y habilidades (Bentolila et al., 2020; Cabrales et al., 2017).

A tal efecto, y dado que este panorama deriva en elementos de preocupación a nivel europeo, la FPD ha estado cada vez más presente en el escenario político de la Unión Europea (Euler, 2021), posicionándose como una herramienta que da respuesta a las necesidades formativas relacionadas con el abandono educativo temprano. Del mismo modo, esta política educativa está destinada a favorecer la inserción educativa y laboral de una población joven que tiene que enfrentarse una transformación social predominada por la incertidumbre (Martín-Criado, 2014; Bauman, 2013; Šćepanović y Artiles, 2020).

En España, la FPD es una política de implantación relativamente reciente, en tanto que, desde el año 1990 hasta el año 2013, existió un único modelo de Formación Profesional tradicional estructurado en dos niveles asociados al perfil de un determinado título profesional (Jato, 1998): Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. La duración de ambos niveles era de dos cursos académicos y sus contenidos curriculares se estructuraban en dos tipos de módulos: los módulos de

formación teórica impartidos en exclusiva en el centro educativo y un módulo obligatorio para todos los/as estudiantes de FP denominado Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT) (Marhuenda-Fluixá et al., 2016).

Con la introducción de este módulo de FCT se detectó la necesidad de implicación y cooperación entre el centro educativo y el centro productivo (Grande, 2013; Vázquez-Cano et al., 2018). No obstante, dado que este módulo era desarrollado una vez que los estudiantes habían superado todos los módulos teóricos del primer y del segundo curso, el alumnado únicamente tomaba contacto con el mundo laboral durante los últimos tres meses anteriores a la finalización del ciclo formativo.

A partir del año 2013, partiendo de la regulación normativa que suponen el Real Decreto 1529/2012 y la LOMCE de 2013 (Homs, 2016), se establece la FPD como una nueva modalidad incluida dentro del ya existente sistema de FP español. El objetivo de la implementación de esta modalidad pretendía alcanzar la modernización de la oferta de FP del sistema educativo español y, por tanto, el acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil (Powell y Solga, 2011; Protsch y Solga, 2015). De este modo, a partir del curso 2013/2014, los centros educativos españoles comenzaron a presentar tantos proyectos como ciclos formativos querían ofertar en modalidad dual. No obstante, y a diferencia de otros países europeos referentes en el sistema dual, la remuneración y la contratación del alumnado no eran contemplados como requisitos de obligado cumplimiento.

En el caso concreto de Andalucía, comunidad autónoma objeto de esta investigación, la FPD comenzó a implementarse en el curso 2013/2014, pero no es hasta el curso 2015/2016 cuando aparece la Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de FPD para este curso escolar.

Teniendo en cuenta todo lo descrito anteriormente, y a pesar de que había pasado casi una década desde su implementación, este sistema de FPD seguía sin dar una respuesta eficaz a las necesidades educativas y laborales actuales (García Viña, 2020). De aquí que la FPD española se encuentre actualmente en un proceso de transformación con la reciente aprobación de la LOIFP (2022). Considerando estas limitaciones, es necesario un proceso de transformación del actual sistema español de FPD, algo que se está llevando a cabo con la actual LOIFP (2022).

A partir de la LOIFP (2022) se apuesta por la constitución de un único sistema de FP que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades educativas y laborales de las empresas y de la economía actual. En este sentido, la nueva estructura de FP tendrá carácter dual en su totalidad y estará ordenada “en cinco grados de cualificación acumulables y ascendentes, que refuerza el concepto de itinerario profesional progresivo conducente a distintos niveles de acreditaciones, certificados y titulaciones” (CCOO, 2020, p. 24): Grado A: Acreditación parcial de competencias, Grado B: Certificado de Competencia Profesional, Grado C: Certificado Profesional, Grado D: Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior y Grado E: Cursos de especialización. Asimismo, los Grados C, D y E se dividirán en dos tipos: FPD general y FPD intensiva (LOIFP, 2022, p. 43577).

Por otro lado, siguiendo las directrices del Marco Europeo que señalan la necesidad de remunerar económicamente a todos los aprendices en aprendizaje atendiendo siempre a los convenios colectivos y a los requisitos nacionales o sectoriales (Consejo Económico y Social de España, 2023), esta misma ley incluye como novedad la remuneración de la actividad laboral del alumnado que se encuentre matriculado en el régimen dual intensivo. Esta remuneración se llevará a cabo mediante becas otorgadas por las empresas participantes o a través de contratos de formación y aprendizaje. Del mismo modo, en Andalucía, a partir de la publicación de la Orden de 18 de enero de 2021, la compensación económica también pasa a ser un requisito de obligado cumplimiento para la totalidad de los proyectos nuevos de FPD y para el 50% de los proyectos renovados.

En el desarrollo de esta nueva normativa, tanto a nivel nacional como autonómico, se encuentra cierto paralelismo con las directrices europeas y su discurso vinculado a la FP. Este discurso europeo sitúa la FPD como nexo de unión entre los sistemas de educación y empleo para combatir el desempleo juvenil (Gessler, 2016). En este sentido, con el objetivo de alcanzar la modernización de los sistemas educativos pertenecientes a los países comprometidos (Sanz de Miguel et al., 2022), la Comisión Europea ha desarrollado distintas propuestas vinculadas a la implementación y el impulso de la FPD. Entre estas iniciativas cabe destacar: el Memorando de Berlín sobre Cooperación en Educación y Formación Profesional en Europa firmado en 2012, la Alianza Europea para el Aprendizaje iniciada en 2013, el Marco de Referencia Europeo

de Garantía de la Calidad para la Educación y Formación Profesional publicado en 2016 y la propuesta de Recomendación del Consejo para un marco europeo para la calidad y el aprendizaje eficaz adoptada en 2018 (Sanz de Miguel et al., 2022).

Todas estas propuestas toman como principal referencia el modelo dual alemán, debido a la larga trayectoria y afianzada concepción de sus sistemas y regulaciones basadas, fundamentalmente, en la formación profesional en la empresa. No obstante, es importante considerar, tal y como señalan Martínez-Izquierdo y Torres-Sánchez (2023), que “las peculiaridades del modelo formativo dual dificultan su puesta en marcha en otras regiones en las que históricamente se ha desarrollado un modelo de formación profesional basado en la escuela” (p. 368), por lo que la exportación incompleta de este modelo de FPD puede provocar un fracaso en el intento de transferencia (Consejo Económico y Social de España 2023).

Por ello, y para asegurar una implantación eficaz del modelo dual que garantice una transformación que incida de forma positiva en la formación recibida en nuestro sistema de FP, es imprescindible, tal y como señalan Fürstenau et al. (2014): (1) considerar que el diseño de la estructura y de los procesos de un sistema de FP es determinada por la tradición y la cultura que desarrolla históricamente la FP de un país (Gonon, 2014), (2) garantizar la competencia y la destreza del empresario para ofrecer una formación de calidad, (3) asegurar la colaboración entre las escuelas y las empresas, (4) diseñar una normativa que regule y aclare todo lo relativo a la escolarización y al contrato de aprendizaje y (5) llevar a cabo una transferencia del modelo de éxito a una escala y nivel inferior y siempre adaptadas al contexto y al modelo económico y productivo de cada país.

Considerando todo lo descrito, la presente tesis adquiere su justificación en la relevancia social y política que presentan actualmente la FP y la FPD a nivel europeo y que, en los casos español y andaluz, cobran aún mayor importancia por la postergación histórica que la FP ha venido sufriendo. En este sentido, se resalta la escasez que presenta la literatura académica en cuanto a los beneficios reales y el desarrollo actual que muestra la FPD en España y, concretamente, en Andalucía. Así como es destacable la limitación en cuanto al desarrollo normativo que ha tenido lugar en Andalucía durante este proceso de implementación de la FPD. Esta escasez deja importantes interrogantes respecto a la

capacidad o el potencial que, bajo las circunstancias planteadas, puede tener esta política para favorecer la inclusión laboral y educativa de los jóvenes.

Del mismo modo, es importante destacar que las familias profesionales que concentran un mayor número de proyectos en la modalidad dual son: Comercio y Marketing, Administración y Gestión, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Instalación y Mantenimiento y Servicios Socioculturales y a la Comunidad. El título de Técnico Superior en Educación Infantil está integrado en familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En el caso de Andalucía, la oferta total de proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil supone un 40,8% del total los proyectos aprobados en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad con un total de 38 proyectos en modalidad dual (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2022b)

Teniendo en cuenta lo expuesto, con el desarrollo de esta investigación se pretende conocer la percepción y valoración que poseen los actores implicados ámbito educativo y empresarial del CFGS de Educación Infantil sobre el desarrollo de la FPD en Andalucía, identificando así sus potencialidades y perspectivas de mejora.

Proyectos en los que se enmarca la investigación

La presente tesis se encuentra enmarcada en la línea de investigación perteneciente al grupo de investigación “Políticas y reformas educativas comparadas” (HUM 308). Específicamente, se adhiere a los dos proyectos de investigación que han sido concedidos a este grupo de investigación durante el desarrollo de esta tesis doctoral, a saber:

_ Proyecto I+D+i “Retos y desafíos de la implantación de la formación dual en la Formación Profesional española” (REDEFORD) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España en la convocatoria de 2018 (Ref. RTI2018-101660-B-100).

_ Proyecto I+D+i “Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil” financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía en la convocatoria 2021 (Ref. PI21_00162).

Proyecto I+D+i “Retos y desafíos de la implantación de la formación dual en la Formación Profesional española” (REDEFORD)

El proyecto REDEFORD es un proyecto financiado por el Plan Nacional de Investigación I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria 2018, vigente desde enero de 2019 hasta septiembre de 2022. El objetivo principal de este proyecto consistía en analizar y examinar los retos y desafíos que presentaba en ese momento la implantación de la FP dual en España y en qué medida estos programas garantizaban el éxito esperado a los jóvenes, mediante una cualificación de calidad que posibilite su inserción profesional. Para alcanzar este objetivo principal, se establecieron cuatro objetivos específicos:

- a. Diseñar y desarrollar el marco teórico y metodológico del estudio.
- b. Realizar un mapa sobre la realidad de la FP dual en España.
- c. Analizar el grado de éxito de la FP dual en los jóvenes.
- d. Definir y concretar propuestas de mejora de la FP dual y difusión de los resultados de la investigación.

El contenido de la investigación que conforma esta tesis doctoral corresponde, de manera general, con la totalidad de los objetivos descritos. No obstante, de manera específica, esta tesis queda enmarcada en los objetivos a, b y c. De este modo, a través del proyecto REDEFORD, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura académica sobre los programas de FPD y se ha realizado una recogida y sistematización de datos actualizados sobre la modalidad dual, a nivel nacional y autonómico, a partir de los cuales estudiar el fenómeno de implantación y desarrollo de la FPD. Además, este proyecto ha posibilitado la selección y el contacto con actores e instituciones implicados en el diseño de la FP de Grado Superior en Educación Infantil (tanto en su modalidad tradicional como dual), permitiendo así la realización de: entrevistas a profesores y técnicos que participan en la provisión de FP de Educación Infantil en Andalucía; entrevistas a empresarios que participan en el sistema de FP a través de su financiación y/o provisión, ya sea en la modalidad dual o a través de la FCT; entrevistas a jóvenes que estén participando en proyectos de FP de Educación Infantil.

Proyecto I+D+i “Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil”

El presente proyecto I+D+i de la Junta de Andalucía ha sido financiado por Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación en la convocatoria 2021, con vigencia desde diciembre de 2022 hasta diciembre de 2025. La finalidad de este proyecto consiste en analizar los contextos y experiencias de aprendizaje en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, tanto los que se desarrollan en los centros educativos y formativos y en las organizaciones laborales como en la propia interacción entre ambas dimensiones.

Del mismo modo, este proyecto pretende analizar la relación entre aprendizaje y experiencia laboral en los estudiantes matriculados en el ciclo de grado superior de la Educación Infantil. Para lograr este objetivo principal, se concretan siete objetivos específicos:

- a. Analizar la organización de las experiencias de aprendizaje que se dan en el sistema educativo de formación profesional, en la titulación de técnico superior de Educación Infantil.
- b. Realizar un mapeo que permita entender cómo se comportan y distribuyen las entidades del mercado laboral que colaboran con la Formación Profesional en la Educación Infantil. Atendiendo a criterios como los requisitos exigidos para su participación, la motivación para su participación, el proceso de selección del estudiante y la organización de la experiencia de aprendizaje.
- c. Analizar la conexión entre las organizaciones educativas y las organizaciones laborales: finalidad, agentes, profesionales y estudiantes.
- d. Analizar las transiciones educativas que los estudiantes de Educación Infantil realizan hacia la educación superior.
- e. Realizar un estudio comparado de las experiencias de aprendizaje en la Formación Profesional de Educación Infantil en Andalucía con la comunidad autónoma de Valencia.
- f. Realizar un estudio comparado de las experiencias de aprendizaje en la formación profesional de los estudios de la Educación Infantil en Andalucía respecto a sociedades referencia: Alemania, Italia y Suecia.
- g. Transferir los conocimientos y resultados derivados de la investigación.

El trabajo de investigación correspondiente a esta tesis doctoral será continuado con los objetivos descritos, en tanto que el proyecto “Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil” incluye la misma temática de investigación que la presente tesis, aunque iniciada en el marco del proyecto REDEFORD por mi trayectoria, que implicó una continuidad formativa entre la Formación Profesional y el acceso formativo al Grado de Educación Infantil en la Universidad de Granada.

Objetivos y preguntas de investigación de la tesis doctoral

Considerando lo anteriormente expuesto, el propósito de esta tesis consiste en conocer el estado actual que presenta la FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía a partir de la percepción y valoración de distintos actores vinculados al ámbito educativo y empresarial, por ser los dos agentes claves implicados en el desarrollo de la FPD.

De este modo, el objetivo específico de esta investigación pretende analizar e identificar las potencialidades y limitaciones que se detectan en el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía.

Asimismo, las preguntas de investigación que fundamentan esta tesis, y que delimitan las unidades de análisis que se han hecho a partir de las mismas, son las siguientes:

- I. Teniendo en cuenta la elevada representación de pymes y micropymes y la legislación autonómica referida a la FPD, ¿cómo influyen las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los centros de Educación Infantil públicos, privados-concertados y privados colaboradores del CFGS de Educación Infantil?
- II. Considerando que la FPD promete a los/as jóvenes andaluces una mejora en su cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, ¿contribuye la modalidad dual de los CFGS a una transformación que incida positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?
- III. ¿Cómo influyen en el desarrollo de la modalidad dual las dos novedades fundamentales con respecto al sistema tradicional de FP: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado?

A partir de estas preguntas, se ha indagado en el desarrollo de la FPD en Andalucía, a través de la comparación y el análisis de diferentes casos, para apoyar o confutar las proposiciones relativas al éxito o fracaso de la implantación de la FPD como política educativa destinada a mejorar la cualificación profesional que recibe alumnado que cursa FP en modalidad tradicional.

Diseño de la investigación

Para responder a las preguntas de investigación anteriormente descritas, se plantea una metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017). A partir de esta metodología se aborda un eje horizontal heterólogo que permite analizar las limitaciones que dificultan el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía y las potencialidades que ofrece esta modalidad frente a la modalidad tradicional de FP.

Considerando que esta política educativa promete a los/as jóvenes una mejor cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, la mirada horizontal heteróloga de esta comparación nos ayuda a comprender y explicar la influencia de las características del contexto andaluz en las potencialidades y/o limitaciones de la implantación de la FPD en Andalucía.

Con este propósito, se han realizado 29 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores implicados en las distintas áreas de responsabilidad de la FPD del ámbito educativo y empresarial en siete provincias andaluzas: directores/as de centro, coordinadores/as de FP/FPD, tutores/as académicos, empresarios/as, tutores/as laborales y alumnado. Así, las percepciones de los distintos actores entrevistados nos permiten abordar cómo desarrollan su actividad profesional o académica en centros educativos y empresas colaboradoras (centros de Educación Infantil públicos, privados-concertados y privados) que imparten este CFGS en modalidad dual y no dual, y cómo está influyendo esta nueva modalidad en cuanto a la formación que recibe el alumnado y a su posterior inserción laboral.

De este modo, los elementos estructurales que conforman el desarrollo de la investigación son los siguientes:

Problema de investigación

Tras diez años de su ejecución en España, todavía se cuestiona si se está llevando a cabo una implantación eficaz del modelo dual que contribuya de forma positiva a la formación recibida en el sistema de Formación Profesional. Tomando en consideración la perspectiva de los actores implicados, se precisa la identificación de elementos que dificultan o favorecen el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía.

Marco teórico

Evolución histórica de la FP en el sistema educativo español

Referente europeo en la FPD: el modelo alemán

Aproximación legislativa de la FPD en Andalucía a partir de las cifras y datos

Metodología

Estudio de casos comparativo

Eje horizontal heterólogo (Entrevistas)

Caso 1: centros que imparten FPD en CFGS

Caso 2: centros que no imparten FPD en CFGS

Resultados y discusión

Desarrollo de FP/FPD en el entorno educativo

Desarrollo de FPD/FCT en el entorno laboral

Percepciones de la FPD en la empleabilidad juvenil

Comparación y análisis para comprender y explicar la influencia de las características del contexto andaluz en las potencialidades y/o limitaciones de la implantación de la FPD en Andalucía

Conclusiones

Contenido de la tesis doctoral

Los elementos estructurales de un trabajo de investigación son esenciales para tejer minuciosamente el problema de investigación conectado siempre el marco teórico y al diseño metodológico que nos ayuda a concluir y ejecutar el trabajo final (Mogollón de González, 2015). Considerando esta afirmación, el contenido de la tesis doctoral está estructurado respecto a cuatro bloques: (1) marco teórico, (2) metodología, (3) resultados y discusión y (4) conclusiones.

I. MARCO TEÓRICO

El bloque relacionado con el marco teórico de la investigación se encuentra estructurado desde una aproximación bibliográfica, legislativa y estadística. Teniendo en cuenta esta estructura, los capítulos que conforman el marco teórico de esta tesis doctoral son: “Capítulo 1. Evolución histórica de la Formación Profesional del sistema educativo español”, “Capítulo 2. Referente europeo en la FPD: el sistema de FPD alemán y el sistema de FP español” y “Capítulo 3. Una aproximación legislativa y descriptiva de la FPD en Andalucía a partir de las cifras y datos”.

En el primer capítulo revisamos el recorrido y la evolución de la FP en el sistema educativo español a través de las distintas leyes educativas promulgadas hasta la actualidad. De este modo, se examinan de forma sintética los cambios producidos en el sistema educativo español que afectan a la estructura y a la imagen social de la FP para evaluar en qué medida esta modalidad formativa está creando perfiles profesionales que se adapten a las actuales demandas sociales y económicas.

En el segundo capítulo se lleva a cabo una síntesis de la estructura del modelo dual alemán, por ser el principal referente en las distintas propuestas desarrollados por la Comisión Europea y su discurso vinculado a la FP. Asimismo, y dado que se encuentra cierto paralelismo entre las directrices europeas relacionadas con la modernización de los sistemas educativos pertenecientes a los países comprometidos y el desarrollo de la actual la LOIFP (2022), este capítulo también se centra en la descripción y el análisis de las nuevas aportaciones que introduce esta legislación.

En el tercer capítulo, considerando la legislación nacional y autonómica y los datos y cifras que pone a nuestra disposición la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, se describe, de forma general, la aplicación del modelo de FPD en la

comunidad autónoma de Andalucía para precisar, de forma específica, en el análisis del desarrollo del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía.

II. METODOLOGÍA

Este bloque se compone de un solo capítulo titulado: “Capítulo 4. Método para el análisis del desarrollo de la FPD en los contextos educativo y laboral”.

En este capítulo se describen los aspectos metodológicos que se han utilizado para la realización del trabajo de campo que ha permitido la obtención de datos y, posteriormente, la descripción del desarrollo de la FPD en los contextos educativo y laboral. Para ello, el capítulo se divide en tres apartados diferenciados: dos primeros apartados relativos a una presentación del enfoque de estudio de casos comparativo de Bartlett y Vavrus, así como la estructura del mismo, y un tercer apartado que sitúa nuestra investigación dentro del eje horizontal del estudio de casos comparativo.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este bloque también está compuesto por un único capítulo denominado: “Capítulo 5. Análisis del desarrollo de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en el contexto educativo y empresarial”.

En este capítulo se expone el análisis y la discusión sobre el desarrollo de la FPD en los CFGS en Andalucía partiendo de las entrevistas realizadas en distintos centros educativos andaluces que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual y no dual y de las empresas colaboradoras. La exposición del análisis queda organizada atendiendo a las tres categorías de análisis que, en conjunto, componen los resultados de la presente tesis: (1) el desarrollo de la FP en el entorno educativo, (2) el desarrollo de la FP en el entorno laboral y (3) las percepciones de la FPD en la empleabilidad juvenil.

IV. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, en el único capítulo que compone el presente bloque, se aclaran y verifican las conclusiones obtenidas en el estudio. Estas conclusiones sobre los elementos que dificultan o favorecen el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía, han sido analizadas a partir del aporte contribuido por los participantes a través de las entrevistas y del

análisis teórico establecido. Para culminar, se establecen posibles líneas de actuación para futuras investigaciones y proyectos.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En este primer capítulo revisamos el recorrido y la evolución de la FP en el sistema educativo español a través de las distintas leyes educativas promulgadas hasta la actualidad. Resulta conveniente, inicialmente, examinar de forma sintética los cambios producidos en el sistema educativo español que afectan a la estructura y a la imagen social de la FP para evaluar en qué medida esta modalidad formativa está creando perfiles profesionales que se adapten a las actuales demandas sociales y económicas.

Existen numerosos autores que han realizado estudios sobre la FP y la revalorización de su prestigio social, resaltando las ventajas de la FP reglada como una formación específica y cualificada que proporciona al estudiantado las habilidades profesionales y académicas necesarias para adaptarse a las exigencias laborales de la sociedad actual (Vallejo et al., 2017). Sin embargo, el sistema de FP español, a diferencia de otros países industrializados, siempre ha tenido dificultades para lograr esta revalorización (De Pablo, 1997), en tanto que, históricamente, se distingue una “doble vía” de enseñanzas: una con mayor prestigio social destinada al alumnado que pretende continuar con estudios universitarios y otra asignada a los/as jóvenes que se decantan por la modalidad profesional. En este sentido, esta última vía de enseñanza, la FP, ha sido desvalorizada socialmente y considerada “de segunda clase” con respecto a los estudios universitarios, lo que ha impedido potenciar las posibilidades académicas y formativas de estas enseñanzas profesionales (García Jiménez y Lorente García, 2015).

La revisión de la literatura muestra como en Europa, desde el siglo XIX, se desarrollan dos modalidades de lo que actualmente conocemos como FP, una humanística y otra profesional (Lipinska, et al., 2007). En España, la modalidad humanística queda asignada, hasta bien entrado el siglo XX, a una minoría muy reducida y seleccionada socialmente que continuaba con estudios en la universidad. La modalidad profesional, en cambio, tuvo dos vías de acceso: una vía limitada a la primaria, dirigida principalmente a la construcción; y otra que se desarrollaba fuera del sistema educativo por vías tradicionales como las familiares o las agrupaciones profesionales como, por ejemplo, las escuelas profesionales de artes y oficios o las escuelas técnicas superiores (Brunet y Moral, 2017).

A nivel normativo, indagando en los escasos intentos de regulación estatal sobre los orígenes de las enseñanzas profesionales desarrolladas en España, cabe remontarnos a la Ley Moyano de 1857 que supuso la primera aproximación del sistema de enseñanza español al modelo liberal¹, lo que afianzó “la separación de las enseñanzas medias entre la vía académica orientada a la universidad y la vía profesional con destino al mercado de trabajo, de ocupaciones de baja y media cualificación” (Martínez García y Merino, 2011, p. 14). Asimismo, la creación de las “Escuelas Profesionales de Artes y Oficios” en 1881 y la posterior publicación del “Estatuto de Formación Profesional y aprendizaje” en 1928, supuso el intento de consolidar la vía institucional como alternativa al aprendizaje estableciendo un sistema reglado de enseñanzas profesionales y creando una red de centros organizados en los que se desarrolle (Vallejo et al., 2017). No obstante, a pesar del intento de centralización, este esfuerzo se vio impedido por el rechazo de las instituciones locales y religiosas que en el momento protagonizaban la actividad de la FP.

Más tarde, durante la primera mitad del siglo XX, debido a la gran expansión industrial y económica de la época, se demandaba el perfil de un trabajador especialista más cualificado. En este sentido, con la publicación de la “Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional” en 1949 y la posterior “Ley Orgánica de Formación Industrial” en 1955, aunque se conservaba la participación de la iglesia en la actividad de la FP debido a la presencia del régimen franquista, comienza a abrirse el cauce independiente de la FP y su estrecha relación con la industria del país. A tal efecto, y dado que el sistema de FP comenzó a atender las necesidades de un tejido industrial que se encontraba en plena expansión, la FP comenzó a ganar un gran reconocimiento y prestigio que permitieron percibir el sistema de FP como una vía alternativa a la educación general (Bieger, et al., 2018).

No obstante, a pesar del valor que la “Ley Orgánica de Formación Industrial” de 1955 había otorgado al sistema de FP con la consolidación del nuevo modelo de FP centrado en el sector industrial como alternativa a los estudios generales, a causa de los cambios económicos y los progresos tecnológicos de la época, este modelo se vio sometido a un

¹ Modelo liberal (orientación al mercado): “estimula el esfuerzo individual y, por ende, la meritocracia. Se fundamenta en las enseñanzas y principios del liberalismo económico y en la teoría clásica de la economía nacional (Brunet y Morál, 2017, p.183).

proceso de renovación. Las nuevas corrientes europeas relacionadas con la visualización de la FP como una formación con distintas pasarelas que preparase a los jóvenes que finalizasen cualquier etapa del sistema educativo para adaptar su preparación profesional a las necesidades de las empresas y no como una carrera alternativa, supuso una reestructuración del modelo de FP industrial de los años sesenta. Fue en este contexto cuando se publica la Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto (en adelante, LGE), planteando un nuevo modelo de FP que recoge estas tendencias europeas (Homs, 2008).

Considerando todo lo descrito anteriormente, en el presente capítulo se examina el recorrido histórico y los referentes legislativos de la FP del sistema educativo español, tomando como punto de partida la LGE por ser la primera ley educativa contemporánea que da valor a la importancia técnica y la incorpora dentro del sistema educativo español.

1.1. La reforma educativa de los años setenta: la integración de la FP en el sistema educativo

Las necesidades de especialización de la industria de los sesenta, la importancia que el sector servicios estaba adquiriendo en la economía del país y la demanda de nuevas especialidades y profesiones vinculadas a estos sectores, fueron el resultado del modelo de FP que se planteó para los años setenta (Cabrera Rodríguez, 1997). Por ello, y dado que en este contexto se precisaba de perfiles profesionales con un mayor nivel de educación general y con una formación profesional más especializada, se promulga la LGE de 1970. Esta ley pretendía introducir una educación profesional en cada uno de los niveles educativos de carácter general con el objetivo de ofrecer una FP con un mayor nivel de formación general que, además, atendiese a la formación específica que requería la demanda laboral del momento. A tal efecto, puede afirmarse que una de las aportaciones más relevantes de esta ley fue la conexión entre la FP y el sistema educativo.

A pesar del logro efectuado, en la práctica, la conexión entre estos dos sistemas resultó un tanto peculiar, dado que se establece lo que Baudelot y Establet (1976) denominaban una “doble red”: una red de escuela primaria y FP de corta duración que permitía el acceso a ocupaciones que requerían una ocupación baja, y una red de educación

secundaria y FP superior de larga duración que diese acceso a ocupaciones de mayor prestigio social.

No obstante, esta doble distinción no aparece tal cual incluida en el texto legislativo de la LGE, en tanto que “la idea original era establecer un tronco común y unificado con salidas profesionalizadoras al final de cada nivel” (Brunet y Böcker, 2017, p.94) que permitiese la superación de las desigualdades educativas y la consecución de una inserción profesional del alumnado en cualquier ocupación u oficio, independientemente de su prestigio social, primando así la valía intelectual del alumnado, su talento y sus aptitudes. Para ello, la FP quedó estructurada en tres niveles para cursar después de cada etapa educativa: el nivel FPI se cursaba como salida profesionalizadora después de la Educación General Básica (EGB), el nivel FPII se cursaba después del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el nivel FPIII se cursaba después de un primer ciclo universitario.

A continuación, en los siguientes subapartados, se profundizará en el diseño de cada uno de estos tres niveles, en el contexto económico, en la reforma educativa de los años setenta en España y en las aportaciones y limitaciones que supusieron la aplicación de la LGE en el sistema de FP español.

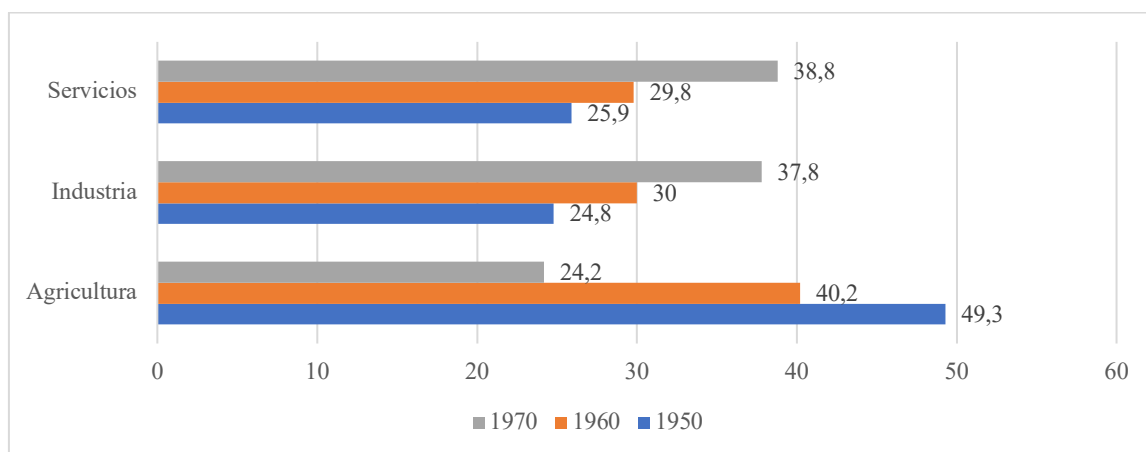
1.1.1. El nuevo contexto económico de España

En la década de los sesenta, se desarrollan en España una serie de acontecimientos económicos importantes que permiten concebir la educación como un factor importante de desarrollo económico: la expansión del sector servicios y el crecimiento anual del PIB. Estas magnitudes económicas, junto con el crecimiento de los niveles de escolarización, implican un aumento del valor de la educación en la sociedad y un mayor interés por la educación por parte del Estado. Fue en este contexto cuando surge la reforma educativa de los años setenta en España.

Desde 1950 hasta 1970, existe una inversión considerable de los sectores económicos a los que se dedica la población activa en España. En este sentido, como puede apreciarse en la Gráfica 1, en los años cincuenta, la mitad de la población activa española se dedicaba al sector primario (agricultura, pesca, minería, ganadería...) mientras, la otra mitad de la población activa, se repartían entre la industria y el sector servicios.

Sin embargo, a lo largo de estos veinte años, se percibe una inversión de la situación y se observa como, en los años setenta, es sólo un cuarto de la población activa la que trabaja en el sector primario y los tres cuartos restantes se reparten, casi homogéneamente, entre la industria y el sector servicios.

Gráfica 1. Porcentajes de población activa en España (1950/1970) por sector económico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2021).

Además de la expansión del sector servicios, existe otro cambio importante en la economía española de 1960 a 1974, el crecimiento anual del PIB en un 6,8%. Este crecimiento se debe, sobre todo, al brusco cambio que sufre la economía española que pasa de estar controlada por actitudes impuestas por la falange de aislamiento a una apertura al capitalismo liberal.

Este nuevo contexto económico es de vital importancia para la cultura de la sociedad y supone un aumento del valor de la educación por parte de la población. En este sentido, dado que aumentan las oportunidades de empleo en sectores económicos que requerían una formación más especializada (Brunet y Moral, 2017), las familias empiezan a comprender el valor de la educación, en tanto que el acceso de sus hijos/as a las nuevas profesiones que comienzan a demandarse, implican una formación y una preparación especializada.

1.2. La reforma educativa de los años setenta: Libro Blanco y LGE de 1970

Tras la dimisión del ministro del régimen franquista Manuel Lora Tamayo en el año 1968, se nombra un nuevo ministro de Educación y Ciencia, un catedrático de derecho administrativo con absoluta fidelidad al régimen que ya había ejercido distintos puestos en otros ministerios: José Luis Villar Palasí. El ya ministro Villar Palasí, detecta la educación española como un problema a resolver y, para ello, analiza y estudia la realidad del sistema educativo en España para dar un paso más y proponer las mejores soluciones, es decir, establecer las bases necesarias para la creación de una nueva política educativa.

No obstante, en el diseño de esta reforma educativa no solo influye el análisis del contexto español de la época, sino que existe también un trasfondo de algunas experiencias educativas de otros países europeos: la reforma educativa de Reino Unido llevada a cabo en 1944 a través de la “Education Act”, la reforma educativa aplicada en Francia, aunque no en su totalidad, a través del Plan “Longevin Wallon” en 1944 (Blat Gimeno, 1992) e, incluso, los pensamientos del analista sueco de la reforma educativa Torsten Husen, que habla del término *innovación* en el contexto educativo a partir de los años cincuenta (Fierro, 2000).

En febrero de 1969 el ministro Villar Palasí presentó a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y al Consejo Nacional del Movimiento el libro *La educación en España: bases para una política educativa*, Libro Blanco², elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. El contenido del Libro Blanco se divide en dos partes diferenciadas: la primera se compone de un análisis crítico de la situación educativa en España y la segunda parte presenta soluciones para cada uno de los problemas recogidos en la primera sección, así como los objetivos, estructura, organización y funcionamiento que permitirán la renovación del sistema educativo (Seage, 1969).

Entre los problemas detectados en la situación educativa del momento destacan: el desajuste del sistema educativo del momento con las tendencias y necesidades de la nueva sociedad; la desigualdad de oportunidades en acceso a la educación; la existencia de dos niveles Educación Primaria diferenciados: uno que posibilitaba el acceso a la

² Decreto del 28 de enero de 1971 [B.O.E. de 5 de febrero de 1971]

enseñanza media a los diez años, y otro, hasta los catorce años, que impedía el acceso a estudios superiores; la desconexión entre los distintos grados educativos; el desfase entre el sistema educativo y la demanda de profesionales que requerían la sociedad y la economía (Blat Gimeno, 1992).

En relación con el contexto educativo descrito, la LGE recoge una serie de propuestas que pretendían dar respuesta a esta situación y satisfacer las nuevas necesidades de orden económico y social. Para ello, en el preámbulo de la LGE de 1970 se plantean los siguientes planteamientos:

Proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación; un período de Educación General Básica único, obligatorio y gratuito para todos los españoles; ofrecer al alumno posibilidades de FP, pasado el período de Educación General Básica, en cualquier momento educativo, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. (Preámbulo LGE, 1970, p.12526)

A tal efecto, dado que la LGE de 1970 se vio en la obligación de responder a estos cambios producidos en España, ajustando el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados (Merino Pareja et al., 2006) y respondiendo a las nuevas exigencias de orden económico y social que presentaba el país, el artículo 40 del Capítulo III de la LGE, introduce un nuevo concepto de FP, distinto y más amplio, del que se daba en la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 (Martínez Tirado, 1992). En relación con esto, se propone que la FP “tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral y deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo” (p. 12531).

En este sentido, dado que, históricamente, la FP en España había sufrido un limitado desarrollo y un abandono político y social, en tanto que era administrada por dos Ministerios diferenciados que competían por su coordinación: el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación, la implementación de la LGE de 1970 supuso un cambio fundamental en la estructura de la FP introduciéndola al sistema escolar y concediéndole así un carácter educativo (Bieger et al., 2018).

Esta intención de unificar la escuela con el entorno de trabajo en un proceso de institucionalización, formalización y estructuración (Casal, et al., 2003) consolida la FP reglada con la finalidad de otorgar a los/as jóvenes una formación inicial para el trabajo dentro del entorno escolar e introduce la FP con criterios de comprensividad, es decir, como ciclos cortos después de cada etapa educativa, no como vías alternativas (Merino Pareja et al., 2006).

1.1.3. Estructura del nuevo modelo de FP

La nueva FP que aparece en España con la reforma educativa de la LGE, fue posteriormente ordenada y puesta en marcha con el Decreto 707/1976 de 5 de marzo. En este texto legislativo, la FP no era considerada como un nivel educativo en sí, sino como un complemento de cada uno de los niveles y ciclos del sistema educativo. Esta idea queda recogida en el texto legal como uno de los objetivos de especial relieve con el que se pretende “ofrecer al alumno posibilidades de FP, pasado el período de Educación General Básica, en cualquier momento educativo” (Preámbulo LGE, 1970, p.12526). Esta nueva organización permitiría que la FP no fuese considerada como una carrera alternativa para los trabajadores o hijos de trabajadores, sino como una pasarela necesaria de incorporación al mercado de trabajo que preparara a todos los jóvenes que concluían los diferentes niveles educativos “para incorporarse al mercado de trabajo con una formación especializada y adaptada a las necesidades de las empresas” (Homs, 2009b, p.21).

Por todo lo descrito anteriormente, y dado que el interés de la época era alcanzar la escolarización de la población hasta los dieciséis años, se diseñaron tres niveles de FP para cursar después de cada etapa educativa, permitiendo así una FP especializada con un mayor nivel de educación general. La duración de estos tres niveles “será la necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de

dos años por grado” (LGE, 1970, p.12531). A tal respecto, el nivel FPI se cursaba después de concluir la EGB, el nivel FPII se cursaba al finalizar el BUP y el nivel FPIII se cursaba después de un primer ciclo universitario.

1.1.3.1. La Formación Profesional de primer grado: FPI

Este primer grado de FP (FPI) fue considerado como herramienta destinada al desarrollo de la personalidad general del alumno/a (Vallejo et al., 2017), huyendo de una mayor especialización destinada a la preparación del trabajo que obligase al alumnado a definir de forma prematura su perfil profesional.

Para acceder a este nivel, en un primer momento, según el artículo 40.2 de la LGE de 1970, se requería haber completado los estudios de EGB y no proseguir con estudios de BUP. Más tarde, atendiendo a la disposición transitoria 3.a del Decreto 707/1976, también se podía cursar este primer grado de FP acreditando los Bachilleres Elementales, el Certificado de Escolaridad³ o, quienes no posean ninguna de las citadas titulaciones, mediante la superación de una prueba de acceso o curso de adaptación destinado a mayores de catorce años. De esta manera, quienes no habían obtenido el graduado de EGB, tenían la posibilidad de adquirir una formación profesional mínima para poder acceder al mercado de trabajo (Merino Pareja, 2013).

En este sentido, dado que la FPI estaba destinada todos/as los alumnos y alumnas que no cursaran Bachillerato, y teniendo en cuenta que su duración no podía superar los cursos académicos, la enseñanza obligatoria quedaba extendida hasta el décimo año de escolaridad (Grande, 2013). A tal respecto, por primera vez en nuestro país, un texto legal establece una FP de primer grado obligatoria y gratuita (Martínez Tirado, 1992).

Sin duda, este avance relacionado con la extensión de la escolaridad obligatoria y gratuita, favorece la proclamación de los derechos educativos. No obstante, se establece cierto clasismo al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria, dado que solo el alumnado que había obtenido el Graduado Escolar⁴ podía optar a la opción entre BUP y FP,

³ Certificado de Escolaridad: documento que obtenían el alumnado que había cursado los estudios de Educación General Básica sin alcanzar una evaluación positiva (Orden de 25 de abril de 1975).

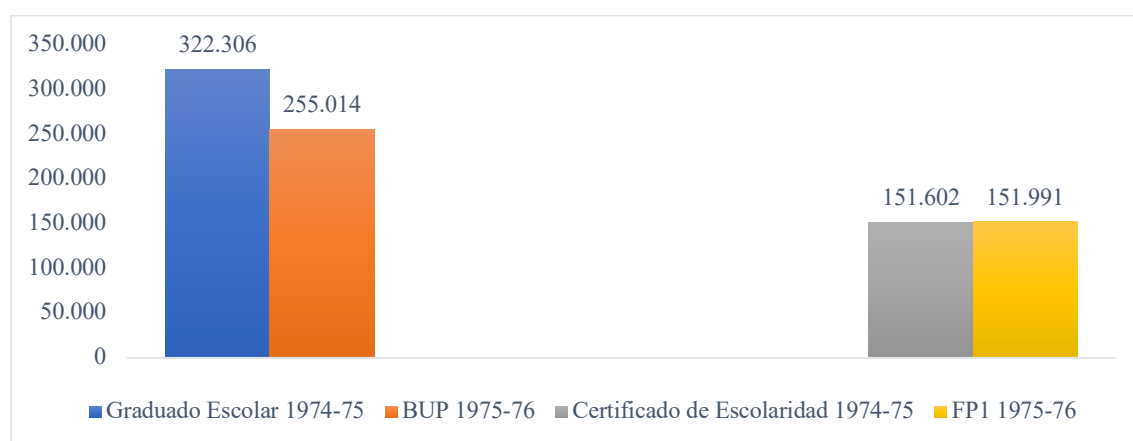
⁴ Graduado Escolar: titulación que obtenía el alumnado que superaba con evaluación positiva la Educación General Básica o EGB. Esta enseñanza estaba compuesta por ocho cursos de escolarización obligatoria que, a su vez, estaba dividida, hasta el año 1981, en dos etapas educativas: la primera etapa desde primer a quinto curso y la segunda etapa desde sexto a octavo curso (Orden de 25 de abril de 1975).

mientras que el alumnado que solo poseía Certificado de Escolaridad tenía que cursar obligatoriamente FP.

A tal efecto, la imagen de la FP se vio notablemente perjudicada, en tanto que, a pesar de la buena intención que pretendía esta reforma de integrar la FP dentro del sistema educativo, sería denominada como “la hermana pobre” del sistema escolar (Fernández Soria y Sevilla Merino, 2021, p. 54) destinada al alumnado que presenta mayores dificultades para continuar con sus estudios. En cambio, la etapa de Bachillerato, quedó asignada al alumnado con mejores expedientes académicos que sería preparado para la universidad y que ocuparía, por tanto, profesiones más prestigiosas en un futuro (Martínez García y Merino, 2011).

Este desprestigio social quedó reflejado en las altas tasas de matriculación de alumnado con Graduado Escolar que se matriculó en BUP desde la implantación de la LGE, frente los escasos niveles de matriculación de alumnado con Graduado Escolar que se matriculó en FPI (véase Gráfica 2).

Gráfica 2. Alumnado con Graduado Escolar matriculado en BUP y alumnado con Certificado de Escolaridad matriculado en FPI (Cursos 1974-5 y 1975-76)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP ⁵.

De los 322.306 alumnos/as que obtuvieron el Graduado Escolar en el curso anterior a la aplicación de la LGE (curso 1974-75), 255.014 alumnos y alumnas fueron matriculados en primer curso de BUP en el curso 1975-76. Con respecto al número de alumnado que

⁵ A partir de estas cifras puede hacerse un cálculo del alumnado con Graduado Escolar que se matricularon en FP1.

obtuvo el Graduado Escolar en 1974-1975 y que se decantó por la vía de la FP matriculándose en primer curso de FPI, aunque no se dispongan de los datos exactos, se puede calcular que, como máximo, esa cifra sería la diferencia entre el total de alumnado que obtuvo el Graduado Escolar en 1974-75 y la de matriculados en primer curso de BUP en el curso escolar 1975-76. En este sentido, se puede concluir que, en el mejor de los casos, la cifra de alumnado con Graduado Escolar que se matriculó en primer curso de BUP casi cuadruplicó la cifra de alumnado que se matriculó en primero de FPI. A tal efecto, en la práctica, tal y como afirman Brunet y Böcker (2017), al convertirse la FPI en una formación destinada al alumnado que había fracasado en la enseñanza primaria, este nivel “tuvo una función más social que formativa o de preparación laboral, lo que en términos peyorativos se denominó el «parking escolar»” (pp. 94-95).

En cuanto al plan de estudios de FPI, el Decreto 707/1976 establece tres áreas de conocimiento: un área Formativa Común semejante para todos los programas concretos, un área de Ciencias Aplicadas diversificada según cada profesión y un área de Conocimientos Técnicos y Prácticos que comprendía el conjunto de conocimientos y ejercicios prácticos relacionados con las tareas básicas de cada profesión. En este sentido, el alumnado que superase los estudios de FPI, recibirían el título de Técnico Auxiliar, permitiendo su acceso a Bachillerato o a Enseñanzas profesionales especializadas. De modo contrario, el alumnado que cursara los estudios de FPI sin alcanzar una evaluación positiva, obtendría un certificado con los estudios cursados que le permitiría su incorporación a la actividad laboral y que, según la LGE de 1970, si completaba con su formación a través de la Educación Permanente, sería equivalente al primer grado de Formación Profesional.

1.1.3.2. La Formación Profesional de segundo grado: FP II

Tal y como señalan (Brunet y Moral, 2017), en la práctica, la FP de primer grado se convirtió en una enseñanza que acumulaba a gran cantidad de alumnos/as que habían fracasado en la EGB. Por ello, con la promulgación del Decreto 995/1974 sobre la ordenación de la Formación Profesional, anulado en noviembre de 1975 y reordenado por el Decreto 707/1976, se establece que los titulados de FPI que demuestren su madurez profesional puedan tener acceso a la FP II, algo que originalmente solo se había establecido para el alumnado que acreditase el título de Bachillerato. A tal efecto,

“podrían darse dos clases de alumnos que acceden al segundo grado con diferente preparación general, si la madurez profesional se interpreta sólo como práctica y destreza en el oficio o como actividad” (Martínez Tirado, 1992, p. 354).

En cuanto al plan de estudios de la FPII, el Decreto 707/1976 establece un doble régimen de enseñanzas: el régimen General y el régimen de Enseñanzas Especializadas de carácter profesional. El régimen General tenía una duración de dos cursos y se articulaba en tres áreas de conocimientos: área de Formación Empresarial, área de Conocimientos Tecnológicos y Prácticos y área Formativa Común. Por otro lado, el régimen de Enseñanzas Especializadas de carácter profesional estaba destinado a aquellas profesiones que requieran para su enseñanza una especial formación práctica continuada. Tal y como se establece en el artículo 21.2 del Decreto 707/1976, el plan de estudios de estas enseñanzas especializadas de carácter profesional estaba estructurado en fases sucesivas de ampliación de conocimientos y perfeccionamiento profesional, comprendiendo cada una de ellas un área de Formación Básica y un área de Ampliación de Conocimientos. Cada fase comprendía uno o más cursos completos o parte de ellos, pero en ningún caso superarían los tres años de duración. Al término de cada una de las fases, tal y como se refleja en el artículo 21.3 del ya citado Decreto, “se otorgará al alumnado que las superen un certificado que acredite la formación recibida y que hará referencia a los conocimientos obtenidos” (p. 7370).

Una vez superada la FPII, se obtenía el título de Técnico Especialista que, tal y como se establece en el artículo 9.1 de Decreto 707/1976, permite el acceso “a los centros universitarios que imparten enseñanzas análogas a las cursadas” (p. 7369). Asimismo, esta titulación de FP de segundo grado también puede dar acceso al Curso de Orientación Universitaria (COU). En relación con esto, se puede afirmar que estos estudios de FP permitían el acceso a la Universidad, aunque no en las mismas condiciones con las que lo hacían los estudiantes de BUP, sino como una vía alternativa más larga y dificultosa.

En relación a los efectos laborales de la FPII, existen opiniones contrarias con respecto a la inclusión laboral que supusieron estas enseñanzas. Autores como Grande (2013) apuntan que, dado que el artículo 89.7 de la LGE establecía que “las empresas exigirán a sus trabajadores, al admitirlos, la posesión de alguno de los grados de FP en las condiciones que reglamentariamente se determine...” (p. 12536), todas las empresas

debían cumplir esta norma al contratar a sus trabajadores. Sin embargo, este requisito no se aplicó ni desarrolló con carácter general, dado que, de forma recurrente, para ocupar ciertos puestos de trabajo en empresas con titularidad pública y privada, solo se requería de un título académico sin conocimientos profesionales.

Para otros autores como Merino Pareja (2009) no todo fueron desventajas en lo relativo a los efectos laborales de estas enseñanzas. El buen funcionamiento de la FP II, sobre todo en la época de los ochenta, tuvo como ventaja que, con el periodo de prácticas en empresa, se crearon una red de centros que comenzaron a contar con distintas empresas de su alrededor.

1.1.3.3. La Formación Profesional de tercer grado: FP III

Esta enseñanza profesional de tercer grado, la FP III, fue considerada como un complemento al primer ciclo universitario, dado que, para el acceso a la misma, era necesario acreditar estar en posesión del primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica superior. Asimismo, tenían acceso a estas enseñanzas los graduados de Escuelas Universitarias y los procedentes de FP II que hubiesen seguido las enseñanzas complementarias. Más tarde, atendiendo a la disposición transitoria 3.c del Decreto 707/1976, también podían cursar este tercer grado de FP los alumnos universitarios que tuviesen aprobados tres cursos completos de su carrera, los Ingenieros y Arquitectos Técnicos, los Profesores Mercantiles, los Asistentes Sociales, los Graduados Sociales, los Ayudantes Técnicos Sanitarios los Maestros Industriales, los Maestros de Enseñanza Primaria y las Profesoras de Enseñanza de Hogar.

En relación al Plan de Estudios de la FP III, según el artículo 22.1 del Decreto 707/1976, se articula en dos áreas de conocimientos: área de Formación Básica y área de Aplicación. Al finalizar estos estudios, el alumnado obtendría, atendiendo al artículo 24.4 de este mismo Decreto, el título de Técnico Superior Diplomado que le permitiría el acceso directo al segundo ciclo de una enseñanza universitaria.

A pesar de las buenas intenciones de la reforma educativa de la LGE de establecer una formación profesional de nivel superior, la FP III no llegó a implementarse. Este fracaso en la implementación de esta enseñanza profesional de tercer grado fue consecuencia de la ausente reforma universitaria que todavía seguía anclada en un sistema muy

tradicional, de la inexistente la voluntad política (Brunet y Moral, 2017) y de las restricciones presupuestarias (Campillo Frutos, 2003).

A estos motivos que justifican la imposibilidad de implantación de esta FP de tercer grado, es conveniente añadir la ausencia de cualificación superior que requerían ciertas especialidades o ramas (Grande, 2013). Todo esto permitió que la preparación profesional que requerían algunas ramas profesionales fuese cuestionada, aumentando así el desprestigio social de los institutos de FP (Merino Pareja, 2005).

1.1.4. Aportaciones y limitaciones en la aplicación de la LGE al sistema de FP español

La promulgación de la LGE tuvo lugar en los últimos años de la dictadura franquista por lo que, a pesar de tener una gran contestación social, nació en un contexto muy poca legitimidad (Merino Pareja, 2013). A pesar de ello, gracias también a la influencia de las recomendaciones del momento por parte de la OCDE, que pretendían responsabilizar a los sistemas escolares por sus resultados (Dorn y Ydesen, 2014), esta ley pretendió hacer frente a las demandas sociales de la época aportando considerables innovaciones al sistema educativo español. A tal efecto, esta ley es actualmente denominada por Martínez Usarralde (2002), como “una criatura inadaptada a su tiempo”.

En cuanto a la FP, la propuesta organizativa y curricular del nuevo modelo planteado con la reforma educativa de los setenta, respondía a las corrientes político-sociales de la época que entendían la educación global como posible nivelador social. En este sentido, se pretendía una FP academicista en la que toda formación técnica incluyese una carga horaria de cultura general.

Este planteamiento del nuevo modelo de FP generó una fuerte controversia entre los defensores del mismo y las instituciones locales y religiosas que en el momento protagonizaban el antiguo modelo de FP industrial. Este intenso debate, unido a falta de previsión presupuestaria para financiar los mecanismos necesarios que permitiesen implementar dicha reforma (Martínez Usarralde, 2002) y a la debilidad política del momento (Vallejo et al., 2017), causaron una reorientación del modelo propuesto. Este cambio de dirección lleno de contradicciones aumentó el desprestigio social de la FP,

sobre todo en los niveles más bajos, a pesar del gran número de matriculaciones de alumnado.

La insuficiencia presupuestaria y de recursos públicos unida a las presiones de actores sociales, dio lugar, como se indica anteriormente, a una reestructuración del sistema de FP planteado inicialmente en el texto legislativo. A tal efecto, la FPI pasó a ser obligatoria para el alumnado con fracaso en la EGB, se permitió el acceso directo a la FPII desde la FPI y la FPIII desapareció. En este sentido, se potenció la distinción entre la vía profesional (FPI-FPII) y la vía académica (BUP-COU) que, además, atendiendo a los autores Baudelot y Establet, (1976) dieron lugar a la aparición de cuatro itinerarios diferenciados: itinerarios de no escolarización, itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la FP, itinerarios de continuidad entre el bachillerato y la universidad e itinerarios de alumnado con el título de Bachillerato que se matriculaba en FPII.

- Itinerarios de no escolarización: A pesar de que la FPI pasó a ser obligatoria para el alumnado con fracaso en la EGB, la desmotivación del alumnado y el descontrol por parte de la Administración educativa, fueron los factores principales que causaron el abandono de un porcentaje significativo de alumnos/as antes de los 16 años (aproximadamente un 30%).
- Itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la FP: a pesar de que la vía profesional era el recorrido educativo más desvalorizado, la mitad del alumnado que había obtenido el graduado escolar, se matriculaba en la FP, siendo los que más posibilidades tenían de llegar hasta el final de la FPII.
- Itinerarios de continuidad entre el Bachillerato y la universidad: aunque con el crecimiento de las matriculas en FP disminuyó el acceso del alumnado al Bachillerato, el crecimiento del acceso a la universidad no dejó de ser considerable en la década de los 80, en tanto que esta última también comenzó a experimentar grandes cambios en cuanto a la gestión y a la ampliación de estudios (Egido, 2006).
- Itinerario de continuidad entre el Bachillerato y la FPII: alumnado que, con el título de Bachiller, no iban al COU y se pasaban a la FPII, en su segundo curso.

Este fracaso de la FP en el sistema educativo unido al inicio de la grave crisis económica de mediados de los setenta, ocasionaron, además, el abandono de las

escuelas de aprendices por parte de las empresas, dando lugar a un modelo de FP de doble vía: la vía de FP del sistema educativo y la vía de FP del sistema laboral.

Esta ruptura y desvalorización social provocaron que la FP fuese considerada como una enseñanza de segunda categoría (Lorente García, 2011). A tal efecto, autores como Arroyo (1987), exponían la necesidad de aumentar los conciertos con empresas públicas y privadas para aumentar así la realización de prácticas en empresa y conseguir, al igual que en los países con mejores sistemas educativos, un menor índice de desempleo.

A pesar del fracaso en la aplicación de la reforma educativa, la LGE de 1970 aportó dos elementos clave a desatacar en la nueva FP. De este modo, cabría reseñar: la integración de la FP en el sistema educativo en conexión con la educación general, aspirando así a un mayor nivel de cualificación del alumnado; la germinación en la sociedad del mensaje de seguir formándose una vez concluida la enseñanza obligatoria y la introducción, aunque con carácter experimental, de las prácticas de FP en empresa con la participación de las asociaciones de empresarios (Vallejo et al., 2017).

Asimismo, esta ley implica una modernización del concepto de FP, reemplazando el tradicional concepto de oficio por el de profesión o familia profesional e integrando en el sistema educativo nuevas ramas que no estaban incluidas con anterioridad en la formación reglada (Puelles Benítez, 2021) debido a la expansión del sector servicios. Especialidades como administrativo, turismo, hostelería, sanidad y comercio comenzaron a ser demandadas en el mercado de trabajo y, por ende, ofrecían crecientes oportunidades de empleo que podían ser cubiertas por los jóvenes que adquiriesen una formación más especializada (MEC, 1981).

Sin embargo, a pesar de estas innovaciones que la LGE aportó al sistema educativo español, con la muerte del general Franco el 20 de noviembre de 1975, España dejó atrás el régimen dictatorial y pasó a regirse por una Constitución⁶ que componía la

⁶ El punto de partida de la ley se rige por la Constitución Española de 1978 (Artículo 27):

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

democracia. En este sentido, y teniendo en cuenta las restricciones presupuestarias (Campillo Frutos, 2003) y los nuevos cambios tecnológicos surgidos en educación, se vuelve a afrontar una reforma del modelo de FP con la aprobación de la LOGSE en 1990.

1.2. La consolidación de la nueva FP desde la aprobación de la LOGSE en 1990

Durante el periodo de transición española, fase en la que España deja atrás el régimen dictatorial con la muerte del general Francisco Franco en 1975 y pasa a regirse por la Constitución aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978, se produjo una nueva etapa de reforma en la que se debía adaptar el sistema educativo español a las características de un país democrático.

Atendiendo a este periodo político y considerando la firma de los Pactos de la Moncloa en 1977 (Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma de la economía y Acuerdo sobre el programa de actuación jurídica y política), la aprobación de nuevas leyes educativas (la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE, elaborada por el gobierno de Adolfo Suárez en 1980 y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE, en 1985) y el posterior ingreso en la Unión Europea en 1986, España se abre paso hacia la modernización y logra la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios constitucionales y en la gestión democrática de los centros (Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, 1995).

A tal efecto, situándonos en una época política diferente y en un nuevo contexto socio-económico en el que se reducen considerablemente las oportunidades de empleo y, en consecuencia, descienden las tasas de ocupación laboral juvenil a la par que las nuevas tecnologías exigen un mayor nivel de titulación académica, se vuelve a afrontar una

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

reforma del sistema educativo español y del modelo de FP con la promulgación de la LOGSE en el año 1990.

1.2.1. El contexto socio-económico español: el mercado laboral en proceso de cambio

El descenso de la actividad laboral de los jóvenes como consecuencia de la crisis surgida en el periodo entre los años setenta y mediados de los noventa, provocó un incremento considerable del paro juvenil y un aumento de los empleos precarios con sueldos bajos y sin estabilidad laboral (Gutiérrez Palacios, 1993). Estas condiciones permitieron concebir la educación como un factor importante para aumentar las oportunidades de inserción laboral en los/as jóvenes e implicaron, por tanto, un aumento del valor de la educación en la sociedad, en tanto que les permite conseguir un mayor nivel de titulación académica que les posibilite, en un futuro, evitar la situación de paro o negarse a aceptar contratos de empleo precarios e inestables (De Pablo, 1997).

En este sentido, esta nueva reforma del sistema de FP respondía, por tanto, a dos premisas primordiales. Por un lado, siguiendo la tendencia europea de esta década, se pretendía la introducción de aspectos pre-profesionales al tronco común de la educación general de las etapas educativas de ESO y Bachillerato con la denominada FP de Base (en adelante, FPB¹) (Brunet y Böcker, 2017). Por otro lado, se pretendía establecer una FP Específica (en adelante FPE¹) de Grado Medio al finalizar la ESO (en adelante, CFGM) y de Grado Superior (en adelante, CFGS) al concluir la etapa de Bachillerato que actuaba como puente entre la educación general y el mercado laboral (Merino Pareja, 2005).

Este nuevo sistema de FP planteado por la LOGSE como propuesta encaminada a solucionar el problema relacionado con las bajas tasas de ocupación laboral en la juventud y con el acceso de los jóvenes a empleos precarios e inestables, está relacionado con la conocida como *Teoría de la Cola Laboral* desarrollada por Lester Thurow a partir de Cabrera Sánchez (1996).

Siguiendo esta teoría, las personas acuden al mercado laboral a competir por un mayor salario. Este salario será siempre asignado al individuo que llegue con una mayor cualificación. En este sentido, los/as jóvenes que lleguen al mundo laboral con estudios superiores, como los universitarios, siempre estarán en la primera posición de la cola y

desplazarán a los que vengan detrás con la titulación de Bachillerato, a la vez que éstos harán lo mismo con los titulados en FP. Esto continuará sucesivamente hasta que pase con los últimos de la cola que serán jóvenes con el título de EGB, o incluso sin titulación, que se verán obligados a estar en situación de paro o a aceptar esos empleos inestables y precarios que se describen anteriormente (Thurow, 1996).

A tal efecto, el alumnado de FP siempre se va a encontrar en inferioridad de condiciones respecto al alumnado de sigue la vía académica, una tendencia que parece estar cambiando en la actualidad. En los últimos años, en función de las familias profesionales, las salidas laborales están más garantizadas desde la FP que desde la Universidad. Así lo evidencia las actuales cifras de empleo en las que la mejor situación laboral corresponde a los/as jóvenes con una titulación correspondiente a los CFGS, con un porcentaje de empleo del 80,43% y con un porcentaje de desempleo del 8,7%. Este porcentaje es incluso mayor que el de los titulados universitarios que se sitúan en un 78,88% de empleo y en un 13,66% de desempleo (Salvà-Mut et al., 2017).

No obstante, en la década de los noventa, como consecuencia de este proceso de desvalorización de la vía profesional respecto a la académica, si la LOGSE pretendía consolidar un sistema de FP exitoso, era fundamental que considerase los progresos del contexto laboral español hacia la construcción de un mercado laboral que reconociese las cualificaciones de los distintos niveles del sistema educativo, tanto la vía profesional como la académica.

1.2.2. Organización del nuevo sistema educativo español: los ciclos formativos

Siguiendo las tendencias generales europeas comunes de la década de los ochenta como: combinar la formación pre-profesional con la formación académica en la educación general (García Lastra, 2012), eliminar la doble vía académica en la que la FP se atribuye como vía para el “alumnado no apto”, reducir la desigualdad de oportunidades basadas en el origen social del alumnado y revalorizar la imagen social de la FP (Puelles Benítez, 1986), se produce este nuevo planteamiento de la FP incluido en el texto legislativo de la LOGSE de 1990.

A este respecto, la reforma del sistema de FP de la LOSGE perseguía un doble objetivo. Por un lado, se pretendía aumentar la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios disminuyendo la tendencia de selección de alumnado por origen social. Por

otra parte, se perseguía eliminar la doble vía del sistema educativo (la vía profesional y la vía académica universitaria) para revalorizar así la imagen social de la FP.

El alcance de estos objetivos implicó aumentar los requisitos de acceso de la FP y establecer, al mismo tiempo, una metodología más adecuada en cada una de las especialidades profesionales respecto a los sectores productivos y las ramas profesionales que se encontraban, en ese momento, en plena transformación (Brunet y Böcker, 2017).

En este sentido, una de las finalidades fundamentales de la LOGSE era configurar una FP de calidad y que estuviese más ligada al mundo del trabajo, algo que, en su momento, como se comenta en apartados anteriores, ya se señaló en el Libro Blanco (De Pablo, 1991). Por ello, y siguiendo con cierto retraso las reformas educativas que se dieron en Europa en los años sesenta, la LOGSE apostó por una reforma ligada a la comprensividad, que perseguía evitar la segregación escolar temprana incorporando en las aulas a una gran cantidad de población joven de clase trabajadora con ganas o necesidad de estudiar y ampliando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, demorando así el momento de elección de itinerarios laborales o escolares (Puelles Benítez, 2004). Sin embargo, y a pesar de que la expansión de la escolaridad conduce a la ampliación de oportunidades educativas, es importante considerar que, tal y como describe Sevilla Merino (2003), el apoyo de la educación comprensiva no debe impedir aceptar que, aunque parezca injustificable, “el sistema educativo acaba por atender prioritariamente a los más capacitados en lugar de a los más necesitados y que el sistema educativo no puede, por sí mismo, contrarrestar los criterios y tendencias que imperan en una sociedad marcadamente competitiva” (p. 51).

Además de esta reforma comprensiva, en esta ley también se optó por impulsar en las aulas una metodología constructivista que respetase la diversidad del alumnado apostando por un currículo flexible que adaptase los contenidos del mismo a los conocimientos del alumnado. A tal efecto, esta ley supone, tal y como señalan autores como Vallejo et al. (2017), “un cambio en el modelo pedagógico propuesto para esta etapa educativa, sustentado, esencialmente, en la definición de currículo por competencias profesionales junto con la implementación de una estructura formativa de carácter modular” (p. 171).

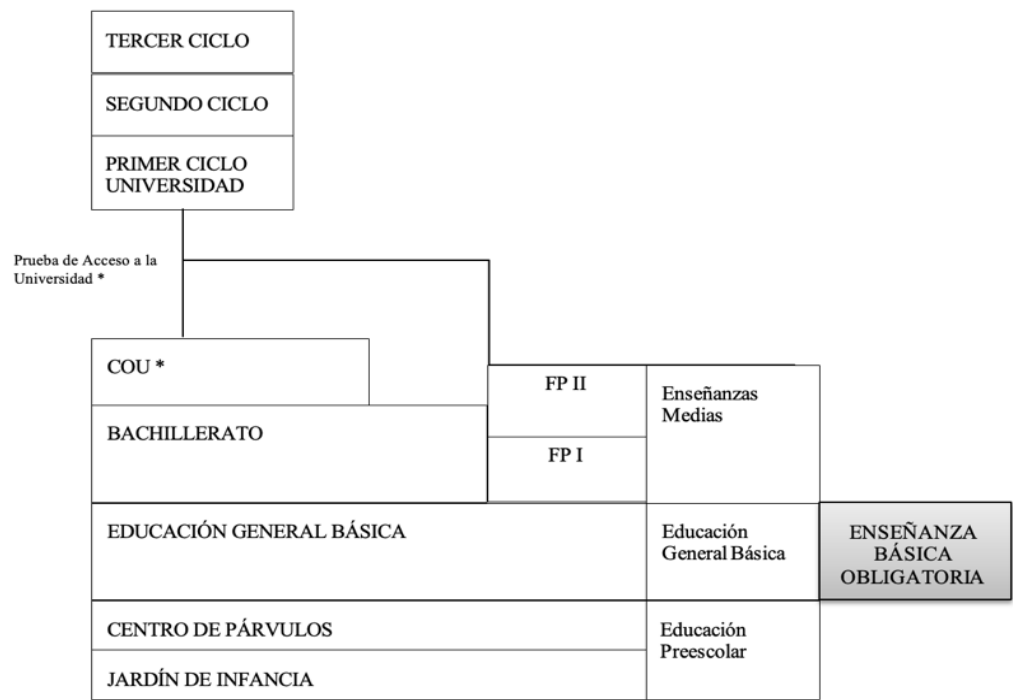
En relación a este currículo, en el artículo 3 del Capítulo II del Real Decreto 676/1993 se estableció que “los ciclos formativos de FP se organizarán en módulos profesionales de formación teórico-práctica y su duración estará en función de la naturaleza de la competencia profesional característica del título correspondiente” (p. 15611). Asimismo, artículo 4 de este mismo Real Decreto especificaba que “el currículo de los ciclos formativos incluirá un módulo de formación práctica en centros de trabajo, del cual podrán quedar total o parcialmente exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se deseen cursar” (p. 15612).

En cuanto a la estructura de las titulaciones de FP establecidas en la LOGSE, se diferencian dos tipos de formación: la FPB¹ y la FPE¹.

- FPB¹: esta formación estaba incluida en las etapas de ESO y Bachillerato y estaba constituida, tal y como se incluye en el artículo 2 del Real Decreto antes mencionado “por un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas comunes a un número amplio de técnicas o perfiles profesionales, que son garantía de una formación polivalente y preparan para cursar la formación profesional específica” (p. 15611).
- FPE¹: estaba constituida “por el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes particularmente vinculados a la competencia profesional característica de cada título, que culminan la preparación para el ejercicio profesional” (p. 15611). Las enseñanzas de FPE¹ se ordenaban en CFGM, a los que podía acceder, en principio, el alumnado que finalizase la etapa de ESO, y en CFGS, a los que podía tener acceso el alumnado que concluyese el Bachillerato. Ambos ciclos formativos conducían a la obtención de títulos profesionales.

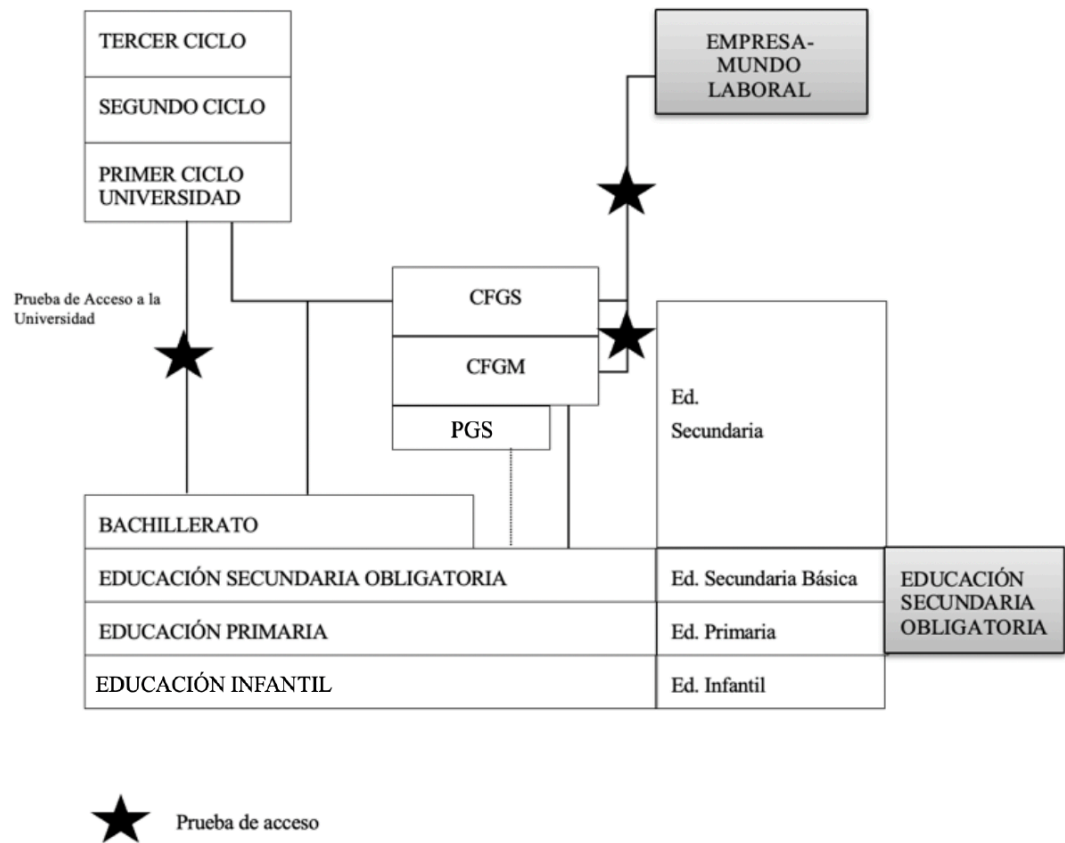
Esta estructura en ciclos formativos es considerada como una de las novedades más significativas de la nueva FP, dado que se recuperó el modelo originalmente previsto, aunque nunca implantado, de la LGE de 1970 (Merino Pareja, 2005) en la que, más tarde, se incluyeron pasarelas de comunicación entre los distintos niveles (véase organigramas 1 y 2).

Organigrama 1. Sistema Educativo LGE 1970



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos incluidos en la LGE de 1970.

Organigrama 2. Sistema Educativo LOGSE 1990



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos incluidos en la LOGSE de 1990.

1.2.2.1. La Formación Profesional de Base (FPB¹)

La nueva estructura del sistema educativo de la LOGSE, tal y como se describe anteriormente, modifica la ordenación del sistema de FP caracterizada, de esta forma, por incluir dos componentes básicos, la FPB¹ y la FPE¹. Como diferencia principal, la primera de ellas, formaba parte del currículo general de los niveles de ESO y Bachillerato, mientras que, la segunda, estaba compuesta por los CFGM y los CFGS, en principio, sin ninguna conexión entre ellos.

De esta forma, tal y como se señala en el cuerpo de la LOGSE y del Real Decreto 676/1993, la FPB¹ estará incluida el tronco común de las enseñanzas de ESO y Bachillerato y “proporcionaría la base científico-tecnológica y las destrezas comunes para la adaptación al cambio de cualificaciones y a la movilidad profesional en el área” (Campillo Frutos, 2003, p.27). En este sentido, su finalidad era la de “proveer a todos/as los/as jóvenes de las bases de los conocimientos, de competencias y de valores que permitan a cada uno de ellos/as comprender, participar, ser creativo y poderse adaptar al mundo laboral y continuar aprendiendo a lo largo de su vida” (Ronald, 1994, p.13). A este respecto, los/as jóvenes estudiarían en estos niveles asignaturas fundamentales para su formación que incluirían aspectos académicos, así como profesionales.

Así, de este modo, se intenta eliminar formalmente la doble vía (académica y profesional) que quedó reforzada con la implementación de la LGE, en tanto que, en el anterior sistema de FP, la finalización de enseñanzas profesionales no posibilitaba el acceso a estudios académicos (Blanco García, 1993). Esto permitía, por tanto, proporcionar al alumnado que cursaba la ESO una formación completa y de calidad que le facilitara la movilidad entre la vía académica y profesional e, incluso, posibles reinserciones (Jato, 1998).

Como ya incluía, en su momento, el Libro Blanco de la reforma educativa, esta ley de educación trató de introducir en la etapa de la ESO contenidos y objetivos que, sobre el tronco común de la educación general, permitieran una formación de base apropiada que posibilitara al alumnado el acceso a los CFGM. De la misma forma, si el alumnado lo deseara, también podía continuar con los estudios de Bachillerato, aunque, al haber estudiado contenidos relacionados con el entorno laboral, ya tendría una base preprofesional como primer acercamiento al entorno laboral (Martínez Usarralde, 2001).

Para obtener esta base profesionalizadora que favoreciese, en un futuro, la transición de los jóvenes a la vida activa, se dotó el currículo general de materias tradicionales (lengua, matemáticas, idiomas extranjeros...) con materias de dimensión práctica. Asimismo, conforme avanzara la etapa, se introducían diferentes asignaturas de carácter optativo que cubrían las necesidades prácticas del alumnado al mismo tiempo que se atendían su diversidad (MEC, 1992). Entre estas asignaturas optativas, se introduce, como novedad, el área de *Tecnología* “con objetivos y contenidos que garantizan la adquisición de una formación tecnológica elemental, como elemento cultural imprescindible en la actualidad, y que al mismo tiempo constituyen una base fundamental para todo el sistema de CFGM” (Grande, 2013, p.383).

1.2.2.2. La Formación Profesional Específica (FPE¹): Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior

La FPE¹, el segundo de los dos componentes básicos que forman la estructura del sistema de FP impuesto por la LOGSE, estaba constituida, según el artículo 2 del Real Decreto 676/1993, “por el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes particularmente vinculados a la competencia profesional característica de cada título, que culminan la preparación para el ejercicio profesional” (p. 15611).

Las enseñanzas de FPE¹ se ordenaban en ciclos formativos de duración variable “asociados al perfil de un determinado título profesional” (Jato, 1998, p.232). Estos ciclos formativos se estructuraban en dos niveles: CFGM y CFGS y se cursaban al término de la ESO (con 16 años) y del Bachillerato, respectivamente. Asimismo, la finalización de los citados ciclos, conducían a la obtención de títulos profesionales: el título de Técnico tras la superación de los CFGM y el título de Técnico Superior tras concluir los CFGS, de la correspondiente profesión. En este sentido, y teniendo en cuenta la estructura de niveles de cualificación profesional de la Unión Europea y los documentos oficiales del MEC (1989), los CFGM se dirigían a formar *trabajadores cualificados* “con una cualificación completa y específica para el ejercicio de una profesión, con capacidad para utilizar los instrumentos y técnicas relativos a los mismos” (p.157). Por otra parte, los CFGS formaban *técnicos intermedios* “con una formación polivalente y una visión de conjunto coordinada del sistema mecánico, eléctrico, administrativo, técnico sanitario, etc., en el que operan” (p. 157).

En cuanto a la organización de los contenidos formativos de estos ciclos de FPE¹, como novedad, no se hizo partiendo de asignaturas o disciplinas, sino que se planificó en módulos profesionales de formación teórico-práctica. A efectos de lo dispuesto en el artículo 3 del ya citado Real Decreto 676/1993, se entiende por módulo profesional “una unidad coherente de formación profesional específica, que está asociada a una o varias unidades de competencia. El término «módulo profesional» se considerará equivalente a los términos «materia» y «área»” (p. 15611).

Para acceder a los CFGM y CFGS, se establecieron unos requisitos académicos de acceso con el objetivo de mejorar el prestigio de la FP y evitar la doble vía anteriormente citada. A tal efecto, para el acceso a los CFGM se exigía el título de graduado/a en secundaria, igualando así el requisito de acceso de FP y Bachillerato. Del mismo modo, para el acceso a los CFGS se requería estar en posesión del título de Bachillerato. De esta manera, se intenta igualar en valor la FP y el Bachillerato, haciendo más selectivo el acceso a los CFGM y a los CFGS.

No obstante, a pesar de las buenas intenciones de esta ley con respecto a la revalorización de la FP, no se logra llegar, con este nivel formativo, a la población que presentaba más problemas de formación. Para resolver este dilema, tal y como plantea De Pablo (1997), existían dos posibles soluciones. La primera de ellas consistía en disminuir el nivel de la FP para que fuese más accesible a todo el mundo. Esta solución tendría el inconveniente de que perpetuaría el desprestigio de la FP y, por tanto, se desvalorizaría el atractivo de este nivel, tanto para el mercado laboral como para los/as jóvenes. En la segunda solución que propone este mismo autor, se podría mantener el nivel, pero sería necesario contar con un currículo flexible que permitiese adaptar su contenido al alumnado con dificultades.

A tal respecto, y dado que este sistema de FP fue demasiado radical en cuanto al esquema de conexiones y pasarelas para acceder a otros ciclos formativos y a otras enseñanzas del sistema educativo (Vallejo et al., 2017), se flexibilizó el sistema de acceso a partir de la publicación del Real Decreto 676/1993 con la implementación de las pruebas de acceso a la FPE¹ “tras la superación de una prueba regulada por las Administraciones educativas una vez cumplidos los veinte años de edad” (p. 15612).

Con respecto a este esquema de conexiones y pasarelas para el acceso a otras enseñanzas educativas, es importante añadir que, con la LOGSE, una vez concluida la formación de los CFGM y los CFGS, se obtenían los títulos anteriormente citados que, además de ofrecer los conocimientos y habilidades necesaria para ejercer una profesión, permitían el acceso directo a otras enseñanzas del sistema educativo. En el caso de alumnado que había cursado CFGM tenía acceso a la modalidad de Bachillerato que estuviese relacionada con los estudios de FP cursados. Asimismo, el Título de Técnico Superior posibilitaba el acceso directo a los estudios universitarios que tuviesen relación con los estudios de FP cursados.

1.2.2.3. Los módulos profesionales: La introducción de la FCT como módulo obligatorio

La propuesta de configuración del sistema educativo planteada en la LOGSE consistió en la realización de experimentaciones en los distintos niveles educativos. En cuanto la FP, la experimentación se basó en el diseño de un nuevo sistema de FP compuesto por la FPB¹ y la FPE¹ que se concretaron, en el marco de la experimentación educativa, en los denominados módulos profesionales (Campillo Frutos, 2003).

Los módulos profesionales, como se detalla en párrafos anteriores, son entendidos como unidades coherentes de formación teórico-práctica, asociados a una o varias unidades de competencia, por las que se organizan los contenidos de los CFGM y CFGS.

En cuanto a la tipología de módulos profesionales que componen los distintos ciclos formativos de grado medio y de grado superior, se puede atender a la clasificación aportada por Martínez Usarralde (2021), en la que resultan un total de tres tipologías:

- Módulos profesionales directamente relacionados con la competencia profesional. En esta tipología se pueden distinguir entre módulos que son específicos de un solo ciclo y módulos que son transversales a distintos ciclos formativos pertenecientes a la misma o diversas familias profesionales.
- Módulos denominados de Formación y Orientación Laboral (FOL). Estos módulos son iguales para todos los ciclos de un mismo grado y sus campos de conocimiento están relacionados con el derecho laboral, la economía, la salud laboral, la organización del trabajo, las implicaciones sociales, etc.

- Módulo de Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT). Este módulo es específico para ciclo formativo y tiene lugar en los centros de trabajo una vez finalizados los módulos de carácter teórico.

De este modo, considerando esta estructura modular, su duración y el lugar en el que se desarrollan, los módulos profesionales pueden dividirse en: módulos de formación teórica y módulo de FCT. Los módulos de formación teórica se impartían en exclusiva en el centro educativo y conformaban entre el 75% y el 80% de las horas totales del ciclo formativo. El módulo de FCT se desarrollaba en el centro laboral y suponía, aproximadamente, dependiendo de la duración del ciclo, entre el 20% y el 25% de las horas totales.

La implantación de este último módulo de FCT, es decir, la institucionalización de las prácticas en empresa, supuso una de las principales novedades que se abordaron en la reforma del modelo de FP introducido por la LOGSE. Con la elaboración de esta ley educativa se detectó la necesidad de implicación y cooperación entre el centro educativo y el centro productivo. Se consideraba, por tanto, que no se podía adquirir toda la formación en el centro educativo (Grande, 2013) y que era necesario desarrollar un puente entre la escuela y la empresa en el que esta última asumiese una parte importante de la formación. Todo esto implica desarrollar un módulo de prácticas en centro de trabajo (FCT) y, por tanto, “admitir el carácter docente de la empresa más allá del mero papel formativo circunscrito tradicionalmente a la asimilación de rutinas y de técnicas preestablecidas” (Vázquez-Cano et al., 2018, p.473).

En este sentido, el desarrollo de módulos de contenido teórico impartidos en el centro educativo en combinación con el módulo de FCT en un puesto laboral real, da lugar al diseño de un curriculum de FP bastante completo y actualizado que podía dar lugar a la base necesaria para formar trabajadores cualificados en cualquier campo profesional (De Pablo, 1997).

1.2.3. La nueva FP: dificultades y realidades de la nueva ordenación del sistema educativo introducida por la LOGSE

Además de incluir obligatoriamente esta fase de formación práctica en centros de trabajo, esta ley educativa introdujo algunos aspectos y novedades que también supusieron un cambio cualitativo en el concepto de FP (Maroto, 1993). Entre estas novedades destacan: la incorporación de la FP en los Institutos de Enseñanza Secundaria (en adelante, IES), la integración del concepto FP en la enseñanza general (FPB¹), la prolongación del acceso a la FP hasta los 16 años, el establecimiento de requisitos de acceso para cursar FPE¹, la posibilidad de realizar pruebas para el acceso a cursar la FP y para la obtención de los títulos profesionales correspondientes, la configuración de los CFGS como una enseñanza en paralelo con los estudios universitarios, la elaboración y publicación del Catálogo de Títulos de Formación Profesional, la participación de los agentes sociales en la oferta de ciclos formativos y la participación de las comunidades autónomas en un porcentaje importante de contenidos curriculares.

Tras la reforma educativa de 1990, los IES pasaron a impartir ESO, Bachillerato y, además, como novedad, introdujeron los CFGM y los CFGS. Además de la inclusión de los ciclos de FPE¹ en los IES, se integra el componente de FP en la ESO y en el Bachillerato a través de la FPB¹. A este respecto, con la inclusión de la FP a la enseñanza general (FPB¹) y con la integración de la vía profesional (CFGM y CFGS) en el mismo espacio en el que se desarrollaba la vía académica (ESO y Bachillerato), se pretendía romper con el alejamiento entre la ya denominada anteriormente doble vía. No obstante, a pesar de parecer un aspecto positivo la idea de agregar contenidos profesionales al tronco común de las enseñanzas generales, sobre todo en la década de los ochenta, factores como el gran intervalo de tiempo entre la elaboración y la implantación de la LOGSE junto con la crisis de 1992 en España, supusieron el escaso éxito de la integración de la FPB¹ en el sistema educativo (Vallejo et al., 2017).

El acceso a la FP también se prolongó hasta los 16 años de edad, dado que para acceder a los CFGM el alumnado debía haber obtenido el título de ESO. Esta es una diferencia muy significativa con respecto al anterior sistema de FP integrado por la LGE de 1970 en el que, para acceder al Primer Grado de FP, a los 14 años, no era necesario estar en posesión del título de Graduado Escolar. No obstante, atendiendo a Cabrera Rodríguez

(1993), esta reforma no comenzó a mostrar sus efectos hasta el curso académico 1998/1999 en el que se extingue por completo la FPI y se empieza a ofertar a todo el alumnado los CFGM (véase Tabla 1).

Tabla 1. Calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo introducida por la LOGSE (1990)⁷

CURSO	SE IMPLANTA	DEJA DE IMPARTIRSE
1997-98	* 2º Educación Secundaria Obligatoria * 3º Grado medio de Música * 2º Grado medio de Danza	* 8º EGB
1998-99	* 3º Educación Secundaria Obligatoria * 3º Grado medio de Danza * 4º Grado medio de Música	* 1º BUP * 1º FP I * 1º de los cursos comunes de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos
1999-00	* 4º Educación Secundaria Obligatoria * 4º Grado medio de Danza * 5º Grado medio de Música	* 2º BUP * 2º FP I
2000-01	* 1º Bachillerato * Formación Profesional Específica de grado medio * 6º Grado medio de Música * 5º Grado medio de Danza * Se inicia la implantación del grado superior de la Música y de la Danza * Ciclos de grado medio y de grado superior de Artes Plásticas y Diseño	* 3º BUP * 1º FP II (Régimen de enseñanzas especializadas) * Curso de acceso a la FP de Régimen General * Plan antiguo de Danza * Plan antiguo de Música
2001-02	* 2º Bachillerato * 6º Grado medio de Danza * Formación Profesional Específica de grado superior	* COU * 2º FP II (Régimen de enseñanzas especializadas) * 1º FP II (Régimen General) * 1º de los cursos de especialidad de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos
2002-03		* 3º FP II (Régimen de enseñanzas especializadas) * 2º FP II (Régimen General)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos incluidos en el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

⁷ Este calendario es modificado por el Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo

De igual modo, para acceder a ambos niveles de FPE¹, también se establecen ciertos requisitos que afectan al acceso a los CFGM y a los CFGS, así como al tránsito del grado medio al superior. Para acceder a los CFGM se decreta una doble posibilidad: por acceso directo con la acreditación del título de ESO o por acceso indirecto mediante la realización de una prueba regulada por las Administraciones Educativas. Por otro lado, para acceder a los CFGS, al igual que con el grado medio, se podía optar por alternativas: estar en posesión del título de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades o realizar una prueba de capacitación que exigía tener cumplidos los 20 años. Posteriormente, esta edad se rebaja a los 18 años con la publicación de la Ley 55/99 de 29 de diciembre.⁸

La posibilidad de realizar estas pruebas, tanto para el acceso a cursar ciclos de FP (pasarelas de comunicación entre distintos niveles) como para la obtención de los títulos profesionales correspondientes, no existía con anterioridad a la implantación de la LOGSE. Esta posibilidad únicamente existía para la obtención del título de Técnico Auxiliar correspondiente a la Formación Profesional de Primer Grado, mediante las pruebas de enseñanza no escolarizadas.

Asimismo, otra novedad que puede resaltarse de esta reforma educativa fue la configuración de los CFGS como enseñanzas en paralelo con los estudios universitarios. Aunque los CFGS presentaran una duración inferior a los tres cursos requeridos para obtener un título de Diplomado Universitario o de Ingeniero Técnico, para el acceso a los CFGS, se requería estar en posesión del título de Bachillerato, el mismo requisito que se solicitaba para el acceso a los estudios universitarios. De esta manera, se intenta igualar en valor la FP de grado superior y la vía universitaria, haciendo más selectivo el acceso a los CFGS y mejorando así el prestigio de la FP.

Con respecto al diseño de la oferta de ciclos formativos, participaron Comisiones Provinciales y Organizaciones empresariales y sindicales y, además, se tuvieron en cuenta las características económicas y geográficas de cada comunidad autónoma a la hora de elaborar el mapa de los CFGM y de grado superior. A tal efecto, se elabora y publica el Catálogo de Títulos de Formación Profesional, acorde con ordenación

⁸ Ley 55/1999, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y del orden social.

académica establecida en la LOGSE con 135 Títulos Profesionales de grado medio y superior correspondientes a 22 familias profesionales (Grande, 2013).

A pesar de todas las novedades y aspectos positivos que introdujo la LOGSE en el sistema de FP español y del empeño de la misma en establecer una FP atractiva y de calidad, se desarrollan numerosas dificultades y realidades que esta ley educativa no pudo afrontar.

Con respecto a la implantación de la nueva FP de grado medio, aunque cada vez eran más los/as alumnos y alumnas matriculados en este nivel que procedían de la ESO, seguía considerándose como un grado de FP ligado al fracaso escolar. A tal efecto, el problema principal con el que se encuentran los profesores que imparten este nivel de grado medio es el bajo nivel que presenta este alumnado en determinadas materias instrumentales.

Por el contrario, en relación con alumnado que se matriculaba en CFGS, dado que eran alumnos y alumnas de mayor edad que accedían a estos ciclos con el COU o el nuevo Bachillerato concluido, presentaban un perfil con mayor madurez que facilitaba el buen desarrollo en la enseñanza de los módulos del ciclo.

Asimismo, pese a que el aumento de titulados y matriculados, sobre todo en el CFGS, y que, en consecuencia, los niveles educativos de la población eran cada vez más altos, la acogida de estos/as titulados/as por parte del mercado laboral en la década de los noventa no parecía mejorar (Carabaña, 1988). Esto era debido, en gran medida, a que estas titulaciones de FP no eran aun reconocidas como tales en el mercado de trabajo (De la Fuente, 1993). En este sentido, y dado que las empresas utilizaban los títulos como criterio de selección y no como método de cualificación o de demostración de las habilidades profesionales, en el momento de competir por un puesto laboral, la empresa seguía escogiendo a los/as jóvenes que habían optado por la vía académica y no por la profesional (Fernández-Enguita, 1990).

En este sentido, la institucionalización de las prácticas en empresa con la implantación del módulo de FCT en los CFGM y CFGS, no pareció contribuir al reconocimiento de estas titulaciones en el ámbito laboral. A pesar de que la integración del periodo de FCT aportó cierto grado de calidad al nuevo sistema de FP, era demasiado habitual

encontrarse con situaciones en las que el alumnado realizaba actividades en la empresa que no eran adecuadas al nivel de la titulación para la que se estaba preparando o no se correspondían con el contenido del ciclo formativo que estaba cursando.

A este respecto, para evitar que la empresa use la FCT como una estrategia de mano de obra barata y que, por el contrario, se favorezca el desarrollo de una adecuada cualificación y experiencia profesional que permita afrontar los retos profesionales y el reconocimiento de la FP por parte de la empresa, autores como De Pablo (1993) consideraban imprescindible el aumento de la duración del periodo de FCT.

Por todo lo descrito en relación a estas dificultades que tuvo que asumir la LOGSE durante la década de los noventa y dado que la reforma educativa que supuso esta ley de educación, basada en el modelo *igualitarista* de la comprensividad, fue duramente criticada por los sectores sociales y políticos conservadores de la época, se llevó a cabo una contrarreforma de este sistema de FP bajo el gobierno del Partido Popular durante el periodo de 1996-2004 (Brunet y Böcker, 2017).

1.3. Estructura del sistema de FP en España desde la implantación de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Con objeto de alcanzar un sistema integrado de las distintas ofertas de FP: reglada, ocupacional y continua, se incluye como objetivo del Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002 la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (en adelante, SNCFP). Asimismo, este Programa preveía la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, como órgano técnico de apoyo al Consejo General de Formación Profesional en relación con los objetivos del SNCFP.

A tal efecto, en el año 2001, el Consejo Económico y Social de España (CES) emitió el Dictamen 2/2001, sobre el Anteproyecto de Ley de la Formación Profesional y las Cualificaciones. Un año más tarde, el 20 de junio de 2002, se publicó la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Esta ley establecía el SNCFP y demandaba la necesidad de renovar las instituciones y el mercado normativo de la FP con el objetivo de que exista una relación permanente entre

las cualificaciones profesionales que se ofertan y las necesidades del mercado laboral (Campillo Frutos, 2003).

Como se describe en párrafos anteriores, con la publicación de anteriormente citado Real Decreto 375/1999, se creó el INCUAL. Este instituto era el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, esta Ley Orgánica 5/2002, estableció que correspondía a la Administración General del Estado la coordinación y regulación del SNCFP sin perjuicio de las competencias que correspondían a las comunidades autónomas y a la participación de los agentes sociales (Brunet y Böcker, 2017).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el instrumento por el que el SNCFP ordena las cualificaciones profesionales que reúnen las condiciones de reconocimiento y acreditación identificadas en el sistema productivo español. Estas cualificaciones se organizan en familias profesionales y niveles de cualificación y constituyen la base por la que se elabora la oferta formativa de títulos y certificados de profesionalidad⁹. Estas cualificaciones se ordenaron, en ese momento, en 22 familias profesionales y 135 títulos. Estos títulos de FP, pertenecientes al subsistema de FP Reglada del sistema educativo (en adelante, FPR), como los certificados de profesionalidad, pertenecientes al sistema de Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE²), acreditaban, a quienes los hayan obtenido, las cualificaciones profesionales correspondientes.

Unos meses más tarde, el 24 de diciembre de este mismo año 2002, se publicó la Ley Orgánica¹⁰/2002, de 19 de junio, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE) con el objetivo principal de aportar una mayor flexibilidad al sistema de FP vigente. Además, como novedad con respecto a la LOGSE, esta ley educativa, ya estructuraba la FP de acuerdo con las directrices de la citada Ley Orgánica 5/2002, que establecía la FPR como un subsistema de la FP junto con el subsistema de FPE² (véase Gráfica 3).

⁹ Certificados de profesionalidad: los certificados de profesionalidad tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, acreditan las correspondientes cualificaciones profesionales a quienes los hayan obtenido y serán expedidos por la Administración laboral competente (Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.

Gráfica 3. El sistema de FP español a partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MEC.

1.3.1 Evolución del sistema de FP en España a partir de la publicación de la LOCE en 2002

La publicación de la LOCE en el año 2002 supuso una novedad relevante en tanto que la FP, al estructurarse de acuerdo a la organización de la Ley Orgánica 5/2002 en la que la FP del sistema educativo pasa a ser un subsistema del sistema de FP español junto con el subsistema de FPE², ya no es entendida como una etapa educativa, sino como un subsistema que forma parte de un sistema más complejo. En este sentido, la FP del sistema educativo debía compartir y coordinar sus propuestas y acciones con las que se promovían en otros ámbitos como, por ejemplo, la FPE² (Vallejo et al., 2017).

Otra de las novedades que contemplaba el texto legislativo de la LOCE en cuanto al sistema de FP, fue la introducción de los Programas de Iniciación Profesional (en adelante, PIP). Estos programas venían a sustituir a los Programas de Garantía Social (en adelante, PGS) introducidos en el artículo 23.2 de la LOGSE (1990), en tanto que también estaban destinados al alumnado que no alcanzase los objetivos de la ESO con el fin de proporcionarle una formación básica profesional que le permitiese incorporarse al mundo laboral o continuar con estudios del sistema educativo, especialmente en la

FPE¹ de grado medio. La principal diferencia entre estos programas es que, a diferencia de los PIP, los PGS no estaban estrictamente integrados en el sistema educativo, dado que no formaban parte de ninguno de los niveles, etapas o ciclos del mismo (Grande, 2013).

Los PIP, estaban integrados, tal y como establecía el artículo 27 de la LOCE (2002), por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, al menos, a una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refería el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Según este mismo artículo 27, esta modalidad formativa tenía una estructura flexible de carácter modular y se impartía en dos cursos académicos. En este sentido, el alumnado que, cumplidos los 15 años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, optase de forma voluntaria por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos con carácter general, permanecerían escolarizados en un PIP, a los que también podría incorporarse el alumnado que tuviese cumplidos 16 años de edad.

La superación del PIP, daría derecho a la obtención del título de Graduado en ESO. La superación total o parcial de los módulos de carácter profesional integrados en los programas de Iniciación profesional será acreditada conforme a lo establecido en el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Además de esta introducción de los PIP como una nueva modalidad del sistema de FP en el sistema educativo, la LOCE también supuso una flexibilización en el procedimiento de acceso a los ciclos formativos. Asimismo, y comparando este procedimiento de acceso con el establecido en la LOGSE de 1990, la LOCE, en su artículo 38, introduce pasarelas y nuevas formas de acceso a los CFGM y a los CFGS. Como norma general, podían cursar CFGM quienes estuviesen en posesión del título de ESO. Para cursar CFGS, de la misma forma, era necesario acreditar el título de Bachillerato, pudiendo también acceder aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superasen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía, se requería tener veinte años de edad, cumplidos en el año de realización de la prueba (artículo 38).

Para realizar la prueba de acceso a los CFGM, quedarían exentos de acreditar las capacidades profesionales quienes hubiesen superado la totalidad de los módulos de carácter profesional de un PIP o acreditaran una experiencia laboral, en ambos casos, relacionados con la enseñanza que pretendían cursar (artículo 38.3.a). Del mismo modo, para el acceso a CFGS quedarían exentos de justificar las capacidades profesionales el alumnado que acreditase experiencia laboral relacionada con los estudios (artículo 38.3.b). Aquel alumnado que tuviese superadas todas las asignaturas de cualquier modalidad de Bachillerato, también podía acceder a los CFGS a través de una prueba que permita la acreditación de las capacidades en relación con el campo profesional de que se trate (artículo 38.3.c). En el caso de aquel alumnado que estuviese en posesión del título de Técnico y deseara acceder a un CFGS relacionado con el mismo, debía acreditar, únicamente, la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato. Para este alumnado el requisito de edad para la realización de la prueba será de dieciocho años cumplidos en el año natural (artículo 38.4).

A pesar de la reforma y de los cambios introducidos, esta ley nunca llegó a aplicarse, ya que fue paralizada en marzo de 2004 por la victoria electoral del Partido Socialista. Este cambio de gobierno, unido al récord histórico en abandono educativo temprano que vivió España en el año 2004 cuando el porcentaje llegó a ser del 32,20% (EDUCAbase, 2004), supuso el inicio de un nuevo y largo debate sobre la situación del sistema educativo español que terminó, unos años más tarde, en la introducción de una nueva reforma bajo la denominada Ley Orgánica de Educación de 2006 (en adelante, LOE).

1.3.2. La LOE: la nueva concepción de la FP, una apuesta hacia la educación de calidad

Dado que la LOCE nunca llegó a aplicarse, es con la implantación de la LOE, en el año 2006, es cuando se comienzan a establecer las bases de una FPR basada en una estructura de títulos pertenecientes a familias profesionales relacionados, por primera vez, con el Catálogo Nacional de Cualificaciones, al igual que los Certificados de profesionalidad de la FPE². En este sentido, esta nueva ley educativa establece una FPR que apuesta por “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (LOE, artículo 2, p.15).

Con el fin de alcanzar esta FP de calidad, entre otras novedades, la LOE también estableció un sistema de convalidaciones y reconocimiento entre las distintas acreditaciones obtenidas en ambos subsistemas: el subsistema de FPR y el subsistema de FPE². Así, de este modo, la superación de módulos profesionales de los ciclos de FP del sistema educativo, conllevaba al reconocimiento de acreditaciones y cualificaciones del ámbito laboral. De la misma manera, los certificados de profesionalidad podían dar lugar a convalidaciones del sistema educativo y a la superación de determinados módulos profesionales pertenecientes a los ciclos formativos de la FPR.

Este planteamiento de integrar la FPR con la FPE², ya había sido planteado anteriormente con la implantación del Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre que regulaba los requisitos básicos de los Centros integrados de FP (CIFP). Estos centros podían impartir FP reglada, ocupacional y continua y se crearon con el objetivo de unificar la FPR con la FPE² y, principalmente, para el desarrollo del conocimiento y la innovación en algunas familias profesionales. Este hecho constituye una novedad importante en tanto que, atendiendo al Real Decreto anteriormente citado, estos centros integrados estaban implantados en todas las comunidades autónomas y daban respuestas a las necesidades de todos los sectores productivos (artículo 2). De este modo, estos centros desarrollaban acciones formativas tanto para estudiantes como para personas trabajadoras en activo y desempleados.

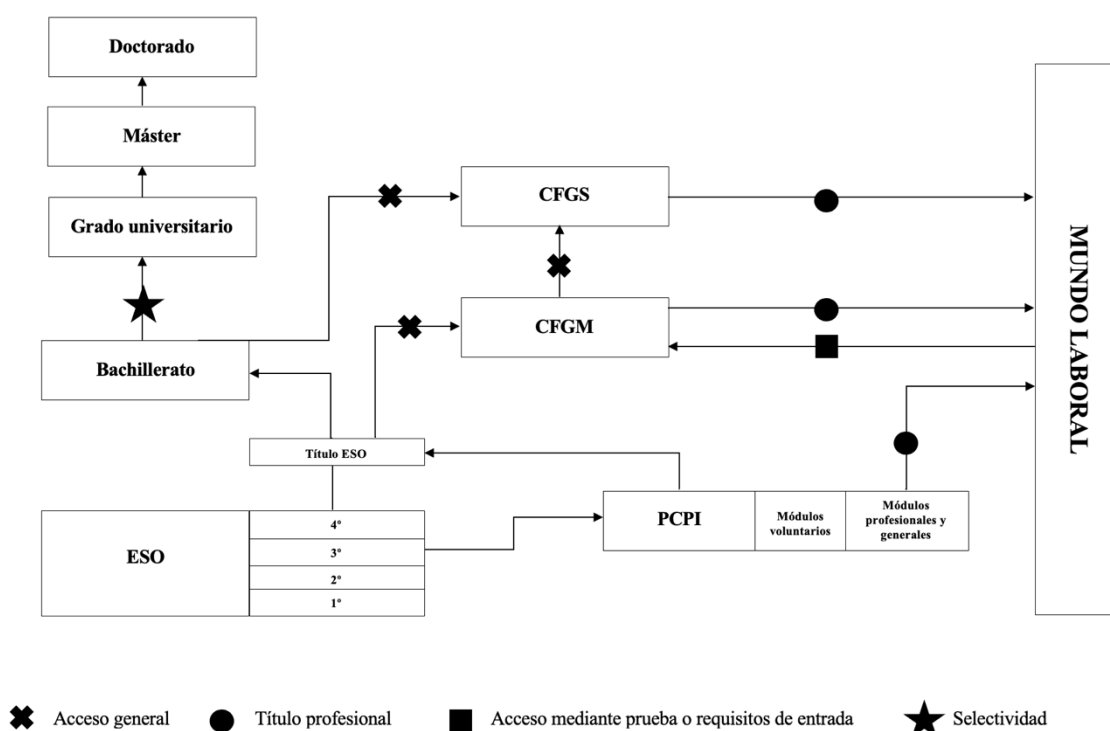
Dos años más tarde de la aprobación de la LOE, en 2008, se implementa el Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la FP. Estos centros públicos son referencia para el conjunto del sistema de la Formación Profesional, tanto para los centros de formación para el empleo, como para los centros del sistema educativo. Su función principal, entre otras, era la de observar y analizar, a nivel estatal, la evolución de los sectores productivos, para adecuar la oferta de formación reglada y para el empleo a las necesidades del mercado de trabajo (artículo 4).

A pesar de los esfuerzos empleados, al no haberse desarrollado, tal y como se preveían, los centros integrados de FP y al persistir diferentes dependencias administrativas entre una y otra, no fue posible la plena integración de la FPR con la FPE² (Navarro Arancegui, 2004).

1.3.2.1. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Con la LOE entran en vigor los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante PCPI). Estos programas sustituyeron a los denominados, y nunca aplicados, PIP introducidos por la LOCE en 2002. Los PCPI eran destinados a alumnos/as mayores de dieciséis años que no hubiesen obtenido el título de Graduado en ESO y, excepcionalmente, también podía cursarlo el alumnado de quince años de edad que ha repetido una vez en la secundaria y que, habiendo cursado segundo de la ESO, no está en condiciones de promocionar a tercero (véase Organigrama 3).

Organigrama 3. Sistema Educativo LOE 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP.

La organización de contenidos de estos PCPI se estructuraba en tres tipos de módulos (Vallejo et al., 2017, p.175):

- Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a las cualificaciones del Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulos formativos de carácter general que ampliaban las competencias básicas y favorecían la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

- Módulos de carácter voluntario que conducían a la obtención del título de Graduado en ESO y que se podían cursar de manera simultánea con los módulos generales y específicos, o una vez superados estos.

En este sentido, estos programas introdujeron dos innovaciones muy significativas. La primera de ellas es que el alumnado que cursaba estos programas podía obtener el graduado en ESO y, en consecuencia, podía tener acceso directo a la enseñanza postobligatoria. La segunda novedad es que estos programas se integraban en el SNCFP (en línea del European Frame of Qualifications) y quedaban incluidos, por tanto, en el Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Merino Pareja, 2013).

1.3.2.2. Estructura y currículo los CFGM y CFGS

Los CFGM y los CFGS estaban referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, construyendo, respectivamente, la FPR de grado medio y de grado superior. Estos ciclos podían realizarse tanto en centros educativos como en los anteriormente descritos CIFP.

En relación al acceso a estos ciclos formativos, los requisitos para acceder a los CFGM y CFGS eran los mismos que los establecidos en las anteriores leyes educativas LOGSE (1990) y LOCE (2002), es decir, la acreditación del título de Graduado en ESO y la acreditación del título de Bachillerato, respectivamente. En cuanto a las pruebas reguladas por las administraciones educativas para acceder a estos ciclos formativos, la LOE sí establece modificaciones. Para acceder a los CFGM mediante la prueba de acceso era necesario tener, como mínimo, diecisiete años de edad cumplidos en el año de realización de la prueba. En el caso de los CFGS la edad fijada era de diecinueve años.

En cuanto al currículo de los ciclos de FP, al igual que en las leyes educativas anteriores, se establecía una formación práctica en centros de trabajo (FCT). Este módulo profesional tenía que ser superado, junto con el resto de módulos impartidos en el centro educativo, para la superación del ciclo formativo. De este modo, al igual que lo establecido LOGSE, el alumnado que superase el CFGM obtendría el Título de Técnico de la correspondiente profesión y tendría, además, acceso directo a cualquier modalidad de Bachillerato. Por otro lado, el alumnado que superase el CFGS recibiría el título de

Técnico Superior que le daría acceso a los estudios universitarios que determinase el Ministerio de Educación en coordinación con las comunidades autónomas y el Consejo de Coordinación Universitaria.

Como novedad, el alumnado que no hubiese superado la totalidad de módulos profesionales que componen el ciclo formativo, obtendría un certificado académico con los módulos superados que podía acreditar en el mercado laboral y que correspondía con el SNCFP. Esta innovación en cuanto a los requisitos de acceso a los ciclos formativos y a las titulaciones, pretendían eliminar el antiguo efecto de vías alternativas y conseguir así el mantenimiento de un nivel mínimo de competencias y capacidades para el acceso a la FP, elevando así la calidad del sistema de FP.

1.3.2.3. Modificaciones de la LOE como consecuencia de la crisis económica y financiera de 2007

Debido a la crisis económica y financiera iniciada en España en 2007, el gobierno diseñó una estrategia política basada en la sostenibilidad que se sustenta en la aprobación de la Ley 2/2011 de Economía Sostenible (en adelante, LES). Esta ley pretendía reformar la economía e impulsar la competitividad de las empresas españolas en los mercados internacionales (Marhuenda-Fluixá y Bernard, 2008). Para ello, se introducen modificaciones en el sistema de FP español que permitan la mejora de la capacitación y formación de los trabajadores para dar respuesta a un nuevo contexto económico y social en el que “la internacionalización de la economía, la presencia de las tecnologías punteras y los nuevos modos de organización del trabajo” exigen a las empresas producir bajo unos criterios de calidad (Jiménez, Luengo y Sevilla, 2013, p. 261).

Conforme a lo expuesto, la reforma que introduce la LES, tal y como se recoge en el Preámbulo IV de esta misma ley, se pretende “facilitar la adecuación de la oferta formativa a las demandas del sistema productivo, ampliar la oferta de formación profesional, avanzar en la integración de la formación profesional en el conjunto del sistema educativo y reforzar la cooperación de las administraciones educativas” (p. 8).

En consecuencia a esta reforma del sistema de FP, se introducen algunas modificaciones y novedades sobre el sistema anterior. En este sentido, la FP del sistema educativo que

en su momento fue reglada por el Real Decreto 1538/2006, queda derogado por el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Tras la publicación de este nuevo Real Decreto, se introducen las siguientes novedades:

- Se introducen módulos profesionales específicos en los PCPI, integrando así estos programas dentro de la ordenación de FP (artículo 10).
- Se ofertan cursos de especialización para complementar las competencias del alumnado que dispongan de un título de FP, facilitando así el aprendizaje a lo largo de la vida (artículo 27).
- Posibilidad de acceso directo a los CFGM al alumnado que supere los módulos obligatorios de los PCPI (artículo 13).
- Otras convalidaciones y exenciones con el objetivo de flexibilizar la oferta formativa de FP, “garantizando así una mejor adaptación a las demandas del entorno socioeconómico” (p. 86767).
- Se recogen, además, otras disposiciones en materia de FP: FP a distancia, información y orientación laboral, red de centros de FP y la colaboración con el sistema universitario.

1.4. Implementación de la FPD como una modalidad del sistema de FP en España

Desde el inicio de la crisis económica y financiera de 2007 en España, la Formación Profesional Dual (en adelante, FPD) ha estado cada vez más presente en el escenario político europeo como una política educativa destinada a: reducir la elevada tasa de desempleo juvenil, hacer frente a las necesidades formativas de esta población (especialmente relacionadas con el abandono educativo temprano) y aportar un efecto beneficioso en la competitividad industrial de Europa a nivel general (Šćepanović y Artiles, 2020).

En este sentido, el sistema de FPD se posicionó como una modalidad destinada a favorecer la inserción educativa y laboral de una población joven que tiene que hacer frente a una reconfiguración de los ciclos de vida (Dannefer, 2003). Todo ello como consecuencia de una modificación global de las sociedades, representada por el cambio y la inseguridad (Martín-Criado, 2014; Bauman, 2013), donde se transformaron las

condiciones laborales, y, por consiguiente, se aprecia un impacto negativo en la transición escuela-trabajo una gran cantidad de jóvenes, especialmente de aquellos con menor nivel educativo (Jacinto y Millenaar, 2009).

No obstante, y a pesar de que cada vez son más los países europeos que desarrollan esta modalidad dual (Euler, 2021), la literatura científica muestra contradicción en relación a los verdaderos beneficios que presenta la FPD en cuanto a la inclusión educativa y laboral de la población joven. Por un lado, encontramos autores que resaltan sus beneficios socio económicos como: bajas tasas de desempleo juvenil, mayor inserción laboral de los/as jóvenes, una mejora de las competencias profesionales (Rego et al., 2015; Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022) y una mayor colaboración entre el sector laboral y educativo (Cedefop, 2012; Eichhorst, 2015). Mientras, por otro, se sostiene que esta implementación política puede presentar peligros importantes, dado que, en la medida en la que los países que tienen una larga tradición en esta modalidad, presentan mayor escasez en cuanto a movilidad social (Powell y Solga, 2011; Protsch y Solga, 2015). Del mismo modo, en cuanto al proceso de selección de las empresas, parece no ser muy efectivo si atendemos al escaso número de plazas destinadas a alumnado perteneciente a contextos socioeconómicos más desventajados, al tiempo que premia al alumnado que presenta mejor expediente (Haasler, 2020). Además, dado que este sistema parece estar basado en relación a parámetros competitivos que, tradicionalmente se asocian más al ámbito laboral que al educativo (Šćepanović y Artiles, 2020), se puede llevar a cabo un desvío de dinero público para empresas privadas (Ante, 2016; Powell y Trampusch, 2012).

1.4.1. Primera regulación de la FPD en España: Real Decreto 1529/2012

En España, la FPD, es una política de implantación reciente, ya que desde el año 2012, con la implantación del Real Decreto 1529/2012, se establece como una nueva modalidad incluida dentro del sistema educativo español. Esta propuesta parecía responder a ciertos discursos vinculados al ámbito europeo que trataban de dar respuesta a las altas tasas de desempleo juvenil (Sanz de Miguel, 2017) y a un nivel formativo de la población española inferior a la media europea, entre la que existe una alta tasa de abandono escolar (LOMCE, 2013).

En el Real Decreto 1529/2012 se concreta que la FPD puede desarrollarse atendiendo a dos tipologías: la FPD del sistema educativo, con sus correspondientes ciclos formativos, y la FPE², a través de los contratos de formación y aprendizaje (Martín-Rivera, 2016). Las definiciones de la modalidad dual, incluidas en el Real Decreto 1529/2012, se caracterizaban por incluir amplias descripciones de la FPD, en las que no se especificaba de una manera concreta cuál el grado de responsabilidad de la empresa y su coordinación con el centro educativo. Tampoco se detallaban las características específicas de la FPD que hacían que se propusiera como una nueva modalidad dentro de los sistemas de FP y FPE².

Centrando nuestra atención en el sistema de FPE², podemos observar cómo los programas denominados actualmente en alternancia, correspondientes a la FPD en este sistema, como: las Escuelas Taller, las Casas de Oficio y los Talleres de Empleo, ya venían desarrollándose treinta años antes de que se regulara esta nueva modalidad de FPD. Esto puede ser constatado a partir de la Orden del 29 de marzo de 1988, y de sus sucesivas modificaciones, en las que estos programas han estado funcionando, bajo los mismos efectos prácticos y normativos, como programas en alternancia a nivel nacional, es decir, los que actualmente se encuentran bajo la denominación de FPD (Barroso-Hurtado, 2019).

Asimismo, el Real Decreto 1529/2012 no incluía aspectos relativos a métodos específicos para desarrollar la alternancia, cuestiones curriculares o elementos de evaluación de esta modalidad. Del mismo modo, al ser propuestos dos subsistemas, todas estas cuestiones quedaban sujetas a las regulaciones propias de los programas de FPE² incluidos en la modalidad dual y a la regulación de la FP perteneciente al sistema educativo. Por ello, a pesar de presentarse la FPD como una modalidad con entidad propia, se observa una clara diferenciación respecto a las cuestiones anteriormente descritas en función de si la formación pertenece al sistema educativo o al subsistema de formación para el empleo.

En cuanto a la FPD perteneciente al sistema educativo, de manera general, únicamente se establecen las bases de esta modalidad, por lo que también existía una escasa regulación de este subsistema de FPD. Esta falta de ordenación se reflejaba a partir de una escasez en cuanto a documentos normativos y, en consecuencia, respecto a

orientaciones específicas relacionadas con el currículo, metodología y criterios de evaluación de estos programas.

Dado que la implantación de esta modalidad dual se deja a la mano de la iniciativa política de las comunidades autónomas (Homs, 2016), son cada una de las Administraciones Educativas las responsables de regular, con características particulares y diferenciadas, la oferta regional de FPD. A tal efecto, se pone de manifiesto la flexibilidad y diversidad a la hora de legislar y aplicar a nivel autonómico la regulación de la FPD, en tanto que elementos como la duración de los ciclos de FPD, el tiempo de formación en la empresa, las modalidades formativas en el desarrollo de la FPD o la vinculación del alumnado con la empresa, varían significativamente en cada caso dependiendo de la comunidad autónoma en la que se desarrolle (Pozo et al., 2021). En este sentido, dado que no existe un modelo único de FPD en España y que este Real Decreto establece cinco posibilidades¹⁰ de FPD en los centros educativos, se hace indispensable establecer unos elementos mínimos comunes de calidad para las todas las

¹⁰ El Artículo 3 del Real Decreto 1529/2012, se contemplan cinco posibilidades diferentes de FPD en los centros escolares:

- a) Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- b) Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.
- c) Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.
- d) Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscrita al centro con el que comparta la formación.
- e) Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18.4. (en este caso la empresa se convierte en centro de formación autorizado).

comunidades autónomas españolas que repercutan positivamente en la implementación de esta modalidad, su expansión y su atractivo (Carrasco et al., 2021).

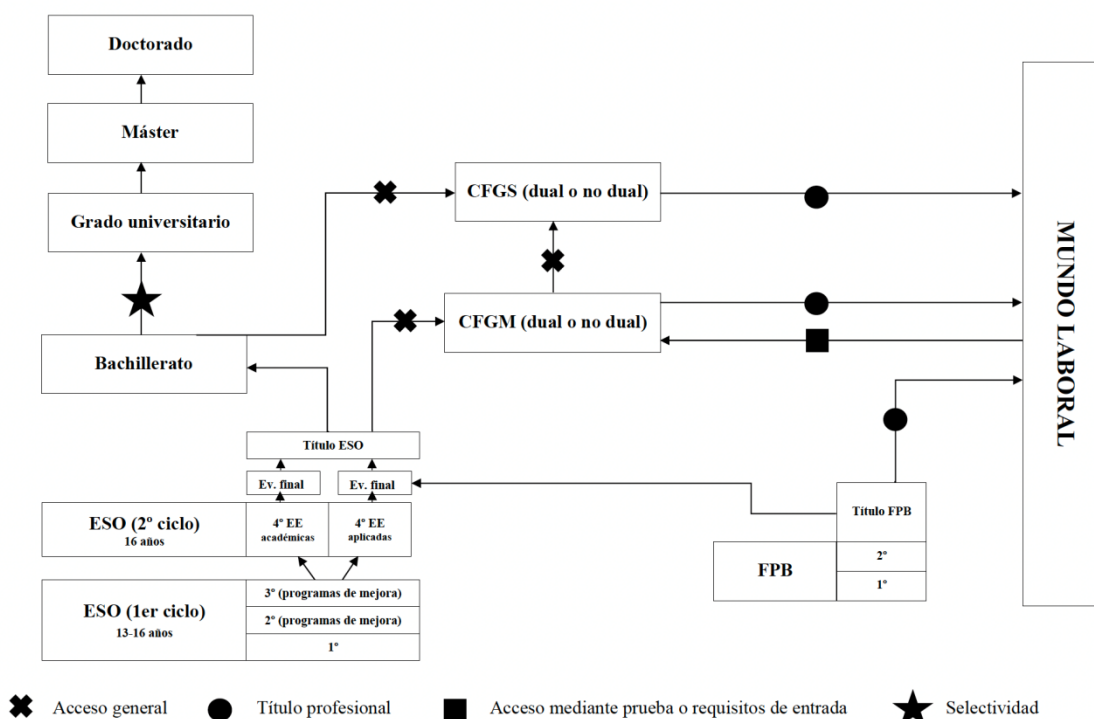
1.4.2. La LOMCE (2013): estructura curricular de la FPD e implantación de la FPB²

En el mismo año 2012, en un contexto de crisis financiera y económica internacional, se lleva a cabo, por parte de un Partido Popular que recupera el gobierno con mayoría absoluta, una nueva reforma educativa con la presentación del proyecto de la LOMCE. Es ya en el año 2013 cuando se aprueba esta ley orgánica que modifica la anterior LOE de 2006. Tal y como especifica su preámbulo esta ley propone:

la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la FPD, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. (p. 10)

Para alcanzar estos objetivos, en esta ley lleva a cabo una modernización de la oferta educativa (véase Organigrama 4) en la que se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica (en adelante FPB²), se flexibilizan las vías de acceso desde la FPB² hacia los CFGM y desde éstos hacia los CFGS, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en FPB y en CFGM, se regula la FPD y se completa con materias optativas orientadas a los CFGS y al tránsito hacia otras enseñanzas.

Organigrama 4. Sistema Educativo LOMCE 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP.

Esta ley supone, además, una ruptura del modelo comprensivo de FP que se introdujo en el año 1970 con la LGE (Merino Pareja, 2006). A partir de la LOMCE, se rebaja a los 15 años la obligatoriedad de la enseñanza, ya que, tras cursar el tercer curso de la ESO, o incluso después de repetir segundo curso, el alumnado que no haya superado las competencias mínimas establecidas en el currículo de la ESO podrá ser derivado a los ciclos de FPB² (Merino Pareja, 2013). Así, este nuevo planteamiento, no exento de polémica, parece convertir la nueva FPB en un itinerario de segunda categoría que acumula a aquel alumnado que presenta peor expediente en la ESO, dando así lugar a un cuarto curso de la ESO que selecciona y separa a los alumnos de mejor rendimiento académico (Vallejo et al., 2017).

En este sentido, la etapa de la ESO queda diferenciada en dos ciclos: un primer ciclo que dura tres años y un segundo de un año en el que el alumnado puede elegir entre tres opciones diferentes: enseñanza académica, enseñanza profesional o FPB (Brunet y Böcker, 2017). Lo que se pretende con este segundo ciclo de la ESO es que sea un último curso de carácter primordial en el que el alumnado pueda elegir entre continuar

sus estudios por vía académica (Bachillerato) o por vía profesional (CFGM) (Pin et al., 2015).

1.4.2.1. Estructura y currículo de la FPB

Este nuevo título de carácter obligatorio y gratuito creado por la LOMCE, se introduce dentro de la estructura del sistema de FP, comprendiendo así los ciclos de FPB, los CFGM y los CFGS con una duración de 2000 horas y una organización modular compuesta por contenidos teórico-prácticos de cada uno de los diversos campos profesionales.

Estos ciclos de FPB quedaban regulados en el Real Decreto 127/2014. Según este Real Decreto estos ciclos eran equivalentes a dos cursos académicos y, en ellos, el alumnado podía permanecer un máximo de cuatro años. En cuanto a su acceso, la LOMCE establece que el alumnado tiene que cumplir los siguientes requisitos: tener cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural del curso, y no superar los 17 años de edad; haber cursado el primer ciclo de ESO o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la eso y haber sido propuesto/a por el equipo docente a los padres o tutores legales.

Las enseñanzas a impartir en estos ciclos estaban estructuradas en dos bloques comunes: Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales y Bloque de Ciencias Aplicadas. Asimismo, estas enseñanzas incluían la formación necesaria para obtener cualificaciones de Nivel 1 del Catálogo Nacional de la Cualificaciones Profesionales. El currículo de estos ciclos se ajusta, por tanto, a las exigencias del SNCFP y ofrece los correspondientes certificados de profesionalidad, que permiten el reconocimiento de las habilidades profesionales en el ámbito laboral, así como las equivalencias correspondientes a estos certificados. A tal efecto, tal y como se incluye en el Real Decreto 34/2008 modificado por el Real Decreto 189/2013, con estos certificados de profesionalidad se configura un perfil profesional entendido como “un conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, reconocido y valorado en el mercado laboral” (p. 5685). Estos certificados están regulados por el anteriormente citado Real Decreto 189/2013 con la finalidad de adecuar estos certificados de profesionalidad al nuevo contrato de formación y aprendizaje regulado en el Real Decreto 1529/2012.

Del mismo modo, el alumnado que supere el ciclo de FPB también recibirá, al término del mismo, el correspondiente título Profesional Básico, que permite el acceso directo a los CFGM, así como el título de ESO por cualquiera de las dos opciones de evaluación final que establece la LOMCE.

1.4.2.2. La FPD en la LOMCE

La necesidad de esta nueva reforma educativa, se sustenta en la obligación de progresar hacia una mejora de la calidad educativa que no había proporcionado, hasta el momento, el anterior sistema. Por ello, tal y como se incluye en el preámbulo de la LOMCE, los bajos resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación difundidos por EUROSTAT en 2011, y las elevadas tasas de paro juvenil en España (Catterall et al., 2014), constataron la necesidad de implantar una reforma que pretendiese “hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales” (LOMCE, 2013, p.6).

A tal efecto, se publica la LOMCE con la anteriormente descrita FPB y la FPD como principales novedades. De este modo, con la implantación de la formación dual en España, se pretende adecuar el sistema de FP a las necesidades actuales del entorno productivo y laboral y, como señala Merino Pareja (2005), romper con ciertos estereotipos que posicionan la FP como una vía de segunda categoría, como son: “el desfase recurrente entre las necesidades de cualificación y oferta formativa, la desconfianza respecto a la gente formada y la falta de implicación en las empresas de los centros formativos” (p. 231).

Para evitar la importante distancia entre la formación académica y el mundo laboral que presentaba el sistema educativo español y que mantenía, por tanto, desajustes considerables entre la oferta y la demanda, se implementa el modelo de FPD en España. Hasta el año 2013, existía un único modelo de FP que se caracterizaba, como se redacta en apartados anteriores, por una formación de dos cursos académicos impartidos en el centro educativo y un módulo profesional de FCT realizado en la empresa al final del

segundo curso, una vez superados el resto de módulos. Es por ello, que el alumnado únicamente tomaba contacto con el mundo laboral tres meses antes de finalizar el ciclo formativo.

A partir de este momento, y considerando que la anterior publicación del Real Decreto 1529/2012 introdujo la regulación de las bases y de determinados aspectos de la FPD y tenía como objetivo principal desarrollar la legislación sobre el contrato laboral de formación y aprendizaje para fomentar y facilitar su utilización (Homs, 2016), se llevan a cabo los primeros proyectos de FPD en España pero, a diferencia de otros sistemas europeos de FPD, no se consideraba la remuneración y la contratación del alumnado como requisitos de obligado cumplimiento.

En este sentido, a pesar de que la normativa nacional contemplaba el contrato para formación y aprendizaje en el área de la FPE², no se consideraba ningún tipo contrato vinculado a la FP del sistema educativo ya que, si se optaba por el contrato para formación y aprendizaje, el ciclo formativo debía ofertarse en modalidad dual para la totalidad del alumnado matriculado y contar con la participación de una sola empresa o grupo de empresas relacionadas entre sí. Teniendo en cuenta estos requisitos, y puesto que solo en el mejor de los casos el alumno/a que cursa FP en modalidad dual podía recibir una beca como remuneración (Echeverría, 2016), el proceso formativo de FPD en la empresa podía seguir considerándose como una FCT extendida o prolongada (Marhuenda-Fluixá et al., 2019) y continuaría sin reconocerse como un empleo si no se otorgaba al alumnado las garantías y derechos que ofrece la regulación laboral (Sanz de Miguel, 2017).

1.4.3. Caracterización de la FP española como dual a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)

La división entre dos subsistemas destinados a colectivos diferenciados (subsistema de FPD del sistema educativo y subsistema de FPE²) deriva en importantes limitaciones en la cualificación y recualificación profesional en España, por lo que este sistema de FPD implementado por la regulación normativa que suponen el Real Decreto 1529/2012 y la LOMCE de 2013 sigue sin dar una respuesta eficaz a las necesidades y al modelo que la nueva economía requiere (Martín-Rivera, 2016). Por ello, y a pesar de que ha pasado

una década desde su implementación, se detectan ciertas limitaciones que afectan a la consolidación del modelo de FPD en España, tales como: el escaso nivel de inversión y financiación (García Viña, 2020), la transferibilidad de un sistema sin una adecuada adaptación al contexto económico y empresarial (Batliner, 2014), la falta de concreción normativa (Sanz de Miguel, 2017), la falta de implicación de las pequeñas y medianas empresas en esta modalidad (Bentolila et al., 2020), el desajuste entre la oferta y la formación impartida con las necesidades del mercado laboral (Martín Artiles et al., 2019), la falta de responsabilidad de las administraciones autonómicas (Marhuenda-Fluixà et al., 2017), el escaso reconocimiento del profesorado implicado (Pozo-Llorente y Poza Vilches, 2020), la insuficiente coordinación entre el centro educativo y la empresa (Virgós-Sánchez et al., 2022a), la escasez de recursos materiales y humanos (de Benito, 2017) y la insuficiente intervención orientadora que ayude a los jóvenes a tomar decisiones bien informadas sobre las distintas opciones académicas y laborales (Echeverría y Martínez, 2018).

Considerando estas limitaciones, se estima conveniente un proceso de transformación del actual sistema español de FPD, por lo que se ha convertido en uno de los ejes estratégicos de las políticas del gobierno.

Esta apuesta gubernamental queda reflejada con las últimas reformas del sistema de FP español con los que se pretende la mejora y la europeización de la FP (véase Tabla 2). Entre reformas desarrolladas durante los años 2019 y 2022 en España es importante destacar: el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022 aprobado en 2019, la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019-2023) aprobada en de marzo de 2019, la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a lo largo del año 2019, el Plan de Modernización de la Formación Profesional aprobado en 2020, la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a lo largo del año 2020, la publicación de la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la financiación del plan REACTIVAFP 20-21, la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a lo largo del año 2021, la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales al inicio del año 2022 y la publicación de la LOIFP (2022).

Tabla 2. Reformas en el sistema de FP español (2019-2022)

2019	
I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022	Este plan pretende: un catálogo que cubra las necesidades del tejido productivo, una FP más flexible y con un mayor número de plazas, formación de docentes, una nueva ley de FP y un impulso a la FPD.
Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social (2019-2023)	Entre las líneas de actuación se encuentran, entre otras: 1. Potenciar las enseñanzas de Formación Profesional (formación profesional dual y de los certificados de profesionalidad), mejorando la coordinación entre el sistema educativo, el mercado laboral y el ámbito empresarial. 2. Revisar los mecanismos de actualización de las ofertas formativas para garantizar la necesaria adecuación entre la oferta y la demanda de cualificaciones. (Objetivo 2.1)
Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	A lo largo del año 2019 se publicaron en distintos Reales Decretos que actualizaron el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: se crean 7 nuevas cualificaciones profesionales y se suprimen otras 10 ya existentes de 3 familias profesionales.
2020	
Plan de Modernización de la Formación Profesional	Este plan pretende: invertir 1.500 millones en FP (el mayor plan de FP que ha tenido España), una convocatoria permanente para la acreditación de competencias, un sistema único de FP flexibilizado y de fácil acceso, 200.000 nuevas plazas en los próximos años, nuevos títulos sobre Inteligencia Artificial, “Big Data” o Ciberseguridad.
Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	A lo largo del año 2020 se publicaron en el BOE 21 proyectos normativos (Orden Ministerial o Real Decreto) que actualizan el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en 136 cualificaciones: 20 nuevas, 45 actualizadas y 71 modificadas parcialmente.
Nueva Ley Orgánica de Educación LOMLOE	Esta ley aporta las siguientes novedades a la etapa de FP: obtención del título de ESO con el graduado básico (art.30), acceso a CFGS con el Título de Técnico en artes plásticas y diseño (art. 53), mejorar del reconocimiento social de los itinerarios formativos de FP, flexibilización de las enseñanzas y la agilización de los procesos de incorporación de nuevos contenidos, orientación profesional con perspectiva de género y agilización de la acreditación de la experiencia profesional.
2021	
Financiación del plan REACTIVAFP 20-21	Distribución del crédito destinado a las Comunidades Autónomas para financiar Acciones para el Fomento de la Calidad de la Formación Profesional: «Reactiva FP 20-21.

Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	A lo largo del año 2021 se publicaron en distintos Reales Decretos que actualizaron el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: se crean 14 nuevas cualificaciones profesionales y se actualizan otras 2 ya existentes de 2 familias profesionales.
2022	
Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	Al inicio del año 2022 se aprobaron cuatro Reales Decretos que renovaron el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: se crean 49 nuevas cualificaciones profesionales y se actualizan otras 8 ya existentes de distintas familias profesionales.
LEY ORGÁNICA 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)	Novedades que aporta esa ley: nueva estructura FP, toda la FP será dual, acreditación de las competencias, regular la relación entre las enseñanzas de FP y las universitarias (pasarelas), crear nuevos instrumentos de gestión para ordenar el nuevo sistema de FP, crear un sistema de orientación al servicio de la ciudadanía, crear un nuevo cuerpo docente de profesores especialistas y regular la internacionalización de la formación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP.

Con la reciente aprobación de la LOIFP (2022), se rompe con la doble distinción entre la FPE² y la FP del sistema educativo y se apuesta por la constitución de un único sistema de Formación Profesional que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía, evitando privilegiar al alumnado que apueste itinerarios formativos más académicos. En este sentido, la nueva estructura de Formación Profesional estará ordenada en itinerarios formativos que permitan la progresión del alumnado a través de cinco grados ascendentes (Grado A: Acreditación parcial de competencias, Grado B: Certificado de Competencia Profesional, Grado C: Certificado Profesional, Grado D: Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior y Grado E: Cursos de especialización). A partir de estos cinco grados se establecen nuevas ofertas que permiten la adquisición de microformaciones (unidades coherentes de contenidos parciales) que, sumadas, permitirán ascender por un continuo de formación y obtener sucesivas acreditaciones y titulaciones de mayor nivel.

- Grado A: Acreditación parcial de competencia. Equivale a un resultado de aprendizaje incluido en una oferta superior.
- Grado B: Certificación de competencia. Equivale a un módulo profesional incluido en una oferta superior.
- Grado C: Certificado Profesional para niveles 1, 2 y 3.
- Grado D: Ciclos Formativos de FP. Se pueden realizar en grados básico (Técnico Básico), medio (Técnico) y superior (Técnico Superior).
- Grado E: Cursos de Especialización. Se pueden cursar una vez finalizado un ciclo de FP en Grado Medio (título de Especialista) o en Grado Superior (título de Máster Profesional).

La organización por grados de este único sistema de FP, al estar formado por microacreditaciones acumulables y acreditables, permitirá la creación y el diseño de un itinerario formativo propio y, además, el alumnado podrá adaptar esa formación a sus necesidades, expectativas y circunstancias en las que se encuentre.

Otra de las novedades más relevantes de esta nueva ley es que toda la oferta en ciclos formativos tendrá carácter dual y los Grados C, D y E se dividirán en dos tipos: FPD general y FPD intensiva. En la FPD general el alumnado tendrá un periodo de estancia en la empresa entre el 25% y el 35% y, además, la empresa debe asumir hasta un 20% de los contenidos y resultados de aprendizaje del currículo. En la FPD intensiva el alumnado contará con una formación en la empresa entre el 35% y el 50%, así como la impartición por parte de la empresa de hasta un 40% de los módulos profesionales incluidos en el currículo (LOIFP, 2022, p.75).

Del mismo modo, con el objetivo de consolidar la FPD como un modelo educativo de éxito y calidad tal y como se sugiere con las directrices de la Unión Europea, en concreto con la “Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz”, la LOIFP (2022) incluye como novedad la remuneración de la actividad laboral del alumnado que se encuentre matriculado en el régimen dual avanzado o en alternancia (Disposición transitoria quinta.). Asimismo, se establece que esta remuneración debe llevarse mediante becas otorgadas por las empresas participantes, o a través de contratos de formación y aprendizaje.

En cuanto a esta última modalidad de contratación, a pesar de que la normativa nacional contempla el contrato para formación y aprendizaje, en la FPD actual no existe contrato para realizar dicha modalidad, ya que, si se opta por este, el ciclo formativo debe ofertarse en modalidad dual para todo el alumnado matriculado y contar con la participación de una sola empresa o grupo de empresas relacionadas entre sí. Teniendo en cuenta estos requisitos, y puesto que solo en el mejor de los casos el alumno/a que cursa Formación Profesional en modalidad dual podrá recibir una beca como remuneración (Echeverría, 2016), el proceso formativo de FPD en la empresa seguirá considerándose como una FCT extendida o prolongada (Marhuenda-Fluixá et al., 2019) y continuará sin reconocerse como un empleo si no se otorga al alumnado las garantías y derechos que ofrece la regulación laboral (Sanz de Miguel, 2017).

A tal efecto, la Cámara de Comercio de España, en su informe elaborado sobre el anteproyecto de esta misma ley, contempla el diseño de un tipo de contrato laboral específico para estos casos. Asimismo, recomienda la vinculación del alumnado de FPD con la empresa a través de becas formativas que incluyan una base retributiva mínima para alumnado vinculado y la delimitación de las condiciones que deben cumplir las empresas para evitar un uso inadecuado de esta modalidad por parte de las mismas (Cámara de Comercio de España, 2021, p.7). En este caso, con la implementación de esta modalidad de beca formativa, se ayudaría a incrementar la participación de las empresas que no pueden asumir la contratación del alumnado que cursa este modelo formativo de dualidad (García, 2021).

Tal y como se establece en la Orden de 21 de diciembre de 2021, para el curso 2022/2023, la totalidad de los puestos formativos en los proyectos nuevos deberán estar becados por las empresas, y, al menos, el 50% del total de los puestos formativos en el caso de proyectos de renovación aprobados con anterioridad a la Orden de 18 de enero de 2021, excepto para las empresas u organismos de carácter público o sin ánimo de lucro. El importe mensual de la beca no tendrá una cuantía mínima ni máxima y es gasto deducible para la empresa.

Las características técnicas en relación a esta beca son las siguientes (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2022a):

1. El alumnado debe ser dado de alta en la Seguridad Social por parte de la empresa, en calidad de prácticas curriculares externas. Se identifica como Relación laboral de carácter especial con el código 9928 (Prácticas curriculares externas Real Decreto-Ley 8/2014).
2. El empresario puede estar bonificado con el 100% de los costes sociales.
3. El grupo de cotización “becarios” no contribuye al desempleo, ni al Fondo de Garantía Salarial y formación profesional y, por lo tanto, no genera derecho al paro, pero el alumnado comienza a cotizar a la Seguridad Social, beneficiándose así del derecho de jubilación, de invalidez o de incapacidad temporal.
4. Durante la estancia formativa, el alumnado de FPD no mantiene ningún tipo de relación laboral con la empresa, aunque este sea remunerado con una beca. Asimismo, no devenga por antigüedad ni tiene derecho a recibir indemnizaciones, por lo que, al dar de baja al alumnado, no genera indemnización ni derecho a prestación por desempleo. Las ausencias se tratan igual que la falta de asistencia de un alumno a clase.

Con el impulso a la beca en los proyectos de FPD se incluye una de las demandas más extendidas por parte de los diferentes agentes que intervienen en la modalidad dual desde sus comienzos, ayudando igualmente a regularizar una realidad en la que muchas de las empresas de FPD ya se encontraban becando al alumnado. Igualmente, la inclusión de la beca está en consonancia con la estructura de la FPD en la mayoría de las comunidades autónomas, ya que en el 65% de las comunidades la remuneración del alumnado es obligatoria (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2022a, p. 5).

CAPÍTULO 2. REFERENTE EUROPEO EN LA FPD: EL SISTEMA DE FPD ALEMÁN Y EL SISTEMA DE FP ESPAÑOL

La gran recesión económica originada por la crisis iniciada en 2007 y los efectos económicos y sociales derivados de la crisis ocasionada por la pandemia del coronavirus en 2020 (Sanz de Miguel et al., 2022), han provocado impactos negativos que afectan significativamente a la economía del país y, en consecuencia, a la evolución profesional de las generaciones cuya entrada al mundo laboral coincide con estas situaciones de crisis (Homs 2022b).

Estos elementos relacionados con el ámbito de trabajo juvenil se traducen en un deterioro de las condiciones laborales que deja en peligro de exclusión, especialmente, a aquellos jóvenes que presentan un menor nivel educativo (Consejo Económico y Social de España, 2021). En consecuencia, esta población tiene que hacer frente a una situación de empleo cada vez más inestable que experimenta elevadas tasas de desempleo juvenil y contratación temporal (Homs, 2022b).

Esta modificación de los sistemas de producción (Bauman, 2013), unida a la fase de transición en el que se encuentran la mayoría de las profesiones como resultado del proceso de globalización, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento y el envejecimiento de la población, requieren una readaptación del sistema educativo español en el que la FP juega un papel clave (Homs, 2022a) si se pretende garantizar “el desarrollo sostenible de la sociedad, la cohesión social, la empleabilidad y la realización personal individual” (Moreno Herrera, 2017, p. 12).

En el ámbito europeo la FPD ha alcanzado una mayor relevancia con el desarrollo de políticas relacionadas con el empleo y la educación, en tanto que los países europeos con sistemas de FPD más desarrollados, como Alemania, presentan un porcentaje inferior de desempleo juvenil (Aleman-Falcón, 2015). En este sentido, desde el principio de la crisis financiera de 2007, la FPD ha estado cada vez más presente en el escenario político europeo como una política educativa destinada a reducir la elevada tasa de desempleo juvenil. Para introducir esquemas de FPD en aquellos países europeos en los que todavía no se desarrollaba esta modalidad, entre los que se encontraba España, la Comisión Europea financió y promovió asociaciones entre los

distintos Estados miembros de la UE y los Ministerios de Educación de Alemania y Austria (Šćepanović y Martín Artiles, 2020).

El Memorando firmado en Berlín en el año 2012 sobre la Cooperación en Educación y Formación Profesional en Europa fue uno de los impulsos más relevantes firmado por Alemania, Grecia, Italia, Letonia, Portugal, Eslovaquia y España. Este acuerdo fue coordinado por la Oficina Alemana para la Cooperación Internacional en VET dentro del Instituto Federal Alemán de FP y su principal objetivo establecía la reducción del desempleo juvenil y favorecer la transición al mercado laboral. Para ello, se pretendía la modernización de los sistemas educativos pertenecientes a los países comprometidos, a través de la implementación y el impulso de la formación dual (Martínez-Izquierdo y Torres-Sánchez, 2022b; Sanz de Miguel et al., 2022).

Además de este acuerdo, diferentes propuestas e iniciativas han sido desarrolladas por la Comisión Europea con el objetivo de mejorar la calidad de los sistemas de FP (Martínez-Izquierdo y Torres-Sánchez, 2022a), entre los que cabe reseñar: el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación y Formación Profesional o la Recomendación del Consejo para un marco europeo para la calidad y el aprendizaje eficaz. A pesar de que estas propuestas toman siempre el modelo dual alemán como principal referencia, la exportación de este modelo a otros países no es tarea sencilla, en tanto que el traslado incompleto de este sistema de FP puede provocar un fracaso en el intento de transferencia (Consejo Económico y Social de España, 2023).

De este modo, para asegurar una implantación eficaz del modelo dual que garantice una mejora en cuanto a la formación recibida en nuestro sistema de FP, es imprescindible la consideración de ciertos factores que pueden obstaculizar la transferencia y que han sido desarrollados por Fürstenau et al. (2014).

En primer lugar, es importante considerar que el diseño de la estructura y de los procesos de un sistema de FP es determinada por la tradición y la cultura que desarrolla históricamente el desarrollo de la FP de un país.

Del mismo modo, la competencia y la destreza del empresario también es un factor determinante para ofrecer una formación de calidad. Asimismo, los empresarios tienen

que poseer determinada habilidad para brindar una adecuada colaboración entre las partes interesadas, es decir, aunque desarrollen una destreza competitiva en el mercado laboral, es necesario que encuentren compromisos con el Estado y con “otras fracciones de la industria, el comercio y los sindicatos” (p. 473). Además de estos colaboradores, dado que el adecuado funcionamiento de un sistema dual requiere de la colaboración mutua de todos sus participantes, es necesario que los agentes cooperen con los jóvenes y los padres. Esta colaboración solo será posible si la mayoría de los empresarios conocen y están convencidos de las ventajas que presenta la formación dual.

Además, la colaboración entre las escuelas y las empresas es otro factor determinante para asegurar una implantación eficaz del modelo dual. Las empresas tienen que presentar cierto grado de colaboración y, como se describe anteriormente, estar convencidas de las ventajas que aporta una formación dual. Un intento de transferencia que se limite a implantar escuelas en un determinado lugar con el deseo de que las empresas presten su colaboración sin garantizar un acceso real a una formación dual, puede convertirse en una transferencia con tendencia al fracaso.

Una normativa que regule y, sobre todo, aclare todo lo relativo a la escolarización, al contrato de aprendizaje y a aquellas normas relacionadas con la colaboración entre los agentes implicados, se puede considerar como el cuarto factor a considerar para una adecuada transferencia del modelo dual. Por ello, aunque se establezcan reformas de los sistemas de FP inspiradas en modelos de éxito, como es el caso del modelo alemán, es imprescindible que se lleven a cabo a una escala y nivel inferior. De este modo, el establecimiento de esta reforma no será un procedimiento de “copia y pega”, sino que servirá para crear un sistema dual basado en un modelo de éxito pero adaptado al contexto y al modelo económico y productivo de cada país.

Actualmente, con la reciente aprobación de la LOIFP (2022), se apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad y que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades actuales, tanto económicas como laborales. Además, de esta manera, no se beneficiará, únicamente, aquel alumnado que apueste itinerarios formativos más académicos.

En el desarrollo de esta normativa se encuentra cierto paralelismo con las directrices europeas incluidas en distintas propuestas desarrollados por la Comisión Europea y su

discurso vinculado a la FP, que toma como principal referencia el modelo dual alemán, debido a la larga trayectoria y afianzada concepción de sus sistemas y regulaciones basadas, fundamentalmente, en la formación profesional en la empresa.

Atendiendo a todo lo descrito, en este capítulo se describe la actual readaptación que sufre el sistema de FP español a partir de la LOIFP (2022), así como el paralelismo existente entre esta nueva ley y el discurso europeo relacionado con la calidad educativa, la Formación Profesional y las nuevas demandas laborales y la FP.

Asimismo, y considerando que uno de los principales retos que se pretende conseguir con la implantación de la formación dual es la mejora de la calidad en educación tomando como referencia los sistemas de los países en los que se observan mejores resultados, siendo el modelo dual alemán el principal alusivo, se describe el desarrollo de la Formación Profesional en el sistema educativo alemán.

2.1. Modelos clásicos de Formación Profesional

Durante la primera mitad del siglo XX, debido a la gran expansión industrial y económica de la época, se demandaba un trabajador especialista más cualificado en Europa, por lo que se desarrollaron lo que en la actualidad conocemos como los tres modelos clásicos de FP: el modelo liberal de mercado inglés, el modelo francés de regulación por el Estado, y el modelo corporativo y dual alemán (Homs, 2009a). Los diferentes sistemas de FP existentes a nivel mundial pueden ser interpretados como variaciones vinculadas a estos tres modelos básicos desarrollados por Greinert (2004) y Brunet y Moral (2017):

- **Modelo liberal:** el modelo liberal está basado en los sistemas de economía de mercado en los que el Estado no interviene en la FP. En este modelo es la propia empresa la que se ocupa de la formación de su plantilla, por lo que, al no existir ningún tipo de intervención estatal, se puede hablar de un mercado de formación más que de un sistema de FP. Este tipo de formación ocupacional de corta duración es originada a principio de los años ochenta como respuesta al considerable aumento de las tasas de desempleo juvenil (Marhuenda-Fluixá, 2017). Los países europeos en los que predomina es este modelo de FP son: Gran Bretaña e Irlanda.

- Modelos burocráticos: En los sistemas escolares pertenecientes a este modelo burocrático (como Francia, España y Suecia), es el Estado el encargado de planificar, organizar y controlar la FP. Esta formación se encuentra regulada a nivel legislativo mediante un currículo y un sistema de evaluación que se publica oficialmente a través de boletines oficiales.
- Modelo dual: en este modelo de FP es el propio Estado el que desarrolla la normativa relativa a la FP, pero es el sector privado (la empresa) el responsable de ofertar las plazas formativas. Ejemplo de este modelo son los sistemas duales de Alemania, Austria, Suiza y Dinamarca.

El sistema de formación profesional alemán, enmarcado en este modelo dual, es uno de los modelos referentes en cuanto a nivel de calidad e implantación alcanzado. En este sentido, existe un consenso generalizado sobre los beneficios que aporta este sistema de formación dual, por lo que la Comisión Europea está desarrollando acciones y propuestas que potencien su implantación en el ámbito comunitario (Consejo Económico y Social de España, 2023).

Es por ello que se va a desarrollar, de forma concreta, la estructura del sistema de FP alemán y el papel que desempeñan el centro educativo, la empresa y los principales actores implicados para, posteriormente, analizar la reforma que se está analizando en el sistema de FP español y sus similitudes con las principales medidas que se están desarrollando a nivel europeo.

2.1.1. La Formación Profesional en el sistema educativo alemán

El sistema educativo alemán está estructurado en cinco niveles educativos (Gessler, 2009): Educación elemental, Educación primaria, Educación secundaria, Educación terciaria y Educación superior (ver gráfica 4).

Gráfica 4. Sistema educativo alemán



Fuente: Elaboración propia a partir de Gessler, 2009.

El periodo de escolaridad obligatoria en Alemania tiene una duración de 9 años, un año menos que en el sistema educativo español, y está compuesto por dos niveles: Educación primaria y Educación secundaria. La Educación elemental no forma parte del sistema obligatorio, sin embargo, presenta una elevada tasa de matriculación de niños/as de 3 a 6 años escolarizados, pues el porcentaje bruto de inscripción escolar en este nivel fue 107.90% en 2019 (Indexmundi, 2022). El nivel de Educación primaria está destinado a alumnado alemán con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años de edad. El nivel de la Educación secundaria, la segunda etapa educativa del periodo obligatorio de escolaridad, está dividido en dos ciclos. El primer ciclo incluye al alumnado entre los 10 y 16 años que se encuentra matriculado en distintas titulaciones

impartidas en diferentes centros educativos: Hauptschule, Realschule, Gymnasium y Gesamtschule. La Hauptschule es denominada como escuela principal, en tanto que imparte la educación general básica de carácter obligatorio en los cursos de quinto a noveno (Aleman-Falcón, 2015).

Una vez cursado este periodo obligatorio de escolaridad, el alumnado puede optar por cursar el segundo ciclo de Educación secundaria, destinado a alumnado entre los 17 y los 19 años, en el que se distingue una doble vía: el bachillerato o la FP. El bachillerato es un nivel educativo que permite el acceso directo a la universidad. La FP, en cambio, ofrece dos modalidades a cursar en distintas instituciones. Por un lado, el sistema dual o en alternancia que se desarrolla en dos espacios diferenciados -escuela profesional y empresa-, y, por otro, la FP que se lleva a cabo en un único espacio, la escuela profesional (Rego et al., 2015).

Las distintas instituciones educativas que la ofertan FP sin alternancia en el segundo ciclo de Educación secundaria, se encuentran clasificadas de la siguiente forma en la mayoría de los Estados federados (véase Tabla 3):

Tabla 3. Clasificación de las distintas instituciones que ofertan FP sin alternancia en el segundo ciclo de Educación Secundaria

Enseñanza	Descripción	Finalidad	Duración	Enseñanzas a las que permite acceso
<i>Berufsfachschule</i> o escuela de FP a tiempo completo	Ofrece una amplia gama de especialidades de diferente duración y distintos niveles de cualificación.	1. Insertar al alumno/a en las profesiones reconocidas oficialmente en el sistema dual. 2. Ofrecer un título profesional, al margen del sistema dual, en estudios de profesiones como: técnico dietista, enfermera, logopeda y asistente de laboratorio y radiología.	Como mínimo un año a tiempo completo. La realización de un prácticum en la empresa es un requisito obligatorio.	Acceso a otros estudios de niveles superiores.

<i>Fachoberschule</i> o escuela técnica	Otro tipo de escuela de FP en distintas especialidades.	El primer año alterna la formación práctica en empresas con la formación en el centro educativo. Estas escuelas técnicas preparan al alumnado para especialidades como: administración, sanidad, economía agraria y rama social.	Dos años.	Permite el acceso a la Fachhochschule o a la universidad de ciencias aplicadas. El alumnado que posea una titulación de FP o esté en activo y acredite experiencia profesional, tendrá acceso al último año de la Fachoberschule.
<i>Fachschule</i> o escuela de FP	Consiste en una institución de perfeccionamiento profesional. Accede alumnado que posee una titulación de FP y lleva a cabo alguna actividad profesional relacionada con una de las especialidades.	Permiten un mayor nivel de cualificación profesional, facilitando la obtención de una titulación postsecundaria de FP acreditada a nivel estatal, pero regulada por cada Estado federado. Algunas especialidades impartidas en este tipo de escuelas son, entre otras: química, técnica agraria, informática, automoción y automatismos.	Son enseñanzas de carácter especializado. A tiempo completo, entre dos y cuatro años.	Se alcanza la titulación de acceso a la Fachhochschule o a la universidad de ciencias aplicadas. Esta institución es de gran importancia en la preparación de los aspirantes a la prueba de tutor de empresa.
<i>Berufsoberschule</i> o escuela superior de FP	Es un tipo de institución existente en algunos Estados.	Por ejemplo, la Berufsoberschule con especialidad en agricultura permite el acceso a biología o bioquímica.	Dos años a tiempo completo.	Posibilita al alumnado egresado del sistema dual la obtención de una titulación que permite el acceso a la universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información incluida en Alemán-Falcón (2015).

El sistema dual o en alternancia que se desarrolla entre la escuela profesional y la empresa, tiene como objetivo complementar la formación recibida en el centro educativo con los conocimientos generales y específicos que se adquieren en la empresa sobre un puesto de trabajo.

No obstante, y dado que el aprendizaje dual sólo es desarrollado en profesiones de formación reconocidas por el Estado (Hippach-Schneider y Hensen, 2012), el sistema dual o en alternancia no es la única alternativa que se ofrece en el segundo ciclo de Educación secundaria del sistema educativo alemán. Como se describe anteriormente, también se oferta FP a tiempo completo en las escuelas, pero su establecimiento y reconocimiento no es comparable al de la FP del sistema dual (Fürstenau et al., 2014).

2.1.2. La FPD en el sistema educativo alemán

El alumnado puede acceder al sistema dual una vez alcanzados los 9 años del periodo de escolaridad obligatoria, es decir una vez finalizado el primer ciclo de Educación secundaria. En el sistema dual alemán, la escuela profesional de FP (Berufsschule) y las empresas comparten una tarea formativa común. La escuela profesional de FP (Berufsschule) es un centro educativo independiente que coopera con el resto de colaboradores participantes. El plan de estudios a impartir en la escuela de FP, es decir, los objetivos a alcanzar, los contenidos y las recomendaciones metodológicas, son aprobados por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Estados Federados (Gessler, 2009). La parte de formación que corresponde a las empresas colaboradoras del sistema dual es establecida por la República Federal, que es la encargada de regular la parte práctica y de definir el perfil laboral.

2.1.2.1. La Berufsschule o escuela de FP a tiempo parcial

La Berufsschule o escuela de FP es la responsable de proporcionar al alumnado la formación teórica relacionada con las competencias profesionales y las capacidades de carácter social y personal. Es por ello que es la escuela la encargada de explicar, profundizar y desarrollar teóricamente todos los contenidos prácticos aprendidos en la empresa, alcanzando así un nivel más elevado de comprensión por parte del alumnado. Asimismo, y dado que el sistema dual está dividido en un nivel básico y un nivel especializado (Alemán-Falcón, 2015), es el nivel básico el correspondiente al primer año de esta modalidad formativa y el que se desarrolla en la escuela de FP o Berufsschule.

Organización de la FPD, perfil del alumnado y profesorado de la escuela de FP

El alumnado puede acceder al sistema dual, perteneciente al nivel secundario II, una vez completados los nueve años de escolaridad obligatoria correspondientes al nivel I de Educación Secundaria. No obstante, la FPD no es la única posibilidad de formación que presenta el alumnado, también se oferta FP a tiempo completo en las escuelas, aunque no es tan valorada ni está tan instituida como la FP del sistema dual.

En este sentido, la edad del alumnado que asiste al sistema dual oscila entre los 16 y los 19 años en tanto que, todos los jóvenes menores de 18 años que no asisten a una escuela tiempo completo o que no han obtenido un título de FP, están obligados a asistir a la Berufsschule (Gessler, 2009). El perfil de estos alumnos y alumnas, desde el punto de vista jurídico, son a la vez estudiantes y empleados (Fürstenau et al., 2014).

Las clases de una Berufsschule están organizadas por un grupo de alumnos y alumnas que cursan una determinada profesión en un nivel concreto. En el caso de que en una profesión exista una cantidad reducida de alumnos/as matriculados/as, se establecen grupos heterogéneos de alumnos/as.

Las profesiones en las que se desarrolla la FPD del sistema alemán están agrupadas en áreas, grupos, subgrupos y géneros y, además, están limitadas a aquellas profesiones formativas reconocidas por el Estado (Hippach-Schneider y Hensen, 2012). Ejemplos de algunos de estos oficios pueden ser: panadero, constructor de barcos, peluquero, óptico, mecánico de precisión o dependiente (Fürstenau et al., 2014). No obstante, y dado que el sistema dual alemán se ve influido por los cambios producidos en el mercado laboral, se desarrollan continuamente nuevas especialidades de FP que se adaptan a los cambios del sistema económico, especialmente en la rama de las tecnologías de la información y comunicación (Gessler, 2009).

En cuanto al profesorado que imparte formación en las escuelas de FP (Berufsschules), se distinguen dos tipologías de docente. Por un lado, los denominados maestros prácticos que se dedican a impartir aquellos contenidos más vinculados con la propia profesión y, por otro lado, los docentes teóricos que se encargan de los contenidos más relacionados con la educación general (Rego et al., 2015). Para poder impartir docencia en cualquiera de las escuelas profesionales de FP alemanas, es necesario cursar cinco años de estudios universitarios y, además, licenciarse con un máster o un examen

estatal. Después, una vez cursado un periodo comprendido entre uno y dos años de prácticas en una de estas escuelas de FP (Berufsschule), se obtiene el certificado que habilita para la docencia.

Duración del sistema dual

El periodo de formación de este sistema depende de la profesión formativa reconocida por el Estado. Sin embargo, la duración de la FPD suele extenderse entre dos y tres años en la mayoría de las profesiones (Kotthoff, 2011), correspondiéndose cada uno de estos años con los denominados niveles: bajo, medio y alto.

En cuanto a la duración de la estancia formativa que el alumnado pasa en la Berufsschule, generalmente, suele ajustarse a los planes de enseñanza y a la duración de su contrato. Sin embargo, en la mayoría de los Länder (Estado federado), el aprendiz pasa un tercio de la formación (aproximadamente un 30-40%) en la escuela profesional y dos tercios (un 60-70%) en la propia empresa (Hensen y Hippach-Schneider, 2012).

Por lo general, los/as aprendices reciben permisos, por parte de las empresas, para asistir a las clases de su escuela profesional (Gessler, 2009), en tanto que, como se describe anteriormente, la asistencia a la Berufsschule tiene una duración semanal entre 8 y 16 horas, esto es, el aprendiz asiste un día y medio a la escuela de FP y tres días y medio a la empresa (Fürstenau et al., 2014).

Plan de estudios, estructura de los contenidos y certificados

La formación impartida en las escuelas se ajusta a un plan de estudios común que se desarrolla para cada una de las profesiones formativas reconocidas por el Estado. En este sentido, la formación de las escuelas no es responsabilidad del gobierno federal, sino de los estados individuales. Es por ello que, cada uno de los Länder, puede adaptar el plan de estudios marco a sus necesidades particulares, conservando siempre los objetivos y contenidos generales. Asimismo, cada Estado dicta reglamentos en relación a las pruebas, exámenes, calificaciones y promoción (Rego et al., 2015).

Estos reglamentos son establecidos y revisados, de forma periódica, en los encuentros de la denominada Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Estados Federales, desarrollada por el responsable del Ministerio Federal de Educación y sus correspondientes representantes en los Länder (Gessler, 2009).

Asimismo, la Ley de Formación Profesional de 1969 (Lauterbach y Lanzendorf, 1997), que fue modificada en 2005, ordena todo lo relativo a los derechos y obligaciones de aprendices y empleadores, así como los objetivos, los contenidos y la temporalización del período de aprendizaje del alumnado. El 60% del total de las horas que el alumnado pasa en la escuela está destinado a la adquisición de contenidos específicos relacionados con la profesión. El resto del tiempo (40%), se dedica a contenidos interdisciplinarios relacionados con la educación general, tales como: lenguas extranjeras, economía, política, sociedad... (Rego et al., 2015).

Atendiendo a Alemán-Falcón (2015), los principales contenidos que se imparten en las escuelas profesionales de FP (Berufsschule) están divididos en cuatro tareas:

a) *Enseñanzas de educación general*: los contenidos relacionados con las enseñanzas de educación general están vinculados con las ciencias sociales, la religión/ética, la lengua alemana o educación física.

b) *Formación personal y social*: el desarrollo de estos contenidos considera capacidades como la seguridad, el esfuerzo, la responsabilidad, la precisión y, sobre todo, la confianza en sí mismo, la autonomía y la sociabilidad con el resto de personas.

c) *Complemento a la formación profesional impartida en la empresa*: como complemento a la formación impartida en la empresa se proporcionan las cualificaciones, tanto de carácter cognitivo como psicomotor, necesarias para el desarrollo de una profesión.

d) *Formación en competencias como objetivo fundamental*: las competencias profesionales adquiridas, tanto en la empresa como en la Berufsschule, se dividen en tres partes diferenciadas: competencias especializadas y de método, competencias personales y competencias sociales. Asimismo, los planes de enseñanza de las escuelas profesionales de FP (Berufsschule) no se dividen en asignaturas aisladas, sino que se reparten en campos de aprendizaje interrelacionados.

Tras finalización exitosa de la formación impartida en una de las enseñanzas de las escuelas profesionales de FP (Berufsschule) se expide un certificado final para el alumnado que es reconocido en todos los Estados Federados. Este certificado permite ejercer una ocupación como trabajador cualificado, ya sea en la ocupación de formación

o en una ocupación que requiera los conocimientos y habilidades del certificado adquirido.

Financiación del modelo dual alemán

La financiación de la FPD corre a cargo de varias instituciones, tanto públicas como privadas. En el caso de las escuelas de FP (Berufsschule), la financiación procede: de los presupuestos públicos del estado, que asume el coste destinado al personal; de las regiones; y de los municipios, que proporcionan el gasto de los materiales. En cuanto a las empresas, son ellas mismas las encargadas de establecer el número de puestos a ofertar y la inversión económica que realizan para la contratación de los aprendices. Es por ello que la financiación privada está destinada, en mayor parte, a la remuneración que perciben los aprendices dentro de la propia empresa. Las instituciones públicas, en cambio, “exceptuando a aquellas que se acogen a las ayudas económicas destinadas a contratar como aprendices a jóvenes con especiales dificultades de inserción laboral, no participan en esta financiación” (Rego et al., 2015, p. 153).

2.1.2.2. La participación de la empresa en el sistema dual alemán

A diferencia de las empresas españolas, las compañías alemanas poseen un amplio conocimiento sobre el funcionamiento del sistema dual alemán, debido a su larga trayectoria de implementación. Como consecuencia, un gran porcentaje de compañías y empresas alemanas (21%), participan en el sistema dual (Oficina Federal de Estadística Alemana, 2021), demostrando así un elevado grado confianza en este sistema y en el aprovechamiento y beneficio que pueden obtener al invertir cierto capital en formar a los que serán sus futuros trabajadores.

Puestos ofertados y coste de la formación del aprendiz

Las empresas alemanas presentan íntegro grado de autonomía para determinar el número de plazas que desean ofertar, la formación que ofrece y en qué profesiones o perfiles profesionales. Siempre que el proveedor de plazas de formación esté autorizado por la cámara de comercio o el gremio respectivo, estas plazas podrán ser ofrecidas por empresas del sector privado, del sector público y/o oficinas o institutos de profesiones liberales (Fürstenau et al., 2014).

Una vez ofertadas estas plazas de forma pública, el alumnado interesado tendrá la posibilidad de acceder a las mismas mediante ciertos procedimientos semejantes a los utilizados para acceder a un puesto de trabajo: valoración de currículum, superación de entrevistas personales, test de personalidad y de aptitud... (Lauterbach y Lanzendorf, 1997).

Es importante considerar que, en determinadas ocasiones, si la empresa no posee suficientes formadores o recursos técnicos, ciertos contenidos del aprendizaje pueden ser trasladados de la empresa colaboradora a un centro de formación profesional interempresarial. Del mismo modo, si esta situación ocurre con varias empresas del sector, pueden formar una red de aprendizaje y ocuparse, de forma conjunta, de la formación del aprendiz.

En cuanto a los costes derivados de la formación del aprendiz, son las propias compañías las que realizan una inversión económica que cubre estos gastos internos. No obstante, el tipo y el tamaño de la empresa en la que se lleve a cabo esta formación, están íntimamente relacionados con la decisión de las empresas de ofrecer programas de aprendizaje y, en consecuencia, con los beneficios obtenidos y el coste procedente de la formación.

Para las grandes empresas, pese a tener un costo o beneficio negativo a corto plazo por la formación del aprendiz, recibir alumnado en prácticas les supone una inversión beneficiosa en cuanto a la obtención de una mano de obra cualificada formada por ellas mismas. Las pequeñas y medianas empresas, por el contrario, aunque tienen un beneficio equilibrado durante la formación del aprendiz, ya que este último participa en el proceso productivo diario desde el principio de la formación al utilizarlo como “sustituto” de trabajadores por un salario mucho menor o incluso inexistente, no pueden cubrir los altos estándares de capacitación que llevan a cabo los departamentos de gestión de las grandes empresas (Protsch y Solga, 2015) y, por tanto, no pueden permitirse enseñar las habilidades específicas de la empresa para convertir al aprendiz en un futuro trabajador de la misma. En consecuencia, y dado que las empresas alemanas valoran el “producto de alta calidad” generado por el sistema dual de formación profesional, presentan una mayor participación en este sistema y, por tanto, un mayor porcentaje de contratación al finalizar el proceso formativo (véase Tabla 4).

Tabla 4. Beneficios obtenidos y el coste procedente de la formación de aprendices en pequeñas y grandes empresas

	GRANDES EMPRESAS	PYMES
Costo de la formación del aprendiz	El costo/beneficio es negativo a corto plazo porque pagan por la formación del aprendiz más de lo que reciben.	El costo/beneficio es equilibrado durante la formación del aprendiz.
Formación del aprendiz en la empresa	Tienen departamentos de gestión de recursos humanos y a menudo una capacitación separada.	No pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa.
Participación del aprendiz en la empresa	Rara vez participa en el proceso de producción regular.	Participan en el proceso de producción diario desde el principio.
Beneficios para la empresa	Recibir alumnado en prácticas es una inversión a largo plazo en una mano de obra cualificada que forman ellos mismos.	Utilizan al aprendiz como “sustituto de los trabajadores” por un salario inexistente o mucho menor.
Contratación de aprendices después de su graduación	Por lo descrito anteriormente, contratan un alto porcentaje de sus antiguos aprendices.	Por lo descrito anteriormente, pocas empresas contratan antiguos aprendices.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información incluida en Protsch y Solga (2015).

Formación del aprendiz en la empresa

La formación que el aprendiz del sistema dual alemán desarrolla en la empresa, se lleva a cabo considerando el propio plan de formación que cada empresa elabora para cada una de las profesiones y que está basado en el Plan de Estudios Marco de Formación.

La estructura de la formación práctica que se desarrolle y el lugar de aprendizaje en el que se lleve a cabo esta formación estarán vinculados al tamaño de la empresa. Del mismo modo, si la empresa es de gran tamaño, podrá desarrollar un plan de formación individual para cada uno de los aprendices (Lauterbach y Lanzendorf, 1997).

Para llevar a cabo la formación del aprendiz, la empresa colaboradora debe considerar determinados requisitos incluidos en Ley de la Formación Profesional alemana (Berufsbildungsgesetz) y que se describen a continuación considerando lo descrito por Alemán-Falcón (2015):

- La empresa debe disponer de los equipos e instalaciones precisas.
- El número de aprendices que la empresa decida formar debe estar proporcionado con la cantidad de puestos de aprendizaje disponibles y con la cantidad de personal cualificado que trabaja en la empresa.
- Los tutores e instructores que forman parte de la empresa en cuestión y que serán los encargados de formar a los aprendices, deben ser aptos para ello.
- La proporción entre aprendices y personal cualificado es adecuada si por cada uno o dos trabajadores cualificados no hay más de dos aprendices, o también, si por cada seis u ocho trabajadores cualificados no hay más de tres. Si la empresa cuenta con un número mayor de trabajadores cualificados, sólo se admitirá un aprendiz por cada tres trabajadores cualificados de más.
- Un instructor de empresa que asuma las tareas docentes a tiempo parcial, no puede hacerse cargo de más de tres aprendices al mismo tiempo. Del mismo modo, un instructor que se responsabilice de esta función a tiempo completo, puede formar a dieciséis aprendices.
- El tamaño de la empresa no es criterio suficiente para determinar la calidad de la formación profesional, en tanto que existen muchas otras de tipo artesanal que ofrecen una alta calidad. No obstante, es importante considerar que numerosas empresas de gran tamaño disponen de talleres de aprendizaje y centros de formación propios, por lo que ofrecen una formación más estructurada.
- Las empresas de tipo artesanal, si no disponen de los recursos técnicos necesarios, deberán complementar la formación de sus aprendices con clases desarrolladas en centros de formación de carácter supraempresarial.

Figura del tutor de empresa y requisitos de acceso

Los formadores o tutores de empresa necesitan acreditar estudios de formación profesional y un periodo determinado de experiencia laboral en el perfil profesional correspondiente, así como habilidad práctica con la formación de jóvenes. Además, es necesario superar un curso básico de aptitud pedagógica compuesto por dos partes: una escrita y otra práctica. Una vez superada esta prueba, los candidatos/as reciben un certificado en el que figura su capacitación pedagógica y profesional para desarrollar tareas de formación de aprendices en la empresa (Alemán-Falcón, 2015):

Estos formadores prestan su dedicación a la empresa como empleados a tiempo completo, lo que no implica que sean formadores a tiempo completo, de ahí que, en ocasiones puedan presentar limitaciones de tiempo para ocuparse de la formación de los aprendices.

Papel de los asesores de FP, de las cámaras empresariales, del Estado y de las organizaciones patronales y sindicales

En el desarrollo de la FPD alemana es fundamental considerar el papel que desempeñan determinados agentes implicados en el sistema dual y que no han sido descritos con anterioridad. De este modo, es importante reseñar el papel de los asesores de FP, de las cámaras empresariales, del Estado y de las organizaciones patronales y sindicales.

Los asesores de FP son una figura que dependen de las cámaras de comercio e industria o, incluso, de las cámaras del artesanado. Estos agentes se encargan, fundamentalmente, de “comprobar que las compañías ofrecen instalaciones adecuadas, así como el personal instructor necesario, teniendo estos últimos que disponer de la idoneidad personal y profesional adecuada” (Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022, p. 8).

Las cámaras empresariales son una entidad pública a la que pertenecen todas las empresas e industrias de cada región, con excepción de las empresas artesanales, de agricultura y trabajadores autónomos (DualVETpartners, 2022). Dado que poseen una relevante influencia dentro del sistema de FPD alemán (Rego et al., 2015), entre sus principales tareas se pueden señalar: “el registro de los contratos formativos, las tareas de supervisión y aprobación de las empresas capacitadas para impartir formación dual, y las competencias relativas a la evaluación de dicha formación” (Sanz de Miguel, 2017, p. 71). Asimismo, las Cámaras de Comercio fijan fechas oficiales y tribunales para establecer las pruebas de evaluación que ellas mismas organizan y que deben superar los aprendices una vez finalizado el periodo de formación dual.

El Estado alemán es el responsable de financiar todos los gastos correspondientes a la educación escolar a través de los fondos públicos, es decir, los costes relativos a los asuntos internos de la escuela. Asimismo, cada uno de los 16 Länder del estado alemán, es encargado del “reconocimiento de las ocupaciones que requieren una enseñanza formal vinculada a una determinada familia profesional, así como las tareas de inspección y control de la oferta formativa” (Rego et al., 2015, p. 151).

Las organizaciones patronales y sindicales participan en la elaboración de los reglamentos de formación. Estos reglamentos de formación incluyen aspectos fundamentales en el desarrollo de la FPD alemana, tales como: la duración de la formación, el perfil profesional, el plan formativo marco y los requisitos de evaluación.

Contrato de aprendizaje y remuneración del alumnado

La Ley de formación profesional (Berufsbildungsgesetz) es la encargada de regular los contratos de aprendizaje del sistema dual alemán. Esta normativa establece, entre otros aspectos: la duración de los contratos de aprendizaje (entre dos y tres años), la jornada laboral del aprendiz, el periodo de prueba, la remuneración ... (Deissinger, 1996).

Atendiendo a Todolí (2015), el establecimiento de un contrato de aprendizaje implica ciertas obligaciones a cumplir por parte de la empresa:

1. El empresario debe garantizar que el trabajador responsable de impartir la formación transmita los conocimientos y habilidades que corresponden con el perfil profesional.
2. La empresa debe proteger al aprendiz de cualquier daño físico y moral.
3. La empresa no puede permitir que el aprendiz realice funciones distintas a las relacionadas con el propósito del contrato.
4. La empresa debe conceder al aprendiz todos los permisos necesarios para que asista a la escuela de formación profesional y realice los exámenes correspondientes.

Del mismo modo, y siguiendo a este mismo autor, el contrato de aprendizaje también conlleva el cumplimiento de ciertas obligaciones por parte del aprendiz:

1. Comportamiento adecuado.
2. Asistencia.
3. Complimentar un diario de actividades que debe ser firmado diariamente por el tutor de empresa.

En cuanto a la remuneración del aprendiz, no está establecida la cuantía exacta que puede percibir un aprendiz, en tanto que depende de la profesión y del convenio establecido. No obstante, esta cantidad suele ser una tercera parte del salario de un trabajador formado y se incrementa a medida en la que transcurren los años de formación (Steedman, 1993).

Certificaciones de cualificación profesional a nivel nacional

Para obtener el certificado de profesionalidad a nivel nacional, el alumnado debe superar, al finalizar su formación, una serie de pruebas de evaluación, tanto teóricas como prácticas, elaboradas y organizadas por las Cámaras de Comercio (Raggatt, 1988). Estas pruebas evalúan las cualificaciones profesionales alcanzadas por el aprendiz. De este modo, los conocimientos formativos adquiridos en los centros educativos, serán también evaluados según el resultado obtenido en estas pruebas de evaluación (Rego et al., 2015).

2.2. Nueva estructura de la oferta formativa de la FP a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)

Como puede verse reflejado en el desarrollo del anterior apartado, el modelo de FP alemán, referente en la formación dual, destaca como caso de éxito gracias “a la capacidad de lograr una gobernanza eficaz del sistema, al refuerzo de la calidad de la educación y la formación, a la integración e implicación en el mismo de las empresas y al alto nivel de cooperación y coordinación entre los actores implicados” (Consejo Económico y Social de España, 2023, p. 22).

El modelo de FPD español, en cambio, presenta una menor implantación de la FP y una ineficacia más estimable en el modelo dual. Todo ello puede ser asignado, entre otras causas, a una reducida organización, tanto vertical como horizontal, entre las administraciones y los agentes sociales. De este modo, se hace necesaria una readaptación del sistema de FPD español que permita que España confluya, en paralelo con el resto de países europeos, hacia una formación profesional más atractiva y eficaz que permita la reducción de las elevadas tasas de abandono escolar y desempleo juvenil (Soler y Pascual, 2021).

Hasta el momento de la implantación de la LOIFP (2022), el Real Decreto 1529/2012 establecía que la FPD española podía desarrollarse atendiendo a dos tipologías, la FPD del sistema educativo, con sus correspondientes ciclos formativos, y la Formación Profesional para el empleo, a través de los certificados de profesionalidad (Martín-Rivera, 2016).

La división entre dos subsistemas destinados a colectivos diferenciados derivaba en importantes limitaciones en la cualificación y recualificación profesional en España y, a pesar de que había pasado casi una década desde su implementación, este sistema de FPD seguía sin dar una respuesta eficaz a las necesidades y al modelo que la nueva economía requiere en la actualidad. De aquí que la FPD española se encuentre actualmente en un proceso de transformación. Con la reciente aprobación de la LOIFP (2022), se rompe con esta doble distinción y se apuesta por la constitución de un único sistema de Formación Profesional que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía.

En este sentido, la nueva ley de FP estructura el sistema de FP español en itinerarios formativos que permitan la progresión del alumnado a través de cinco grados ascendentes (Grado A: Acreditación parcial de competencias, Grado B: Certificado de Competencia Profesional, Grado C: Certificado Profesional, Grado D: Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior y Grado E: Cursos de especialización).

- El Grado A, o lo que se conoce como “acreditación parcial de la competencia”, es equivalente a un porcentaje de un módulo concreto que se acredita a nivel de resultados de aprendizaje. Cada título de FP está dividido en distintos módulos que, a su vez, están fraccionados, habitualmente, entre 4 y 9 resultados de aprendizaje que se podrán convalidar de forma independiente, aunque no en cualquier circunstancia.
- El Grado B es lo que, a partir de este momento, se va a denominar “acreditación de la competencia”, es decir, lo que hasta la actualidad se había conocido como módulo.
- El Grado C corresponde con los certificados profesionales que difieren, en cierta medida, de los resultados de aprendizaje del INCUAL que conocíamos hasta el momento. Los certificados profesionales del INCUAL están elaborados con base en el Catálogo Nacional de unidades de competencia, o lo que a partir de ahora se conoce como estándares de competencia, mientras que los ciclos formativos se conforman a partir de la unión de muchos de estos estándares de competencia. De esta manera, es muy complicado otorgar un certificado profesional del INCUAL cuando una persona ha cursado partes de un ciclo formativo, en tanto

que el certificado profesional de un ciclo formativo se podría dividir en dos o tres certificados profesionales de un perfil profesional concreto.

- El Grado D incluye los ciclos formativos que se vienen desarrollando hasta la actualidad, es decir, la FPB, los CFGM y los CFGS, pero con una nueva estructura.
- El Grado E corresponde con los nuevos cursos de especialización que profundizan y complementan las competencias del alumnado titulado en CFGM o CFGS y tienen una duración entre 300 y 900 horas, lo que corresponde a un curso escolar,

2.2.1. Organización de los grados A, B y C (régimen general) y de los grados D y E (régimen intensivo) atendiendo al Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional

Una vez descritos cada uno de los grados, se puede afirmar que los grados A B y C, en principio, no parecen estar destinados a alumnado matriculado en centros educativos que pretenda iniciar su itinerario formativo en la FP. En este caso, el alumno o la alumna, si no poseen experiencia profesional podría matricularse directamente en un ciclo formativo del Grado D y, después, si lo desea, continuar con un Grado E. Considerando esta descripción, los Grados A, B y C están diseñados para trabajadores de empresa que tienen experiencia profesional pero no poseen una titulación académica. Por ello, con estos tres grados, se ofrece la posibilidad de convalidar la experiencia laboral por un certificado profesional, dependiendo de los resultados de aprendizaje que se tenga adquiridos. A partir del reconocimiento de estos resultados de aprendizaje, se puede obtener el certificado profesional de un ciclo formativo (Grado C), de una “acreditación de competencia” (Grado B) o de una “acreditación parcial de la competencia” (Grado A). Una vez reconocidas y convalidadas las competencias profesionales correspondientes en los grados A, B o C, los centros formativos pueden ofertar la formación complementaria que necesitan a estos trabajadores para que acaben obteniendo la titulación del ciclo formativo correspondiente.

A su vez, los grados A, B, C, D y E (véase Tabla 5), pueden ser de nivel 1, 2 y 3, es decir, grados básicos, medios y superiores. Los grados D son equivalentes a los niveles 2 y 3 y el grado E, el curso de especialización, puede ser para nivel 2 (denominado especialista) o para nivel 3 (denominado Máster de Formación Profesional).

Los grados B, C, D y E están organizados por módulos mientras que, el grado A, está organizado por resultados de aprendizaje. Asimismo, para los grados A y B no hay requisitos de acceso, es decir, el alumnado puede cursar alguno de estos grados, aunque no tenga ningún tipo de formación previa. En cambio, para los grados C, D y E se requiere cumplir los requisitos propios de cada nivel y que ya se describen anteriormente.

Además, tal y como se describe en el punto 2 del Artículo 66 del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional, los grados A no podrán ser convalidables en el momento en el que se esté cursando un grado B o superior.

Asimismo, los grados A y B no incluyen formación en empresa, al contrario de los grados C y D que, obligatoriamente, sí tienen formación en empresa con la duración correspondiente, dependiendo de si el grado pertenece al régimen general (Grado C) o al régimen intensivo (Grado D). El curso de especialización, Grado E, también puede contener formación en centro de trabajo.

En cuanto a la posibilidad de convalidar el periodo de formación en empresas, en el grado C, el alumnado puede quedar exento de cursar esta fase de formación si, este último, acredita un periodo mínimo de seis meses de experiencia profesional en los últimos cinco años. Del mismo modo, en el Grado D, el alumnado puede convalidar el periodo de formación en empresa con un año de experiencia laboral en los últimos cinco años. Igualmente, en los cursos de especialización (Grado E), también es posible quedar exento de cursar esta fase de formación en empresa presentando un periodo de seis meses de experiencia profesional en los últimos cinco años.

En relación al número de convocatorias, los grados A, B y C poseen una única convocatoria y, por el contrario, los grados D y E tienen dos convocatorias. Para el curso 2028-2029, la ratio en los grados D y E tendrá un máximo de 25 alumnos/as y a partir de 12 en el desdoble.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, si un alumno/a ha cursado todos los grados C de una titulación, necesitaría cursar, además, toda la parte troncal correspondiente para obtener el título del ciclo formativo. Además, las comunidades autónomas decidirán si se cursa un módulo, de no más de 30 horas, que integre todos los módulos asociados a los estándares de competencia del título.

Los Grados A, B y C, podrán ser impartidos, en principio, por cualquier centro formativo. No obstante, las comunidades autónomas podrán establecer una red de centros asociados que podrán impartir esos grados de forma prioritaria. El momento en el que los centros formativos podrán ofertar esta formación correspondiente a los grados A B y C será, mayoritariamente, mientras el resto de alumnado que cursa el Grado D esté desarrollando el periodo de FCT. Es importante saber que, además, estos grados se pueden ofrecer en periodos concretos y extraordinarios, es decir, se pueden ofertar en un periodo puntual con un horario concreto, adaptándose siempre al horario laboral de los profesionales a los que va dirigido.

Tabla 5. Características principales de los grados A, B, C, D y E

Destinado a trabajadores con acreditaciones			Destinado a alumnado de FP	
GRADO A Acreditación parcial de la competencia. (Resultados de Aprendizaje)	GRADO B Acreditación de la competencia. (Módulo)	GRADO C Certificado Profesional	GRADO D Ciclo Formativo	GRADO E Curso de especialización
Nivel 1, 2 o 3.	Nivel 1, 2 o 3.	Nivel 1, 2 o 3.	Nivel 2 o 3.	Nivel 2 (especialista) Nivel 3 (máster FP).
Organización en Resultados de aprendizaje.	Organización modular.	Organización modular.	Organización modular.	Organización modular.
No requisito acceso.	No requisito acceso.	Requisitos de nivel.	Requisitos de nivel.	Requisitos de nivel.
Sólo desde oferta Grado A.	No convalidable con Grado A.	No convalidable con Grado A.	No convalidable con Grado A.	No convalidable con Grado A
No FCT.	No FCT.	Sí FCT (en régimen general o intensivo) (convalidable por 6 meses de experiencia laboral).	Sí FCT (en régimen general o intensivo) (convalidable por 6 meses de experiencia laboral).	Puede tener FCT (en régimen general o intensivo) (convalidable por 6 meses de experiencia laboral).
1 convocatoria.	1 convocatoria.	1 convocatoria.	2 convocatorias.	2 convocatorias.
Se imparte en periodos específicos o durante FCT.	Se imparte en periodos específicos o durante FCT.	Se imparte en periodos específicos o durante FCT.		

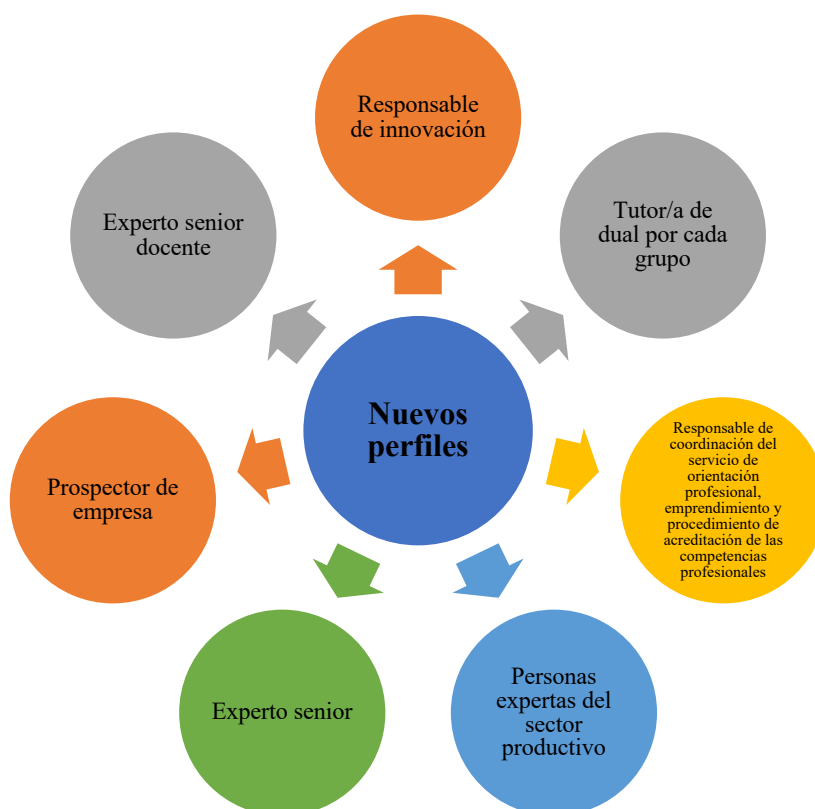
Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional.

2.2.2. Nuevos perfiles profesionales

Considerando la nueva estructura del sistema de FP, y atendiendo al Artículo 165 del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional, surgen nuevos perfiles profesionales en los centros educativos que imparten Formación Profesional (véase Ilustración 1). Por un lado, aparece el perfil de responsable de innovación, que es el encargado de la relación con las empresas, los centros tecnológicos, las universidades, los centros de excelencia, los proyectos de innovación... y de planificar la formación del profesorado. También será necesario

establecer un tutor de dual por cada grupo, así como un responsable de coordinación del servicio de orientación profesional, emprendimiento y procedimiento de acreditación de las competencias profesionales. Este último será el responsable de diseñar la estrategia de orientación, de promover el emprendimiento de crear viveros de empresas, de coordinar los procedimientos de acreditación... También se incorporan las personas expertas del sector productivo o la figura del experto senior. Esta última puede ser contratadas si se requiere profesorado para sectores muy específicos. También se especifica que puede existir la figura del prospector de empresa y la del experto senior docente. Esta última figura se refiere a un profesor jubilado que puede ser demandado si el centro lo económicamente.

Ilustración 1. Nuevos perfiles profesionales en los centros educativos que imparten FP



Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional.

2.2.3. Organización y estructura de los CFGM y los CFGS (Grado D)

Como novedad, los contenidos de cada uno de los ciclos formativos estarán organizados con una estructura modular que constará de: una parte troncal obligatoria y una parte de optatividad que contribuya a una mayor flexibilidad de la oferta que atienda a la

diversidad laboral existente en el contexto educativo. Asimismo, se seguirá llevando a cabo una parte de formación en la empresa a la que se le atribuirá una mayor duración y un mayor porcentaje de los resultados de aprendizaje a impartir.

I. PARTE TRONCAL

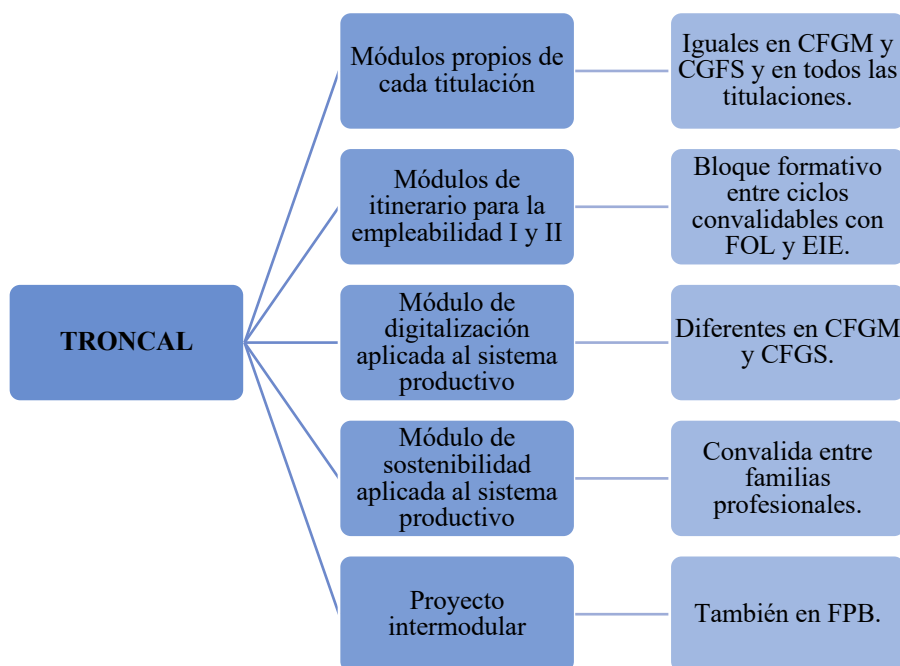
La parte troncal es común a todos los ciclos formativos de grado medio y superior y se compone de los módulos propios de cada titulación, de los módulos de itinerario para la empleabilidad I y II, del módulo de digitalización aplicada al sistema productivo, del módulo de sostenibilidad aplicada al sistema productivo, del módulo de inglés técnico y del proyecto intermodular (véase Ilustración 2).

1. Módulos propios de cada titulación. Esta parte se mantiene como hasta ahora en cada una de las titulaciones. En general, estos módulos son aquellos que están asociados a estándares de competencia. No obstante, pueden existir módulos que también sean propios de cada título y que no estén asociados a estándares de competencia, por ejemplo: en el CFGS de mecatrónica el módulo de elementos de máquinas no está asociado a estándares de competencia.
2. Itinerario para la empleabilidad I y II. Los antiguos módulos comunes para todos los ciclos formativos de grado medio y superior denominados “Formación y Orientación Laboral” y “Empresa e Iniciativa Emprendedora” desaparecen y pasan a llamarse “Itinerario para la empleabilidad I y II”. Este itinerario va a ser común para todos los ciclos de grado medio y superior, a excepción de que se realice el cambio de un ciclo a otro. En este caso, si el alumno/a hubiese aprobado los módulos de itinerario para la empleabilidad I y II del ciclo anterior, tendría que cursar un bloque formativo de no más de 30 horas donde se adapten los conocimientos ya adquiridos con correspondientes al nuevo ciclo. De esta forma, el alumnado podría conservar la calificación obtenida en ambos módulos.
3. Módulo de digitalización aplicada al sistema productivo. Este módulo es común para todos los ciclos formativos y en él se van a impartir

competencias básicas en digitalización. En este caso, se distinguirá entre dos módulos de digitalización diferenciados: uno para grado medio y otro para grado superior.

4. Módulo de sostenibilidad aplicada al sistema productivo. En el desarrollo de este módulo se imparten contenidos relacionados con la economía verde y la sostenibilidad. Asimismo, este módulo es convalidable entre los ciclos de una misma familia profesional.
5. Módulo de inglés técnico. Este módulo será diferente para grado medio y para grado superior y, al igual que el módulo de digitalización aplicada al sistema productivo, convalida con el resto de ciclos de grado medio y superior. Además, si se cursan 120 horas de inglés técnico con dos módulos en la lengua extranjera, se reconocería como oferta bilingüe.
6. Proyecto intermodular. Este módulo no solo se impartirá en los grados medios y superiores, sino que también se impartirá en la FPB.

Ilustración 2. Organización de la parte troncal de los CFGM y CFGS (Grado D)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

En cuanto a las horas de durabilidad de cada uno de estos módulos, “Itinerario para la empleabilidad I y II” tienen una duración mínima de 50 horas cada uno. Asimismo, el módulo de “digitalización aplicada al sistema productivo” tiene una duración mínima de 30 horas, el módulo de “sostenibilidad aplicada al sistema productivo” tiene una duración mínima de 30 horas y el módulo de inglés técnico tiene una duración mínima de 50 horas. No obstante, es importante considerar que, dependiendo de cada comunidad autónoma, estas horas pueden ampliarse, en tanto que las horas descritas en cada módulo troncal hacen referencia a las enseñanzas mínimas. Además, las comunidades autónomas van a poder ampliar la duración de los ciclos formativos en tres años aumentando hasta un 10%, en el caso del régimen general, o de un 40%, en el caso del régimen intensivo. Es decir, podrán ampliar algunos ciclos formativos de 2.000 a 2.200 o 2800 horas, respectivamente. Este porcentaje de horas no puede ser superado en ninguna comunidad autónoma. No obstante, en el caso de superar el 10% de horas del régimen general o el 40% del régimen intensivo y cursar más horas de los módulos optativos necesarios para obtener la titulación, el alumnado obtendrá una acreditación complementaria.

II. PARTE DE OPTATIVIDAD

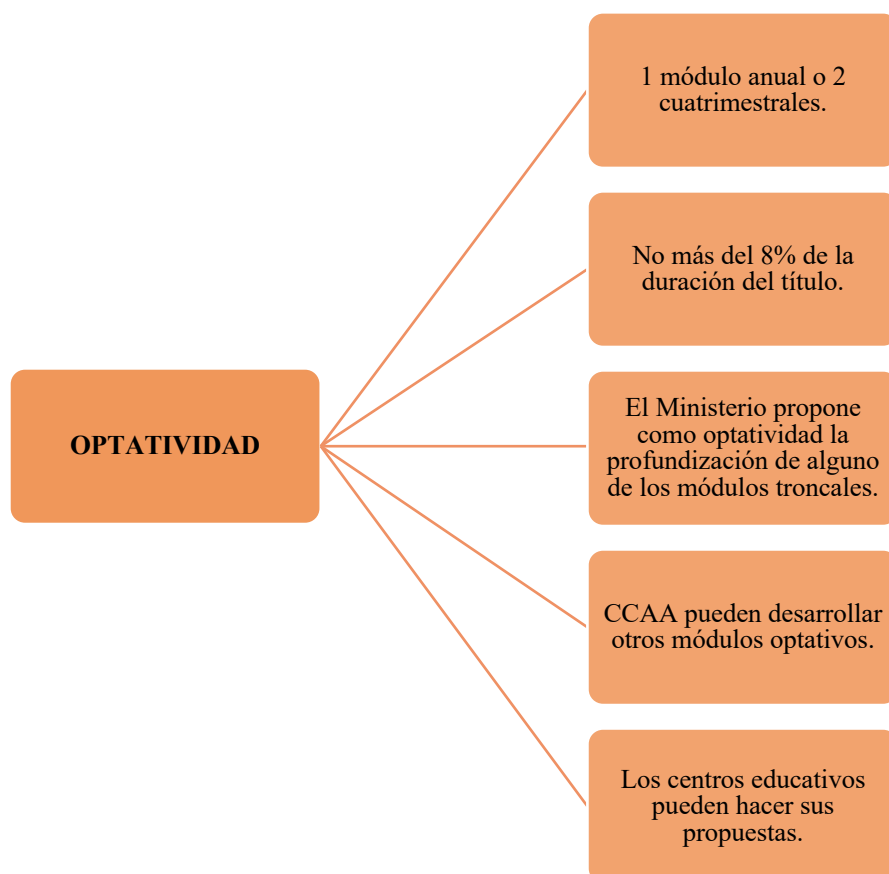
La parte de optatividad (véase Ilustración 3) se incluye como novedad en todas las titulaciones, lo que implica rehacer todos los currículums correspondientes a la totalidad de los ciclos formativos de cada una de las comunidades autónomas.

En esta parte optativa, el alumnado tendrá que decidir entre cursar un módulo anual o dos módulos cuatrimestrales que, en total, no pueden superar el 8% de la duración del ciclo formativo, es decir, no más de 160 horas de duración.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional propone que es estos módulos optativos sean profundización en “itinerario para la empleabilidad I y II”, profundización en “digitalización aplicada al sistema productivo”, profundización en “sostenibilidad aplicada al sistema productivo” o profundización en “inglés técnico”. No obstante, cada una de las comunidades autónomas tendrá la posibilidad de desarrollar nuevos módulos

optativos e, incluso, en colaboración con la universidad. Además, cada uno de los centros educativos podrá diseñar sus propias propuestas de módulos optativos adaptados a su entorno. De igual forma, esta parte de optatividad podrá ser convalidable por cursos que estén reconocidos por cada una de las comunidades autónomas.

Ilustración 3. Organización de la parte optativa de los CFGM y CFGS (Grado D)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

III. PARTE DE FORMACIÓN EN EMPRESA

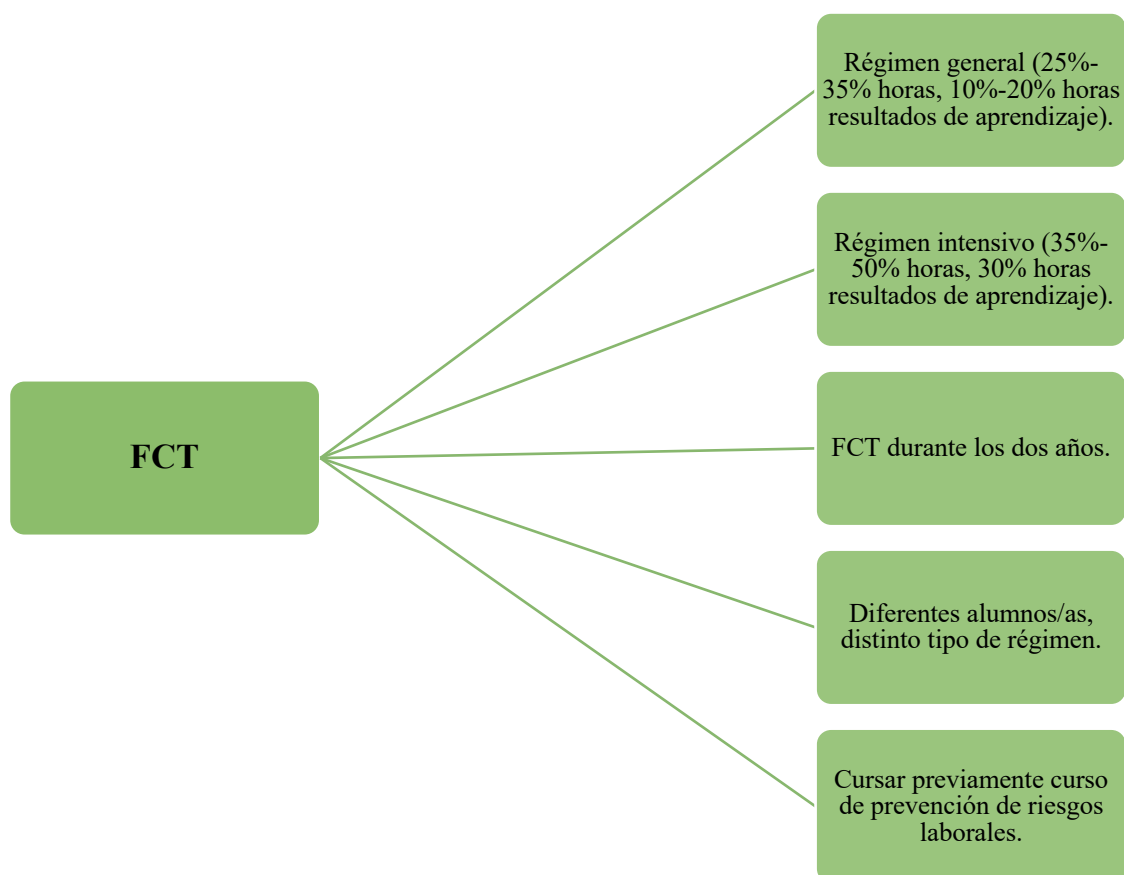
En cuanto a la formación en empresas tal y como se detalla en la LOIFP (2022) (véase Ilustración 4), la formación en centros de trabajo en régimen general tendrá una duración entre un 25% y un 35% de las horas totales del ciclo e incluirán entre un 10% y un 20% de los resultados de aprendizaje. En el régimen intensivo, en cambio, la duración estará comprendida entre el 35% y el 50% de

la duración del ciclo e incluirá, al menos, el 30% de los resultados de aprendizaje. Además, estas prácticas en empresa se realizarán en alternancia durante los dos años de duración del ciclo del ciclo, no solo al final del segundo curso.

Considerando esta novedad, se puede afirmar que, desde la implementación de este nuevo sistema de FP, toda la FP española tendrá carácter dual, en tanto que se traslada un importante porcentaje de resultados de aprendizaje a impartir en la empresa y aumenta la duración del periodo de formación en la misma. De igual modo, las comunidades autónomas también podrán ampliar la duración de la formación en empresas acreditándolo de forma complementaria si, por el entorno profesional, así se considera oportuno.

En cuanto a la organización del grupo del ciclo formativo, se establece que pueden organizarse grupos de clase en los que exista alumnado matriculado en distintos tipos de régimen, es decir, a un mismo grupo puede asistir alumnado de régimen general y alumnado de régimen intensivo. De esta manera, el profesor/a puede supervisar el periodo de FCT de ambos regímenes. De igual modo, se recomienda que el periodo de formación en empresa no se realice durante el primer trimestre del primer curso porque, previamente, se debe realizar un curso de prevención de riesgos laborales.

Ilustración 4. Organización de la FCT de los CFGM y CFGS (Grado D)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

2.2.4. Programas formativos en empresa

Este proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación del Sistema de Formación Profesional también incluye los Programas formativos en empresa. Para el desarrollo de estos programas, las empresas podrán ofrecer a sus trabajadores la formación correspondiente para que obtengan las titulaciones en los grados C y D, es decir, certificados profesionales y ciclos formativos. En estos programas la empresa puede incluir hasta un 10% de la plantilla incluyendo a trabajadores que no posean formación. Además, al menos el 75% de la oferta ha de pertenecer al catálogo modular de la formación profesional y, el 25% restante, puede estar relacionado con contenidos específicos de la empresa.

Las empresas podrán, además, trabajar en colaboración con un centro formativo. En este caso, será obligatorio contar con un tutor de empresa y con un tutor docente perteneciente al centro educativo. Por otro lado, si la empresa ya cuenta con un centro

de formación propio, únicamente sería necesario contar con la figura de un tutor laboral que será trabajador de la propia empresa. En este caso, la formación puede durar hasta el doble de lo previsto y la empresa podrá obtener ayudas específicas que serán creadas por la propia administración. El objetivo de estas ayudas fomentar la formación de las empresas a sus trabajadores para que estos últimos puedan obtener una titulación específica. De este modo, se pretende conseguir que el mayor número de trabajadores/as obtenga la titulación correspondiente al trabajo que desempeña. Por ello, es importante otorgar el valor que corresponde a la formación recibida, es decir, si se acreditan titulaciones a cualquiera de los trabajadores sin que estos alcancen los objetivos asociados, se estaría desacreditando el valor de estos títulos.

En cuanto a la cotización de este periodo formativo, el Real Decreto Ley 2/2023 de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, la reducción de la brecha de género y el establecimiento de un nuevo marco de sostenibilidad del sistema público de pensiones, hace referencia, en su disposición adicional quincuagésima segunda, a la inclusión de alumnos que realicen prácticas formativas, en el sistema de la Seguridad Social.

En esta disposición se establece que todas las prácticas en empresa realizadas por estudiantes universitarios o de FP serán reguladas y cotizarán a la Seguridad Social, excepto aquellas prácticas que se estén realizando en régimen intensivo. El régimen intensivo, como se describe en apartados anteriores, es el régimen de FP en el que el alumnado realiza una formación en la empresa comprendida entre un 35% y un 50% de las horas totales de duración del ciclo formativo y, además, desarrolla, al menos, un 30% de resultados de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de régimen no se encuentra excluido de cotizar a la Seguridad Social, sino que ya está regulado por la Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y, por tanto, es contemplado en el desarrollo de esta normativa.

En el caso de las prácticas formativas remuneradas, tal y como ya se venía desarrollando en las comunidades autónomas que incluían la remuneración de este alumnado como requisito de obligado cumplimiento, la disposición adicional quincuagésima segunda de este mismo Real Decreto establece que “el cumplimiento de las obligaciones de Seguridad Social corresponderá a la entidad u organismo que financie el programa de formación, que asumirá a estos efectos la condición de

empresario” (p. 30). En el caso de las prácticas formativas no remuneradas, es decir, el actual periodo de FCT, “el cumplimiento de las obligaciones de Seguridad Social corresponderá a la empresa, institución o entidad en la que se desarrollen” (p. 30).

No obstante, la cotización a la Seguridad Social, tanto en el caso de las prácticas formativas remuneradas como en el de las no remuneradas, serán bonificadas por un 95% a las cuotas por contingencias comunes. Esto hace referencia a que la empresa solo abonará un 5% de este coste de la Seguridad Social por cada uno de sus estudiantes en prácticas. Sin embargo, aunque la cantidad que abona la empresa por cada alumno/a en prácticas sea mínima, esta acción implica un cambio importante. En este caso, la empresa ya no es la que proporciona ayuda al centro educativo para que pueda distribuir a todos los alumnos/as matriculados en cada ciclo formativo, sino que es la propia empresa la que tiene que abonar un importe por cada alumno/a que realice un periodo formativo en la misma. Todo ello implica que, tal y como señalan Caballero y Lozano (2016) la empresa colaboradora de FPD pueda participar en la selección del alumnado que va a acceder a su centro de trabajo según criterios justos y transparentes.

Del mismo modo, el alumnado que realizó prácticas en empresa antes de la fecha de entrada en vigor de esta legislación, hasta un máximo de dos años, puede solicitar al Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, que les posibilite el cómputo de la cotización por los periodos de formación realizados.

2.3. Las directrices europeas y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOIFP)

El desarrollo de la LOIFP (2022), está estrechamente relacionado con las directrices europeas incluidas en los distintos comunicados desarrollados por la Comisión Europea, entre los que cabe destacar: el comunicado de la Comisión Europea (2020a) titulado “El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación” COM/2020/456; la recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM (2020) 275 (Comisión Europea, 2020b); el comunicado de la Comisión Europea (2020c) titulado “Apoyo al empleo juvenil, un puente hacia el empleo para la próxima generación” COM (2020) 276; la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM/2020/274 (Comisión

Europea, 2020d); y el comunicado de la Comisión Europea (2020e) sobre el Espacio Europeo de Educación entre los años 2020 y 2025 COM/2020/625.

Este discurso europeo vinculado a la FP, y que está incluido en los distintos comunicados anteriormente descritos, hace uso reiterado de los términos: digitalización, procesos de sostenibilidad, economía verde, formación permanente y/o acreditación de competencias. Asimismo, diversos estudios en los que se plantean distintas medidas que permitan fortalecer la capacidad de la oferta formativa y la estructura del sistema de Formación Profesional español desde el marco legislativo y presupuestario, también hacen alusión a la introducción de estos elementos en sintonía con este discurso europeo y con algunas de las novedades ya incluidas en la nueva ley española de FP (Homs, 2022a).

Es por ello que la LOIFP (2022) pretende incluir y adaptar estas orientaciones a la idiosincrasia del sistema de FP español y a su entramado empresarial.

2.3.1. Comunicado de la Comisión Europea. “El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación”

Para entender este discurso, es importante remontarse, en primer lugar, al 27 de mayo de 2020, concretamente, al comunicado de la Comisión Europea (2020a): “El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación” COM/2020/456.

Este comunicado resalta el estado en el que se encuentra Europa debido a las consecuencias económicas derivadas de las medidas adoptadas para afrontar la crisis sanitaria provocada por el coronavirus y, además, señala que, en respuesta a esta situación, Europa debe apostar “por una recuperación colectiva y cohesionada que acelere la doble transición ecológica y digital” (p. 1).

Para ello, la Unión Europea ha puesto en marcha un plan de recuperación denominado *Next Generation EU* que aportará 1,85 billones de euros para ayudar, junto con la estrategia de crecimiento del pacto verde europeo, a relanzar la economía europea y garantizar que Europa salga adelante (Delgado y de Paz, 2023).

De este modo, es a través de este comunicado de la comisión europea donde establecen los fondos *Next Generation EU* con el objetivo de restablecer la salud de la economía de

la Unión Europea a través de los siguientes factores: la transformación digital, la transformación verde, la agenda 2030, la economía circular, la justicia, la igualdad y la inclusión.

En la misma línea, poco más de un mes más tarde, el 1 de julio de 2020, se publican los siguientes comunicados: la recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM (2020) 275 (Comisión Europea, 2020b) y el comunicado de la Comisión Europea (2020c) titulado: Apoyo al empleo juvenil, un puente hacia el empleo para la próxima generación COM (2020) 276.

2.3.2. Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia

La recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, incide en importancia de la transformación verde y digital y de la formación continua. Por tal motivo, se incluye de forma textual que “la doble transición más general hacia una economía más digital y más ecológica exigirá la adaptación de la formación profesional para que los alumnos de FP adquieran las capacidades necesarias para las transiciones ecológica y digital” (p.6).

Con ello, además de establecerse una inversión derivada de los fondos europeos *Next Generation EU* con el objetivo de impulsar la creación de empleo en Europa, se confía y se refuerza el papel central de la FP en el proceso de aprendizaje continuo y permanente, modernizando la política de la unión en materia de FP y, tal y como resalta dicha recomendación, “apoyando la doble transición a una economía ecológica y digital” (p. 6).

Si analizamos el preámbulo y cada uno de los títulos descritos en la LOIFP (2022), podemos apreciar cierto paralelismo con las recomendaciones incluidas en cada uno de los comunicados descritos anteriormente, especialmente en la recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. En este sentido, la nueva ley de FP española percibe la FP como una potente herramienta para la educación y el despliegue de las capacidades de las personas y para la modernización y transformación del modelo

productivo de acuerdo con los requerimientos que trae la nueva economía verde y digital. Para ello, y considerando el discurso europeo anteriormente descrito, la LOIFP (2022) incluye como novedad: el concepto de microacreditaciones, la promoción de los centros de excelencia profesional, la calidad de los sistemas de FP, la acreditación de las competencias profesionales, los contenidos de digitalización y sostenibilidad, el apoyo al empleo juvenil y la eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en FP.

Relacionado con esto, la recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, introduce ciertas medidas que deben adoptarse a nivel nacional y que pueden verse reflejadas entre los elementos que se incluyen en esta propuesta de recomendación y que adopta la LOIFP (2022). Atendiendo a estas medidas, cabe destacar:

1. *Estructurar en módulos los programas de FP y ampliarlos a niveles más altos de cualificaciones y microcredenciales.* Este concepto de microacreditaciones también es lo que se pretende desarrollar con la implementación de la nueva ley española de FP. En la LOIFP (2022), se incluyen los grados A, B y C que permiten obtener acreditaciones de menor nivel pero que forman parte del propio currículo del ciclo formativo. Es decir, los grados A, B y C permiten obtener resultados de aprendizaje, módulos y certificados profesionales concretos referentes a la titulación del ciclo formativo completo. Del mismo modo ocurre con los niveles más altos de cualificaciones, en los que la nueva ley incluye un nuevo nivel (Grado E) que permite obtener el curso de especialización un ciclo formativo concreto.
2. *Promover los Centros de Excelencia Profesional vinculados a estrategias de especialización inteligente y ofrecer servicios innovadores.* Esta misma recomendación europea también se incluye en la nueva ley de FP española que cita textualmente que “la Administración General del Estado, en colaboración con las administraciones competentes, promoverá centros de excelencia en formación profesional referentes en los ámbitos de innovación e investigación aplicada y de emprendimiento activo en cada sector productivo” (p. 43613).

3. *La validación de los resultados del aprendizaje adquiridos en el aprendizaje no formal e informal facilitará la mejora de las capacidades y el reciclaje profesional, lo que no solo conducirá a cualificaciones completas, sino también a microcredenciales o a cualificaciones parciales.* El Título VI de la nueva ley española de FP denominado “Acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral u otras vías no formales o informales”, incluye que, para facilitar itinerarios formativos que permitan una mayor cualificación, se podrán identificar, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral u otras vías no formales o informales.
4. *Como consecuencia la oferta de formación profesional continua debe ampliarse de forma considerable fomentando la adquisición de las capacidades empresariales digitales y ecológicas demandadas.* Basada en esta medida, dentro de los principios generales bajo los que se desarrolla el nuevo sistema de FP español, la nueva ley de FP incluye en su artículo 3 la siguiente novedad: “actualización permanente, adaptación ágil y detección proactiva y anticipatoria de los cambios y necesidades emergentes en los sectores productivos, en particular los asociados a la digitalización, la transición ecológica, la sostenibilidad ambiental, la innovación territorial, la salud y la atención a las personas” (p. 43564).
5. *Es necesario abordar el sesgo de género fomentando la participación de las mujeres en la formación profesional para profesiones que se han considerado tradicionalmente «masculinas» y de los hombres para profesiones «femeninas».* Esta medida también es incluida en el artículo 3 de la nueva ley de FP española que considera “la eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en las opciones formativas profesionales” (p. 43564).

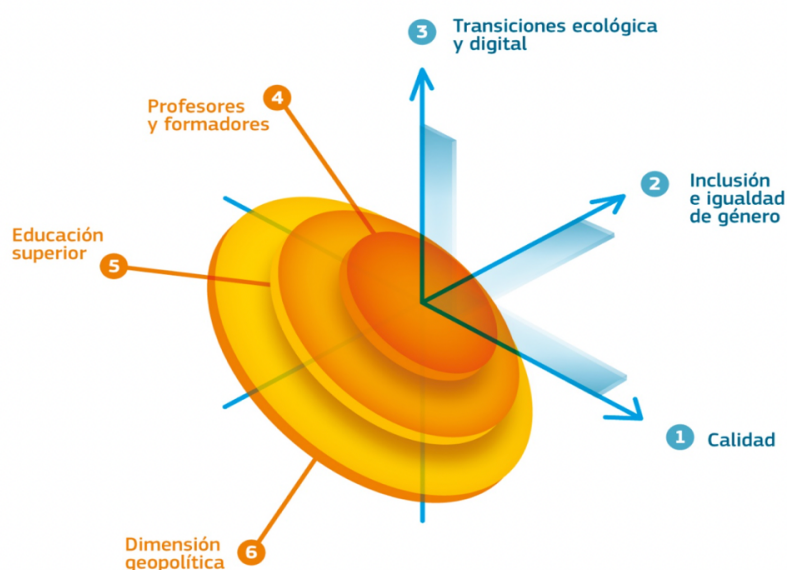
Estas medidas incluidas en la propuesta de recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, también son introducidas en la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM/2020/274 (Comisión Europea, 2020d), publicada el 1 de julio de 2020. La Agenda de Capacidades Europea, además, concede especial atención a la formación

permanente en Europa como garantía del éxito laboral. Del mismo modo, la LOIFP (2022), incluye un artículo completo destinado a la Formación permanente (artículo 87).

2.3.3. Comunicado de la Comisión Europea sobre el Espacio Europeo de Educación entre los años 2020 y 2025

Unos meses más tarde, el 20 de septiembre de 2020, se hace público el comunicado de la Comisión Europea (2020e) sobre el Espacio Europeo de Educación entre los años 2020 y 2025 (COM/2020/625). Este comunicado introduce, además, las seis dimensiones del espacio europeo de la educación, entre las que se incluye, como es habitual en el discurso europeos sobre la FP, las dimensiones de calidad, inclusión e igualdad de género y transiciones ecológica y digital (véase Ilustración 5).

Ilustración 5. Dimensiones del espacio europeo de la educación



Fuente: Comunicado de la Comisión Europea (2020e) sobre el Espacio Europeo de Educación entre los años 2020 y 2025 (COM/2020/625).

Asimismo, este comunicado destaca “las instituciones de enseñanza superior como responsables principales del cuadrado del conocimiento, educación, investigación innovación y servicio a la sociedad” (p. 14). De ahí que la nueva ley española de educación de FP, en su Título VIII referente a la innovación, investigación aplicada y emprendimiento, considere que los centros de FP deban participar en proyectos de innovación e investigación aplicada.

Además, teniendo en cuenta que este comunicado contempla el espacio educativo en Europa hasta el año 2025, y considerando que los fondos incluidos en el Plan Europeo de Recuperación denominados como *Next Generation EU* son un instrumento temporal de los daños económicos y sociales causados por la pandemia de coronavirus, se puede intuir la necesidad de establecer todas las novedades descritas en la nueva ley de FP española antes del año 2025, tal y como está decretado en el calendario de implantación publicado en el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril.

2.3.4. Calendario de implantación del nuevo sistema de FP español publicado en el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril

La publicación del calendario de implantación del nuevo sistema español de FP incluye la extinción gradual de los planes de estudios existentes y la equivalencia de titulaciones, certificados y acreditaciones.

De este modo y considerando todo lo descrito con anterioridad, antes del 1 de septiembre de 2023 quedarán implementadas las siguientes novedades:

- Los grados A y B comenzarán a implementarse antes del 1 de septiembre de 2023 y tiene que estar implementado en su totalidad antes del 1 de enero de 2024, dependiendo de las comunidades autónomas.
- Los grados C (certificados profesionales) comenzarán a implementarse desde el 1 de septiembre de 2023 hasta el 1 de enero de 2024. Además, estos certificados profesionales sustituirán a los actuales certificados de profesionalidad del INCUAL. Sin embargo, los certificados de profesionalidad del INCUAL no quedarán derogados el 1 de enero de 2024 sino que, a medida que cada uno de estos certificados de profesionalidad se modifiquen reglamentariamente, dejarán de estar vigentes.
- La oferta educativa en las modalidades presenciales, virtuales y mixtas de los grados A, B, C, D y E.
- El catálogo nacional de los estándares de competencia que sustituye al catálogo Nacional de cualificaciones profesionales.
- El catálogo modular de FP.
- El catálogo nacional de ofertas de FP.
- El registro estatal de FP.

- El registro estatal de acreditaciones de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y vías no formales e informales.
- El registro general de centros de formación profesional.

Del mismo modo, partir del 1 de septiembre de 2023, se llevará a cabo:

- La implantación de los grados D y E que las comunidades autónomas consideren oportunos, es decir, los ciclos formativos y los cursos de especialización del nuevo sistema de FP.
- La implantación del carácter dual de los grados C, D y E, tanto en régimen general como intensivo, es decir, la prolongación del periodo de formación en la empresa, que podría demorarse puede hasta el 31 de diciembre de 2024.
- La transición del sistema de beca a contrato de formación en el régimen de FP intensiva, que puede demorarse hasta el 31 de diciembre de 2028.
- Los programas formativos en empresa.
- La adaptación de la oferta de FP para las personas con Necesidades Educativas Especiales.
- Antes del 31 de enero de 2024, el gobierno publicará la estrategia general de orientación profesional.
- Durante el mes de marzo de 2024 se anunciará el primer informe sobre el estado del nuevo sistema de FP en España.
- Para el curso 2024/2025 será obligatorio que todos los primeros cursos, correspondientes a todos los ciclos formativos del grado D y a los cursos de especialización del grado E, se hayan introducido en el nuevo sistema de FP.
- Para el curso 2025/2026 será obligatorio que, tanto el primer como el segundo curso del grado D, se hayan introducido en el nuevo sistema de FP.

CAPÍTULO 3. UNA APROXIMACIÓN LEGISLATIVA Y DESCRIPTIVA DE LA FPD EN ANDALUCÍA A PARTIR DE LAS CIFRAS Y DATOS

Con el objetivo de concretar el desarrollo de la investigación, en este capítulo se ha optado por describir, de forma general, la aplicación del modelo de FPD en la comunidad autónoma de Andalucía para precisar, de forma específica, en el análisis del desarrollo del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía.

De este modo, en la primera sección, se describe una panorámica general de la FPD en España, así como las características más relevantes de los proyectos educativos de FPD en Andalucía, la organización de los mismos y la evolución de su desarrollo desde el curso de implementación de la FPD en esta comunidad autónoma. A partir de esta concreción, y teniendo en cuenta que el ámbito educativo y empresarial son los dos agentes claves implicados en la FPD, se presentan las principales características de los centros educativos que se han incorporado a la modalidad dual desde el inicio de su puesta en marcha en Andalucía. Asimismo, se muestra el crecimiento de estudiantes matriculados en FPD en esta comunidad autónoma, el porcentaje de alumnado que finaliza los estudios en modalidad dual y los datos relativos a la empleabilidad del alumnado tras la finalización de sus estudios. De igual forma, para el ámbito empresarial, se muestra la evolución del número de empresas y entidades participantes en la modalidad dual y las dificultades que presentan las empresas andaluzas para la contratación del alumnado de FPD.

La segunda sección se centra en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y, en concreto, en los CFGS de Educación Infantil en modalidad dual. Esta descripción más específica se debe a que la investigación se ha realizado en centros educativos y empresas participantes en la modalidad dual y no dual del CFGS de Educación Infantil, perteneciente a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. A tal efecto, y dado que hemos tenido limitaciones para acceder a algunos datos y cifras concretas de este ciclo formativo, la descripción ha sido realizada, en algunos de los apartados, en cuanto a la familia profesional y no respecto al ciclo formativo concreto. De este modo, esta descripción está basada en la evolución de proyectos de FPD de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y del CFGS de Educación Infantil en Andalucía, la distribución geográfica y la evolución de los centros educativos que los imparten, el alumnado matriculado en

estos ciclos formativos y la evolución del número de empresas y entidades participantes del último curso académico al que se tiene acceso a la información.

3.1. Panorámica general de la FPD en España

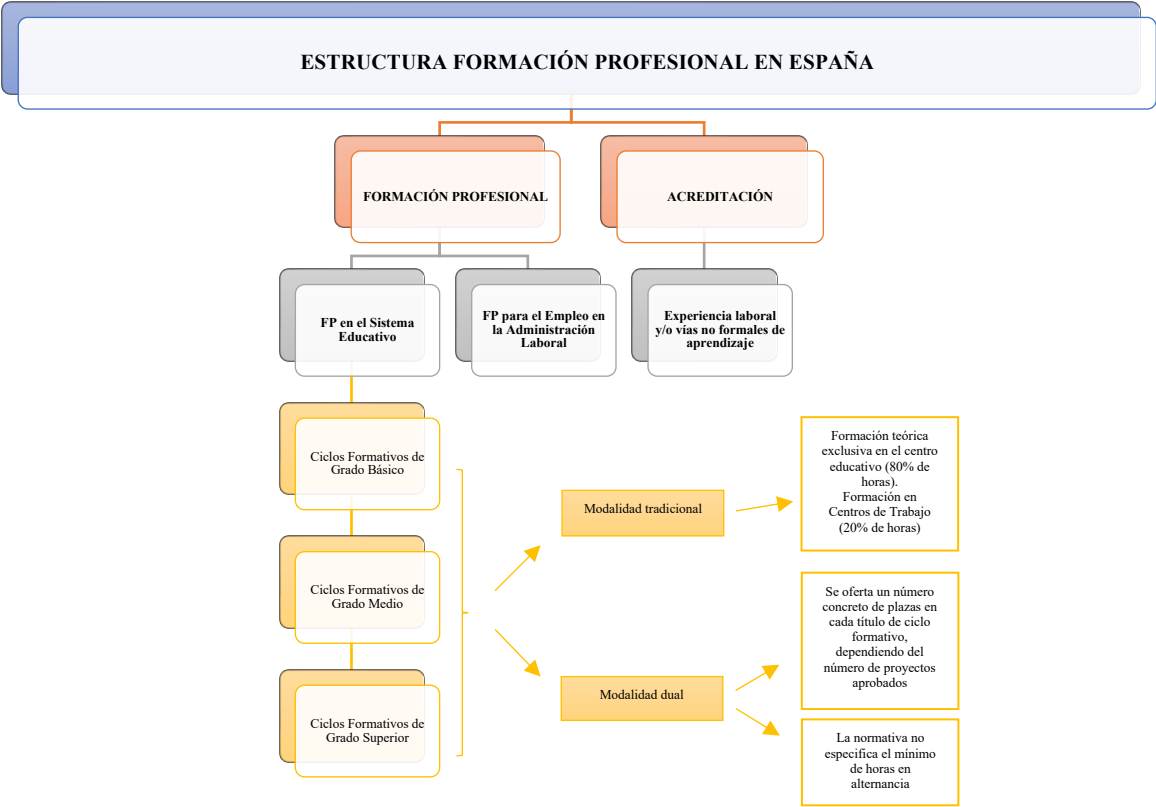
La FPD se desarrolló legislativamente en España a partir de la aprobación del Real Decreto 1529/2012 de 23 de diciembre, que la establecía como una nueva modalidad incluida dentro del sistema de FP. A tal efecto, se concreta que la FPD podía desarrollarse atendiendo a dos tipologías, los contratos de formación y aprendizaje -en el área de la FPE²- y la FPD dentro del sistema educativo. La actual LOIFP (2022) rompe con esta distinción y apuesta por la constitución y ordenación de un único sistema de FP que permita adaptar la formación que recibe el alumnado de FP a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía.

Hasta la publicación de esta nueva ley de FP, a pesar de que había pasado casi una década desde la implementación de la modalidad dual, existía una escasa regulación de la misma a nivel estatal acompañada de una falta de orientaciones específicas respecto a criterios de evaluación, currículo y metodología de estos programas. Ejemplo de esto lo encontramos en la LOMCE (2013), ley de educación que rige, desde 2013 hasta 2020, la FPD en el sistema educativo español. Esta ley, actualmente derogada, se limitó a definir el concepto de FPD como “el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (artículo 42 bis), sin entrar en detalles específicos relativos a cuestiones curriculares, metodológicas o de evaluación (Marhuenda-Fluixá et al., 2019). En este sentido, el I Plan Estratégico de Formación Profesional, incluía como prioridad fundamental la modificación de la normativa de las enseñanzas de FP a través de la LOIFP (2022) y de un Real Decreto por el que se regulen las características básicas del régimen de FD.

La LOIFP, publicada el 1 de abril de 2022, apuesta por una reforma total del sistema de FP en España, rompiendo así con la tradicional estructura de FP organizada a partir de la LOGSE (1990) y modificada con aportaciones posteriores como la creación de la FPD con Real Decreto 1529/2012 y de la FPB con la LOMCE (2013) (véase Figura 1).

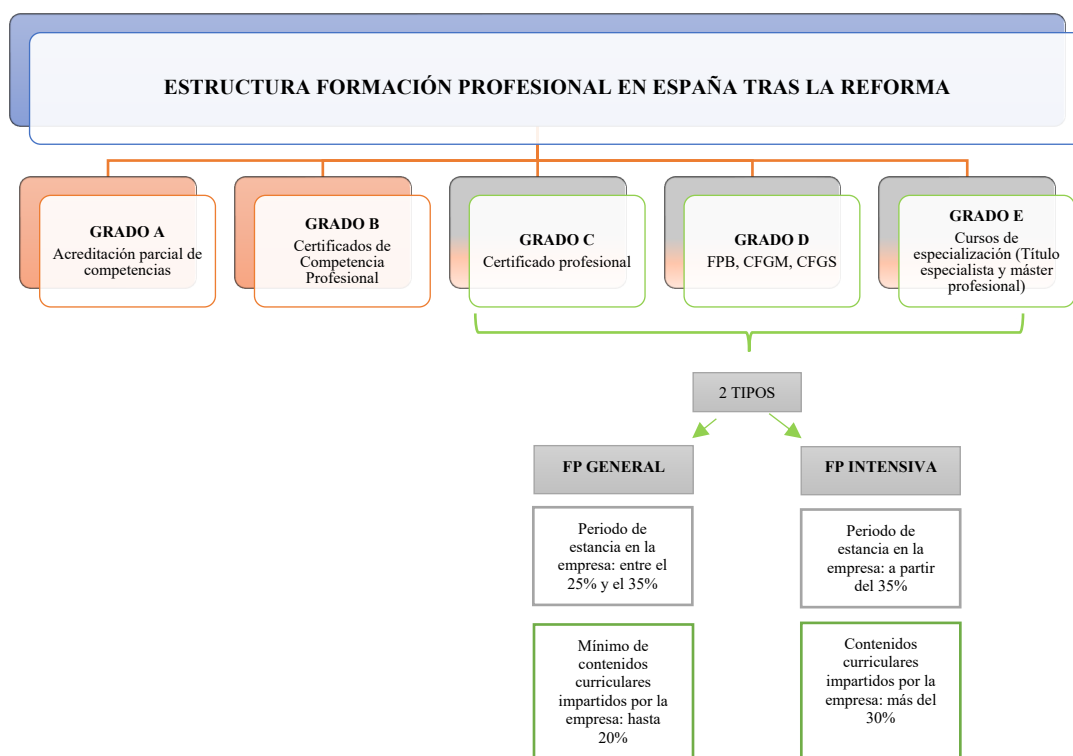
Con esta nueva ley de Formación Profesional, toda la oferta de ciclos formativos de FP tendrá carácter dual y se dividirá en dos tipos (FPD general y FPD intensiva). Asimismo, y a diferencia de la normativa estatal publicada hasta el momento, se incluye el mínimo de contenidos curriculares que debe asumir la empresa en la dualidad y el periodo de estancia mínimo en la misma (véase Figura 2).

Figura 1. Estructura de la FP en España a partir de la LOGSE 1990



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP.

Figura 2. Nueva estructura de los ciclos de FP tras la reforma



Fuente: Elaboración propia a partir de Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

En cuanto a la implementación de esta ley, las prácticas de FP se pondrán en marcha a partir del curso 2022/2023. Esto implica que las comunidades autónomas deben implantar la formación dual para el alumnado que se matricule en los Grados C y D, cursando así el nuevo periodo de prácticas obligatorias en pequeñas o medianas empresas.

3.1.1. Desarrollo de la FPD en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Legislación, organización, estructura y familias profesionales

En el caso concreto de Andalucía, la FPD comienza a implementarse desde el primer año que se publica la primera regulación normativa de esta modalidad a nivel estatal. Así, los primeros proyectos comienzan a desarrollarse en una fase experimental desde el curso escolar 2013/2014 con la publicación de la Orden de 21 de junio de 2013, por la que se convocan proyectos de carácter experimental para ofertar ciclos formativos en colaboración con empresas y entidades en este curso académico. A pesar de ello, no es hasta el curso 2014/2015 cuando la implementación de esta modalidad se lleva a cabo en todas las provincias andaluzas. A partir de este curso académico, la legislación

relacionada con la convocatoria anual de proyectos de FPD, además de introducir algunas definiciones clave de la FPD y de los principales actores que participan en ella, presenta las características generales para la elaboración y presentación de un proyecto de FPD por parte de los centros educativos. Como consecuencia, puede afirmarse que, desde el curso académico 2013/2014, la regulación andaluza referida de la FPD se lleva a cabo de manera escueta a través de la publicación anual de la convocatoria de proyectos para los distintos cursos académicos (siendo estas la propia Orden de 21 de junio de 2013, la Orden de 2 de junio de 2014, la Orden de 27 de marzo de 2015, la Orden de 29 de enero de 2016, la Orden de 14 de febrero de 2017, la Orden de 20 de marzo de 2018, la Orden de 5 de abril de 2019, la Orden de 16 de abril de 2020, la Orden de 18 de enero de 2021 y la actual de 21 de diciembre de 2021).

La Orden de 18 de enero de 2021 incluyó una novedad importante con respecto a las convocatorias anteriores de proyectos de FPD en Andalucía, la remuneración obligatoria del alumnado. En este sentido, tal y como se establece en el dispondgo décimo séptimo de la actual Orden de 21 de diciembre de 2021, referido al régimen de compensación al alumnado, “para el curso académico 2022/2023, la totalidad de los puestos formativos en los proyectos nuevos deberán estar becados por las empresas y, al menos, el 50% del total de los puestos formativos en el caso de proyectos de renovación, excepto para las empresas u organismos de carácter público o sin ánimo de lucro” (p. 11).

3.1.1.1. Alternancia entre el centro educativo y la empresa en la modalidad dual

En cuanto a la alternancia entre el centro educativo y la empresa en la modalidad dual, dado que todavía no se ha implantado la nueva estructura de los ciclos de FPD establecida en LOIFP (2022), se contemplan los cinco tipos incluidos en el artículo 3 del Real Decreto 1529/2012:

- a) Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- b) Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos

para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.

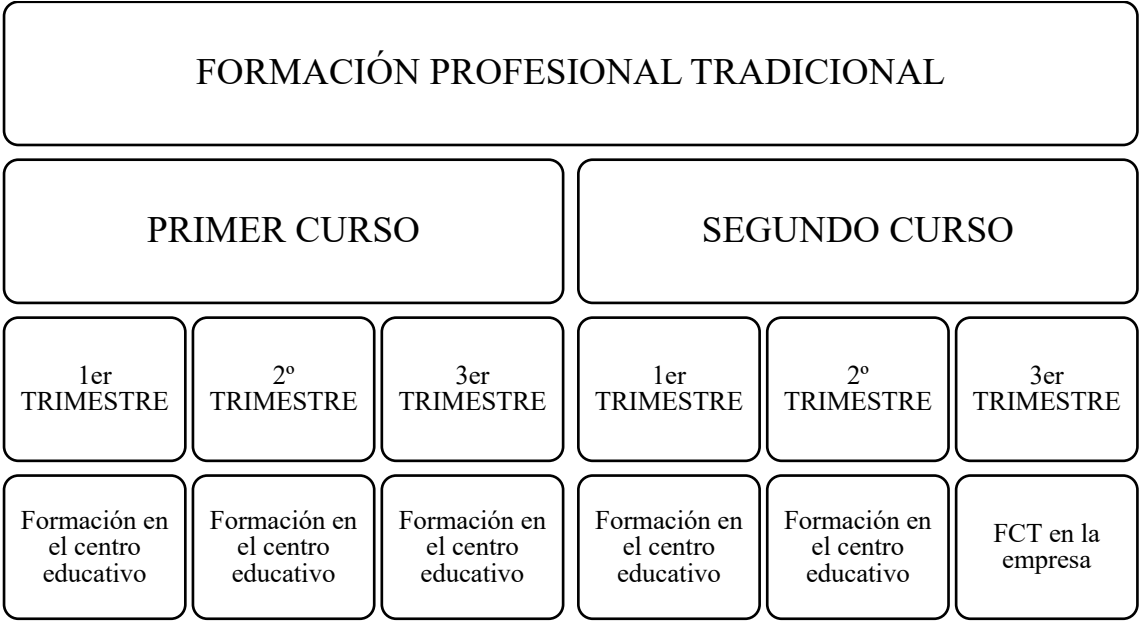
- c) Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.
- d) Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscrita al centro con el que comparta la formación.
- e) Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18.4. (en este caso la empresa se convierte en centro de formación autorizado).

En el caso de Andalucía, la tipología de FPD implantada corresponde al apartado d) del artículo 3 del Real Decreto 1529/2012, formación compartida entre el centro educativo y la empresa, de manera que las dos entidades participan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

A continuación, se muestra el esquema educativo de la FP en modalidad tradicional (Ilustración 6) y de la FP en modalidad dual (Ilustración 7), apreciándose en ellas la diferencia en la distribución de la formación en alternancia durante los dos cursos académicos del ciclo formativo. Durante el primer curso académico de la modalidad tradicional de FP, toda la formación recibida es teórica, se divide en distintos módulos profesionales y se lleva a cabo en el centro educativo. En el segundo curso, una vez superados todos los módulos profesionales de carácter teórico impartidos en el centro educativo durante el primer y el segundo trimestre, se desarrolla el módulo profesional obligatorio de FCT incluido en el currículo de todas las enseñanzas de FP. En la modalidad dual, en cambio, durante el primer trimestre del primer curso, se imparte la formación inicial obligatoria en el centro educativo. Una vez adquirida esta formación teórica, en el segundo y tercer trimestre de este mismo curso, se lleva a cabo la formación en alternancia de los módulos profesionales entre el centro educativo y la

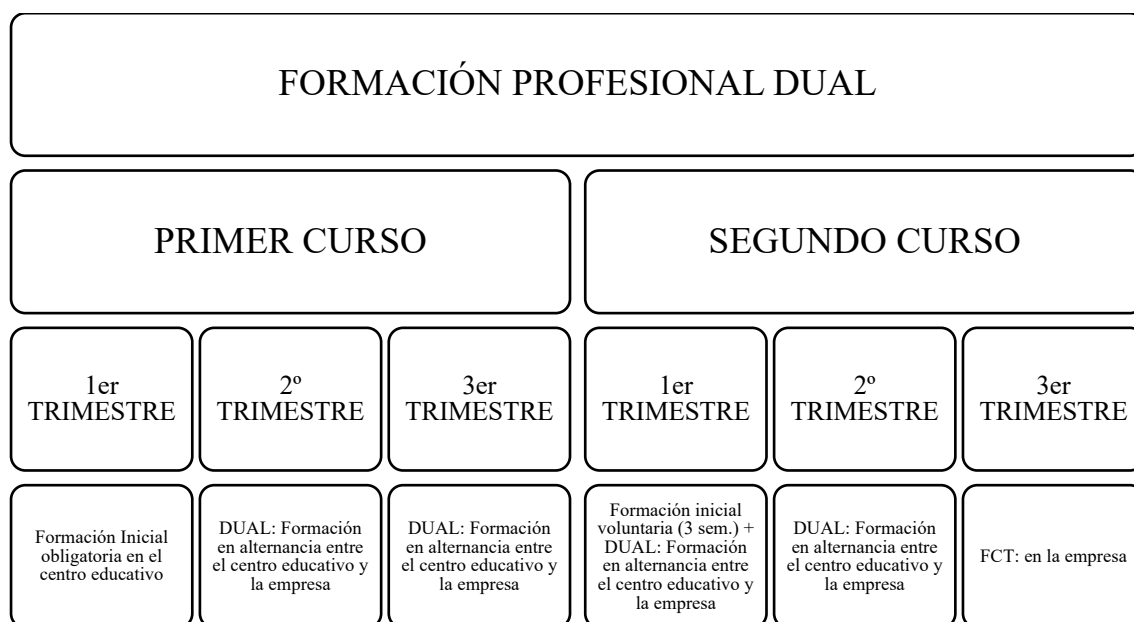
propia empresa. En el segundo curso de FPD, durante el primer y el segundo trimestre, se cursa formación en alternancia entre el centro educativo y la empresa. Asimismo, antes de llevar a cabo esta formación dual, durante las tres primeras semanas, el alumnado recibe una formación inicial voluntaria desarrollada en el centro educativo. En el tercer trimestre, únicamente se realiza el periodo de formación en la empresa equivalente a la FCT anteriormente descrita.

Ilustración 6. Esquema educativo de la FP en modalidad tradicional



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 7. Esquema educativo de la FP en modalidad dual



Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Proyectos educativos de FPD en Andalucía

La legislación andaluza referida de la FPD y, en concreto, la Orden de 16 de abril de 2020, define el concepto de proyecto de FPD como “el documento elaborado por el centro docente que contiene la planificación de las actuaciones de formación que se ejecutarán conjuntamente con los centros de trabajo, para desarrollar ciclos formativos de FPB, de grado medio y de grado superior” (p. 17). En este sentido, serán los centros educativos los encargados de realizar el proyecto de FPD teniendo en cuenta el entorno socioeconómico, el tejido empresarial de la zona y los sectores con más posibilidades de inserción laboral y perspectivas de futuro.

Como consecuencia, los requisitos principales referidos al diseño de los proyectos educativos de FPD en Andalucía, incluidos en la actual Orden, de 21 de diciembre de 2021, son las siguientes:

- ☐ Cada proyecto de formación profesional dual estará vinculado a un solo ciclo formativo o curso de especialización y se acordará con cada empresa el programa formativo a impartir.
- ☐ Para poder iniciarse un proyecto de FPB, de FP de grado medio, de FP de grado superior o de cursos de especialización, debe ofertar y cubrir un número mínimo

de 5 plazas en modalidad dual, aunque es recomendable plantearlo para el grupo completo de alumnado.

- ☐ Cuando el proyecto se presente para la totalidad del alumnado del grupo, deberá ofertar un mínimo de 15 plazas en el primer curso de su implantación, y 20 en sucesivos cursos escolares.
- ☐ Todos los proyectos de formación profesional dual deben especificar cómo se va a llevar a cabo la información y orientación del alumnado participante, desde el inicio del proyecto hasta su finalización.
- ☐ Todos los puestos formativos en los proyectos nuevos deberán estar becados.
- ☐ Los proyectos que contemplen el contrato de formación y aprendizaje como instrumento para sustentar la relación con el alumnado participante, deben ofertarse para el grupo completo y contar con la participación de una sola empresa o grupo de empresas relacionadas entre sí.
- ☐ La duración de los proyectos de FPD es, al menos, la misma que tenga el ciclo formativo, es decir, 2.000 horas y la correspondiente en cada uno de los cursos de especialización.
- ☐ Para los ciclos formativos de FPB, los CFGM y los CFGS en modalidad dual se establece un mínimo del 33% del total de horas de formación establecidas en el título con participación de la empresa.
- ☐ Se debe impartir formación en el centro educativo en todos los cursos que dure el ciclo.
- ☐ El primer curso, la formación en empresa debe iniciarse a partir del segundo trimestre.
- ☐ La formación en el primer trimestre del primer curso debe impartirse exclusivamente en el centro docente.
- ☐ Todos los módulos profesionales que se impartan en modalidad dual deben contar con formación inicial en el centro educativo, antes de pasar a la empresa.

3.1.2.1. Presentación de solicitudes de proyectos de FPD en Andalucía

En cuanto a la presentación de solicitudes de proyectos en Andalucía, el plazo se establece anualmente en cada una de las órdenes publicadas en relación a la convocatoria de Proyectos de FPD. Habitualmente, desde la primera la convocatoria de proyectos publicada en Andalucía para el curso académico 2013/2014, el plazo de

presentación de solicitudes de proyectos es de un mes a partir de su publicación, salvo las tres primeras convocatorias que ofrecía un plazo de 15-20 días. En la última convocatoria publicada para el curso académico 2022/2023, se establece una fecha concreta de presentación de solicitudes, siendo esta desde el 10 de enero de 2022 hasta el día 15 de marzo. Este plazo está destinado para los centros docentes que presenten proyectos nuevos y de renovación basados en enseñanzas autorizadas en el curso 2021/2022. A partir de este momento, comienza el proceso de gestión de los proyectos de FPD presentados para ese curso académico, en este caso para el curso 2022/2023 (Ilustración 8).

Ilustración 8. Procedimiento para la presentación de proyectos nuevos. Curso 2022/2023

13 ENERO 2022	Publicación de la orden anual por la que se convocan los proyectos de FPD e inicio de la presentación de solicitudes (desde el 10 de enero).
15 MARZO 2022	Fin del periodo de presentación de proyectos de FPD. (10 días hábiles a partir de este día para subsanar errores o aportar documentación)
22 ABRIL 2022	Antes de esta fecha se remitirá a la persona responsable la valoración del proyecto a la persona responsable para su resolución provisional.
11 MAYO 2022	Resolución anual en la que se hacen públicos los proyectos de FPD aprobados y denegados.
DICIEMBRE 2022	Convenio de colaboración con cada una de las empresas participantes

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2022/2023 (BOJA).

3.1.2.2. Criterios de valoración de proyectos de FPD en Andalucía

Los criterios de valoración de los proyectos de FPD recogidos en el dispongo séptimo de la última Orden de 21 de diciembre de 2021, son los que se recogen en la Tabla 6 que se muestra a continuación. Es importante tener en cuenta que todas las órdenes anteriores a la publicación de la actual Orden de 21 de diciembre de 2021 incluían la puntuación máxima a obtener para cada uno de los apartados, siendo la puntuación mínima para la aprobación del proyecto de 11 puntos en total y estableciendo como

único requisito obligatorio que la suma de los dos primeros apartados alcance, al menos, 6 puntos. Este curso académico, como novedad, “los proyectos deberán obtener valoración positiva en cada uno de los criterios indicados para su aprobación, a excepción del criterio 1.2 que no será imprescindible para la aprobación del proyecto” (p. 6).

Tabla 6. Criterios de valoración de proyectos

CRITERIOS	
1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.	
1.1	Existen ya en el centro docente implantadas enseñanzas de Formación Profesional.
1.2	Contribuye el proyecto al desarrollo de la Estrategia Industrial de Andalucía.
1.3	El proyecto establece un vínculo contrastado con el entorno productivo, social y con la economía circular.
1.4	El proyecto contribuye a la mejora de la empleabilidad futura del alumnado.
2. CALIDAD DEL PROGRAMA FORMATIVO	
2.1	Se han descrito y concretado las actividades que va a realizar el alumnado en las empresas.
2.2	Existe una relación clara de las actividades que va a realizar el alumnado en las empresas con los resultados de aprendizaje de los módulos profesionales incluidos en el proyecto y sus correspondientes criterios de evaluación.
2.3	La organización y temporalización de las actividades a realizar en la empresa es coherente con el desarrollo del programa formativo y cumple con los establecido en la presente orden.
2.4	El proyecto incorpora al programa formativo tecnologías innovadoras, competencias digitales y competencias emprendedoras.
2.5	El programa formativo recoge los resultados de aprendizaje que se desarrollarán en formación inicial, en formación dual en la empresa, así como los que serán compartidos entre empresa y centro docente.
2.6	El proyecto contempla mecanismos de coordinación y seguimiento del programa formativo entre empresas y centro docente.
2.7	El proyecto contempla una estrategia de información y orientación del alumnado del programa formativo.
3. VINCULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO	
3.1	Las empresas participantes disponen de los medios para desarrollar con eficiencia las actividades previstas en el programa formativo.
3.2	Existe concordancia de la actividad empresarial con las actividades convenidas en el programa formativo.
3.3	Las empresas disponen de personas que ejerzan las funciones de tutores laborales.

Fuente: Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2022/2023 (BOJA).

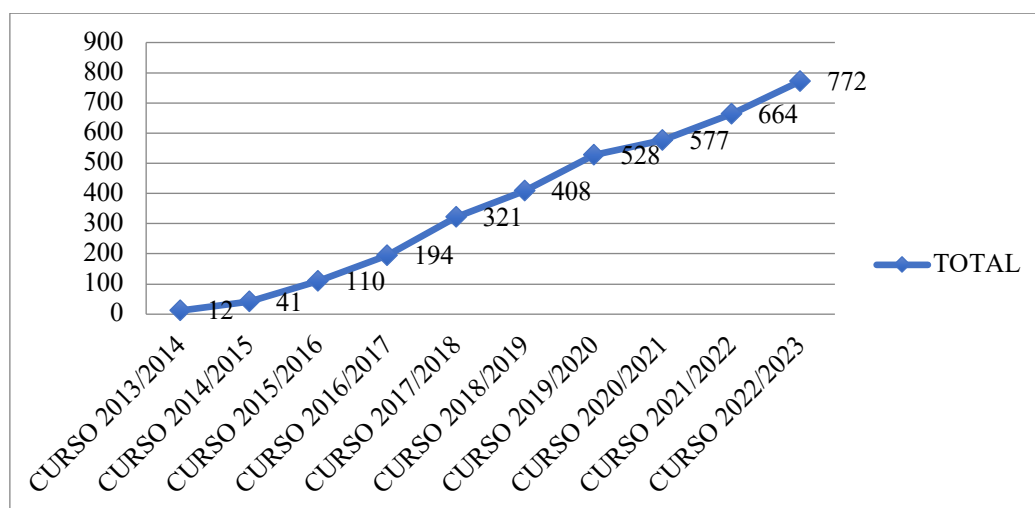
3.1.3. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados en Andalucía

Las características de los proyectos educativos de FPD en Andalucía anteriormente recogidas y el proceso de presentación y evaluación de los mismos, indican que la elaboración de un proyecto de FPD por parte del centro educativo no es tarea sencilla e implica cambios considerables en el funcionamiento de los ciclos formativos (De Benito, 2017). Esta complejidad en el diseño de proyectos es un factor que puede influir

en la lenta implementación de esta modalidad (Marhuenda-Fluixá et al., 2019) pues, aunque el aumento de proyectos de FPD en estos años es considerable, el alumnado matriculado en esta modalidad supone únicamente el 10,07% del total de estudiantes matriculados en la FP de Andalucía en el curso 2022-2023, último año en el que se publican datos de matriculación en FP por parte de la Junta de Andalucía.

No obstante, a pesar de la complejidad a la que nos referimos, la evolución de la aprobación de proyectos educativos de FPD en Andalucía ha sido favorable. Asimismo, desde el curso experimental de implementación de la FPD en 2013-2014, se observa un importante crecimiento en el número de proyectos aprobados. En este sentido, como puede apreciarse en la Gráfica 5, desde el curso 2013-2014, en el que se aprobaron 12 proyectos, hasta el actual curso 2022-2023, se ha multiplicado la cifra por más de 60 veces, llegando a la cantidad de 772 proyectos de FPD desarrollados en toda Andalucía.

Gráfica 5. Evolución del número de proyectos aprobados de FPD en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.3.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD renovados en Andalucía

En cuanto a la renovación de proyectos de FPD en Andalucía para el curso 2022-2023 (véase Tabla 7 y Gráfica 6), publicados en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, puede apreciarse una tasa de renovación del 95,33%, ya que de los 664 proyectos aprobados para el curso 2021-2022, se han renovado 633. En este sentido, este elevado porcentaje puede considerarse un claro indicador del interés que la modalidad dual está generando en esta comunidad autónoma. No obstante, existen 31 proyectos que venían desarrollándose durante años anteriores y que no se han presentado para renovar en la

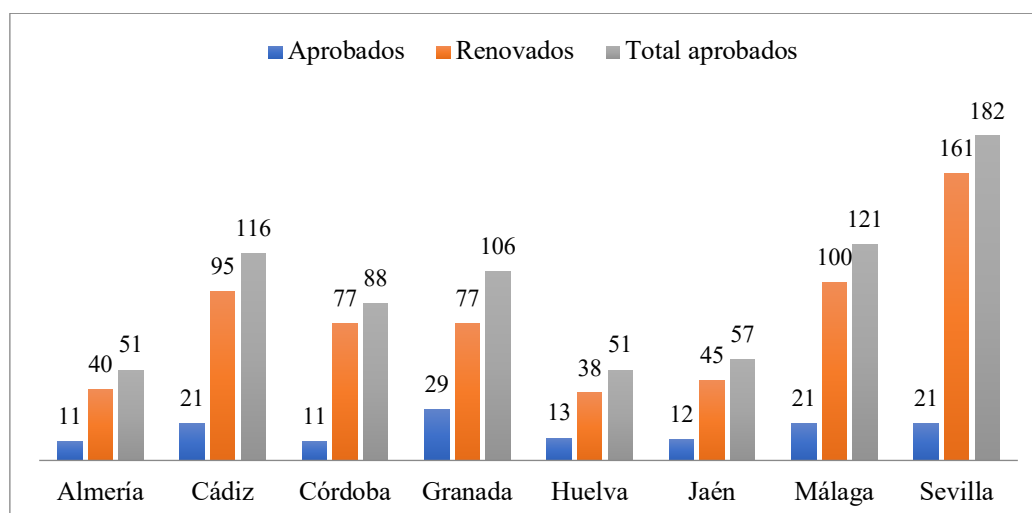
convocatoria de este curso académico. Por tanto, estos 31 proyectos, a diferencia de los renovados, solo contarán con alumnado de segundo curso durante el curso académico 2022-2023 para acabar su formación, sin ofrecer nuevas inscripciones. Asimismo, al no haber participado en esta convocatoria, estos proyectos no están contemplados en la Resolución de 11 de mayo de 2022 anteriormente citada.

Tabla 7. Desglose de proyectos aprobados y renovados en FPD. Curso 2022/2023

PROVINCIA	NUEVO	RENOVACIÓN	TOTAL APROBADOS
Almería	11	40	51
Cádiz	21	95	116
Córdoba	11	77	88
Granada	29	77	106
Huelva	13	38	51
Jaén	12	45	57
Málaga	21	100	121
Sevilla	21	161	182
Total general	139	633	772
% Total general	18,01%	82,00%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 6. Proyectos aprobados y renovados en FPD en Andalucía. Curso 2022/2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Por otra parte, atendiendo a la renovación de proyectos de FPD por provincias, se puede apreciar (véase Ilustración 9) que la tasa renovación de proyectos de FPD en Andalucía del 82,00% es representativa de todas las provincias andaluzas. En este sentido, destaca Almería con la mayor tasa de repetición con un 100% de proyectos renovados y Huelva con la menor, que registra un 85,7% de renovaciones.

Ilustración 9. Porcentaje de renovación de proyectos de FPD en Andalucía. Desglose por provincias



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.3.2. Evolución de los proyectos educativos de FPD no aprobados en Andalucía

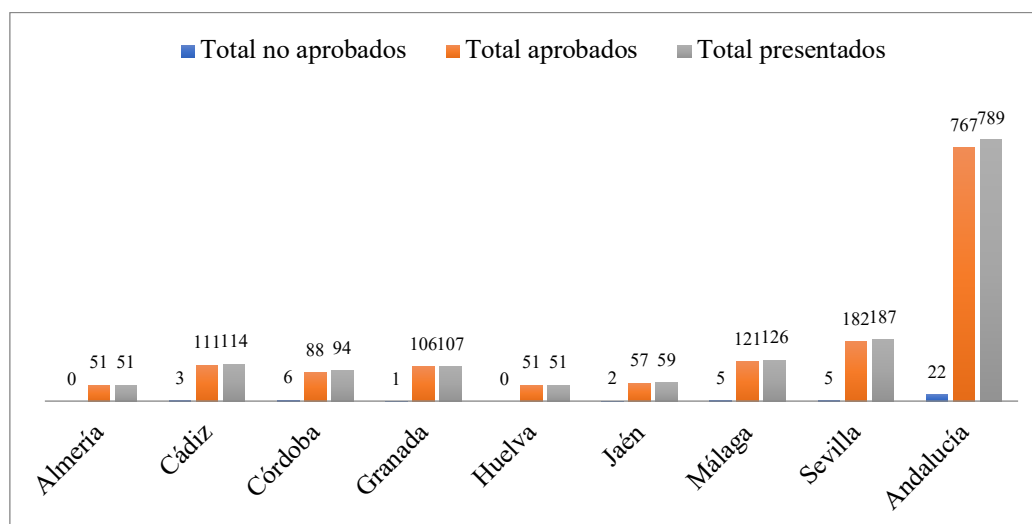
En relación a los proyectos de FPD no aprobados en Andalucía para el curso 2022-2023 (véase Tabla 8 y Gráfica 7), publicados también en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, han sido denegados 22 proyectos de FPD, es decir, un 2,78% del total de proyectos presentados. En cuanto a su distribución territorial, provincias como Córdoba destacan por tener un mayor número de proyectos no aprobados (6), frente a otras como Almería y Huelva que no tienen proyectos denegados. Asimismo, la distribución territorial de proyectos aprobados en Andalucía es muy desigual, con provincias como Almería o Huelva que muestran una menor actividad en cuanto a la presentación y aprobación de proyectos (ambas con 51 proyectos presentados y 51 aprobados,) frente a otras como Sevilla con cifras de 187 proyectos presentados y 182 aprobados.

Tabla 8. Proyectos presentados, aprobados y no aprobados. Desglose total en FPD. Curso 2022/2023

PROVINCIA	PRESENTADOS TOTAL	APROBADOS TOTAL	NO APROBADOS TOTAL
Almería	51	51	0
Cádiz	114	111	3
Córdoba	94	88	6
Granada	107	106	1
Huelva	51	51	0
Jaén	59	57	2
Málaga	126	121	5
Sevilla	187	182	5
TOTAL	789	767	22

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 7. Proyectos presentados, aprobados y no aprobados en FPD en Andalucía. Curso 2022/2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.4. Centros educativos que ofertan FPD en Andalucía

La Orden de 21 de diciembre de 2021 establece que el centro educativo será el encargado de promover y generar los proyectos de FPD con aquellas empresas, preferentemente del entorno, con las que se acuerde su organización y desarrollo. Esta normativa andaluza de FPD, describe tres figuras participantes en el desarrollo de la FPD en los centros educativos que la imparten:

1. El coordinador/a del proyecto de FPD en el centro educativo: profesor/a designado por la dirección del centro docente para coordinar y realizar el seguimiento de las actividades de formación en alternancia que realiza el alumnado y para llevar a cabo la comunicación tanto con los distintos agentes implicados como con la administración educativa.
2. Profesor responsable del seguimiento de las actividades formativas en la empresa: profesor del equipo docente del ciclo formativo, elegido por la dirección del centro a propuesta del coordinador/a del proyecto de FPD, que llevará a cabo la comunicación con la persona responsable laboral, así como las actuaciones necesarias para la realización de los procedimientos de evaluación.
3. Profesorado participante en proyectos de FPD: profesores/as encargados de impartir docencia de contenidos teóricos y prácticos en uno o varios de los módulos profesionales que componen el ciclo formativo de FPD.

Además de estas figuras participantes en el desarrollo de la FPD, tanto en las Instrucciones de 22 de diciembre de 2020 como en la Orden de 21 de diciembre de 2022, se incluye la figura del profesorado prospector. Este perfil es definido en las citadas Instrucciones como “la figura dedicada a la prospección de empresas que asesorará tanto al centro docente como a las empresas en la elaboración de proyectos de FPD con el objetivo de fomentar la participación de ambos agentes en la suscripción de nuevos convenios de colaboración para el alumnado de FPD” (p.4). Este perfil, con carácter voluntario y fuera de su horario de trabajo, será profesorado de los centros docentes públicos que impartan Enseñanzas de FP en la comunidad autónoma de Andalucía.

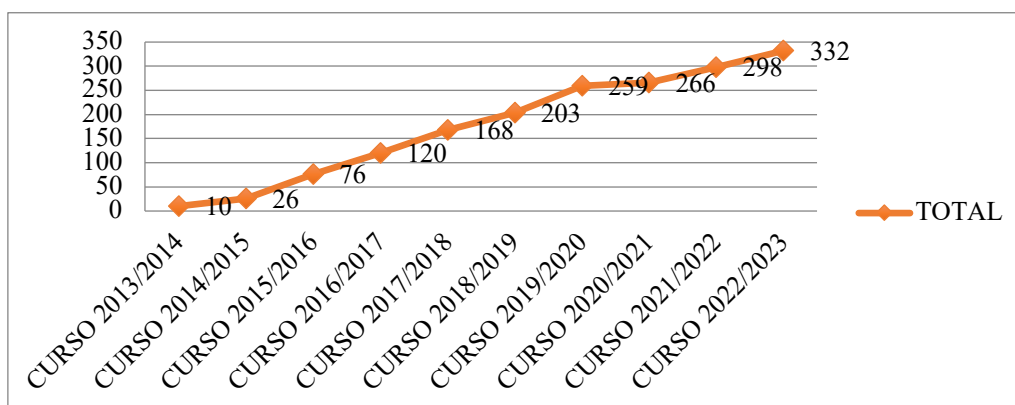
Cada uno de estos profesionales pueden definirse como figuras fundamentales que garantizan el adecuado desarrollo de la FPD en el centro educativo, ya que facilitan la relación directa entre el propio centro y las empresas colaboradoras. En este sentido, y dado que el procedimiento que han seguido las administraciones educativas autonómicas desde la implementación de la FPD en España ha sido descargar la responsabilidad de impulsar la FP dual exclusivamente sobre los centros (Marhuenda-Fluixá et al., 2017), la adecuada organización por parte del personal encargado del desarrollo de la FPD en el centro educativo, puede favorecer el aumento y

diversificación de la oferta formativa de FPD en los centros educativos andaluces.

3.1.4.1. Evolución de los centros educativos que ofertan FPD en Andalucía

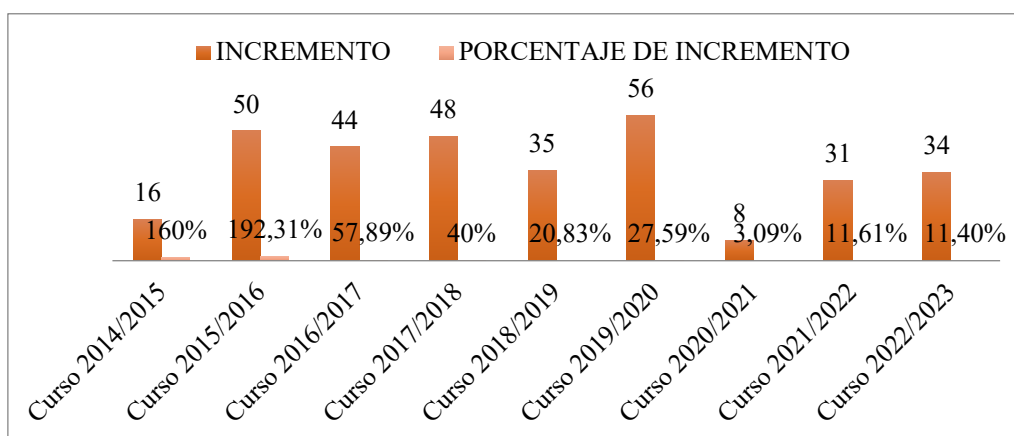
En relación a la oferta formativa de FPD en los centros educativos, los datos facilitados por la Junta de Andalucía muestran un aumento en el número de centros que se incorporan a la modalidad dual en esta comunidad autónoma (Gráfica 8), desde los 10 primeros centros que participaron de forma experimental en el primer año de implantación a 332 que se han incorporado en el último curso académico 2022-2023. En cuanto al incremento del porcentaje de participación de los centros educativos andaluces en la modalidad dual, puede apreciarse como, pese a las fuertes ratios de incremento en los tres primeros años (160% en 2014-2015 y 192,31% en 2015-2016), existe un notable descenso de este porcentaje de participación de centros a partir de ese momento hasta la actualidad (11,40% en el actual curso 2022-2023). (Véase Gráfica 9).

Gráfica 8. Evolución del número de centros educativos en FPD en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 9. Incremento de participación de centros educativos en FPD en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.4.2. Los centros educativos que ofertan FPD en Andalucía según su titularidad

En cuanto a la titularidad de los centros educativos con modalidad dual en Andalucía, tal y como puede observarse en la Tabla 9, poco más de la mitad de centros andaluces que imparten FPD en la actualidad, son centros educativos de titularidad pública (62,05%). El resto de centros (37,95%), son de carácter concertado o privado, por lo que se puede apreciar en Andalucía una tendencia importante del sector privado a participar en esta modalidad.

Las provincias que presentan un comportamiento diferente a la media son Almería y Huelva, en las que apenas se observa participación en centros concertados y/o privados. Por otra parte, las provincias de Sevilla y Málaga son las que tienen una mayor tasa de centros educativos privados o concertados que imparten FP en modalidad dual.

Tabla 9. Proyectos aprobados en FPD. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023

PROVINCIA	PÚBLICA	CONCERTADA	PRIVADA	TOTAL APROBADOS
Almería	41	2	8	51
Cádiz	71	41	4	116
Córdoba	51	29	8	88
Granada	67	27	12	106
Huelva	41	10	0	51
Jaén	40	17	0	57
Málaga	71	35	15	121
Sevilla	97	52	33	182
Total general	479	213	80	772
% Total general	62,05%	27,59%	10,36%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.5. Alumnado matriculado en FPD en Andalucía

La legislación andaluza referida a la FPD (Orden de 21 de diciembre de 2021, p. 13), describe los siguientes criterios de acceso, admisión, matrícula y evaluación del alumnado:

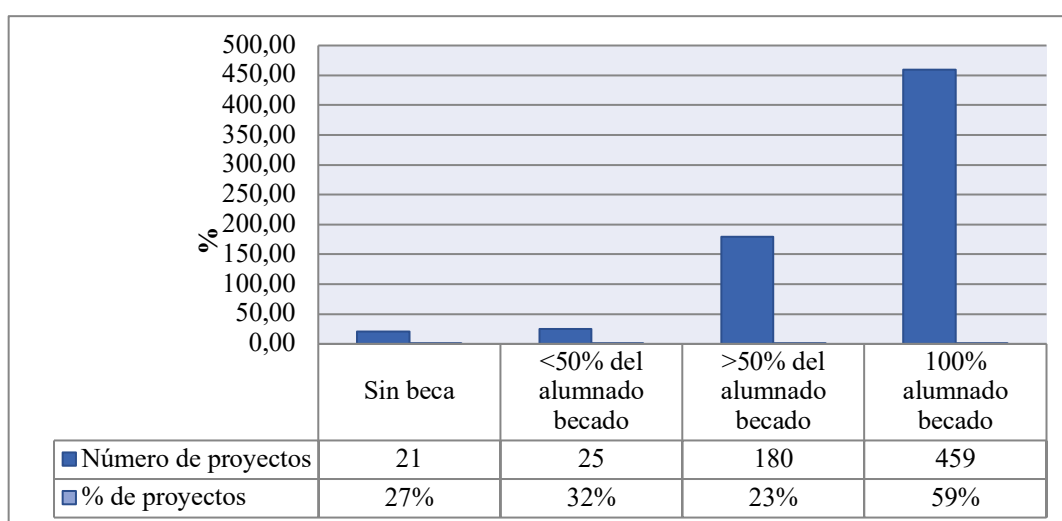
1. Los requisitos de acceso, admisión y matrícula son los establecidos con carácter general, para la formación profesional en régimen ordinario.
2. En la oferta de ciclos de FPD para el curso correspondiente se indica si ofrece algunos o todos los puestos escolares en alternancia con las empresas.
3. El alumnado que se matricula en un ciclo formativo o curso de especialización en modalidad dual debe recibir y firmar información relativa a las finalidades, distribución de la actividad formativa, tipología de empresa donde llevará a cabo la actividad formativa, contenido del convenio de formación y régimen de becas.
4. Cuando el número de plazas ofertadas al alumnado participante en el proyecto de FPD requiera realizar selección del alumnado, será el equipo docente del ciclo formativo, junto con el departamento de orientación y, en su caso, las empresas participantes en el proyecto, quienes realizarán la selección basándose en criterios académicos, de madurez, motivación, iniciativa del propio alumnado y predisposición del mismo hacia la formación en alternancia con las empresas.
5. Con alguna excepción puntual, queda excluido el alumnado que no vaya a cursar ciertos módulos profesionales incluidos en el proyecto de FPD por contar con módulos profesionales exentos, convalidados o superados en años anteriores.
6. La evaluación del alumnado será responsabilidad de los profesores de los módulos profesionales del centro de adscripción, teniendo en cuenta las aportaciones de los formadores de la empresa y el resultado de las actividades desarrolladas en la misma.

3.1.5.1. Remuneración del alumnado de FPD en Andalucía

En cuanto a la remuneración del alumnado que cursa FPD, en los años anteriores al curso 2021/2022, aunque la remuneración del alumnado de FPD no era un requisito de obligado cumplimiento, pero ha sido siempre un criterio baremable en la puntuación del

proyecto para su aprobación, ya existía un porcentaje considerable de puestos formativos vinculados a una remuneración económica por parte de las empresas mediante becas. Prueba de ello es el desglose de proyectos de FPD becados en el curso 2020/2021 (véase Gráfica 10). En este curso académico, de los 79 proyectos nuevos aprobados, 58 de ellos becaron al alumnado (25 proyectos becaron a menos del 50% del alumnado, 15 proyectos compensaron a más del 50% del alumnado y 18 remuneraron al 100% del alumnado). Asimismo, 21 de los proyectos aprobados, no becaron ningún puesto.

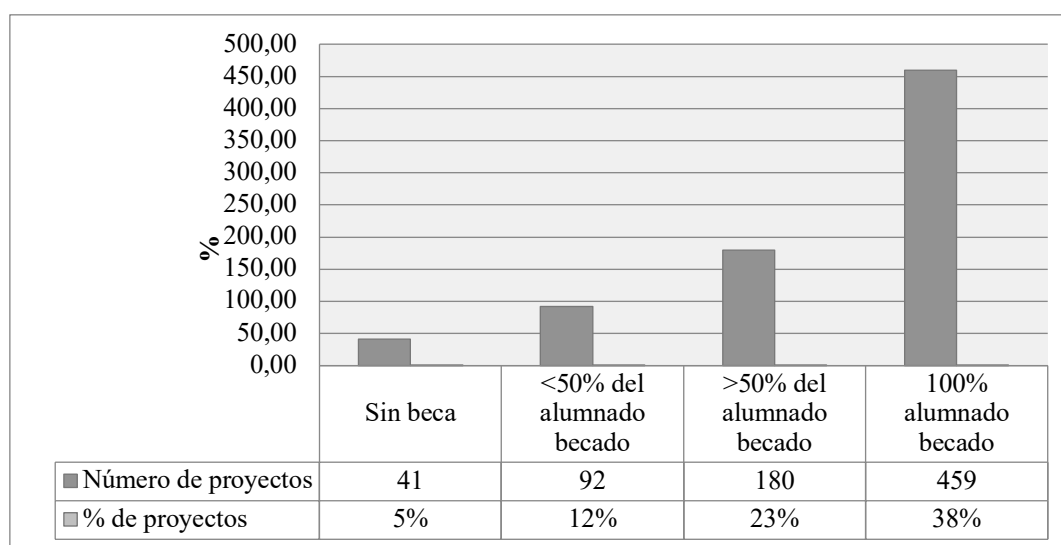
Gráfica 10. Proyectos becados por la empresa. Curso 2020/2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En este último curso académico se aprecia un aumento de los puestos becados, dado que el 38% de los proyectos de FPD becan al 100% del alumnado (véase Gráfica 11). No obstante, 41 de los proyectos aprobados para este curso no han becado ningún puesto, así como 92 proyectos han becado menos del 50% de los puestos y 180 han becado a más del 50% del alumnado. Asimismo, es importante tener en cuenta que, dado que la normativa andaluza obliga a remunerar al 100% de los puestos de los nuevos proyectos de FPD y al 50% de los proyectos renovados pero no establece ningún importe mínimo de beca, en algunos casos el importe de la beca es simbólico. En este sentido, muchos de los proyectos se contabilizan como proyectos que becan al alumnado cuando, simplemente, están remunerando a este último con cantidades tan insignificantes como 1 euro. A pesar de ello, lo que sí conlleva a la empresa este compromiso con el alumnado es el alta en el Régimen general de la Seguridad social.

Gráfica 11. Proyectos becados por la empresa. Curso 2022/2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

A partir del curso académico 2021/2022, la remuneración del alumnado que cursa FPD debe llevarse a cabo mediante becas otorgadas por las empresas participantes o a través de contratos de formación y aprendizaje. En cuanto a esta última modalidad de contratación, a pesar de que la normativa nacional y autonómica contempla el contrato para formación y aprendizaje, en la FPD actual no existe contrato para realizar dicha modalidad, ya que, si se opta por este, el ciclo debe ofertarse en modalidad dual para todo el alumnado matriculado y contar con la participación de una sola empresa o grupo de empresas relacionadas entre sí. Teniendo en cuenta estos requisitos, y puesto que sólo en el mejor de los casos el alumno/a que cursa FP en modalidad dual podrá recibir una beca como remuneración (Echeverría, 2016), el proceso formativo de FPD en la empresa seguirá sin reconocerse como un empleo si no se otorga al alumnado las garantías y derechos que ofrece la regulación laboral (Sanz de Miguel, 2017).

Por todo lo descrito anteriormente, y dado que en el artículo 67 de la LOIFP (2022) se indica que en el régimen dual intensivo o en alternancia se debe retribuir la actividad laboral del estudiantado en la empresa u organismo equiparado, la Cámara de Comercio de España, en su informe elaborado sobre este mismo anteproyecto, sugiere el diseño de un tipo de contrato laboral específico para estos casos. Asimismo, recomienda la vinculación del alumnado de FPD con la empresa a través de becas formativas que incluyan una base retributiva mínima para alumnado vinculado y la delimitación de las condiciones que deben cumplir las empresas para evitar un uso inadecuado de esta

modalidad por parte de las mismas. En este caso, con la implementación de esta modalidad de beca formativa, se ayudaría a incrementar la participación de las empresas que no pueden asumir la contratación del alumnado que cursa este modelo formativo de dualidad.

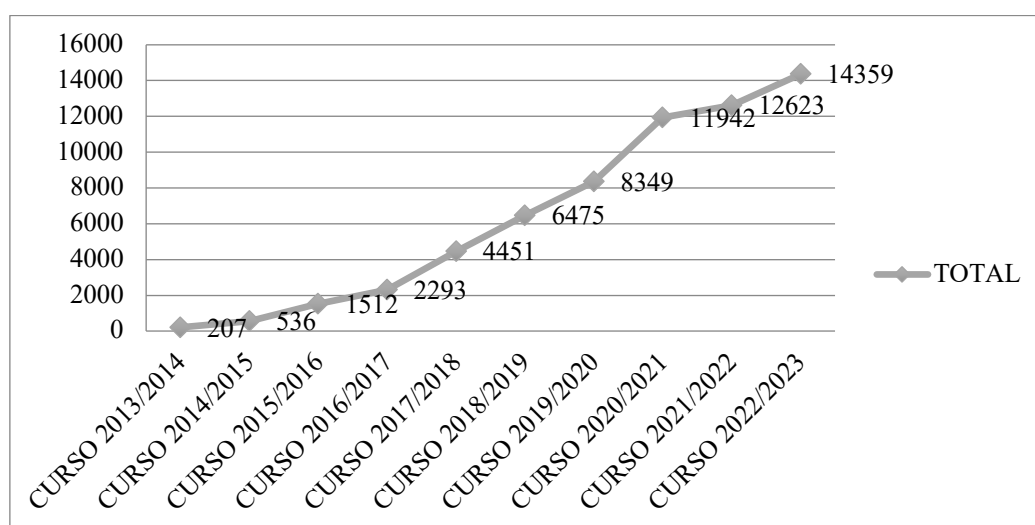
En el caso de Andalucía, tal y como se señala en el dispongo vigésimo segundo de la Orden de 21 de diciembre de 2021 referido al régimen de compensación del alumnado, aunque no se fija una cuantía mínima ni máxima en cuanto a la beca de compensación económica, se establece que el alumnado debe ser dado de alta en la Seguridad Social por parte de la empresa, que el empresario puede estar bonificado con el 100% de los costes sociales y que el alumnado becado será un grupo de cotización que no incluye contribuciones al desempleo, por lo que no genera derecho al paro, aunque comenzará a aportar a la Seguridad Social el derecho de jubilación, de invalidez o de incapacidad temporal.

3.1.5.2. Evolución del alumnado matriculado en FPD en Andalucía

A pesar de todas las dificultades descritas en relación a la remuneración de la FPD en el sistema educativo andaluz, el significativo aumento de matrículas en esta modalidad es un indicador clave del éxito que presenta la FPD en el alumnado. Esta demanda por parte del estudiantado, tal y como señalan autorías como Martín et al., (2020), se debe a que la FPD reduce el riesgo de desempleo de los jóvenes al inicio de su carrera profesional, dado que la titulación es específica, es directamente aplicable a la empresa y responde a las exigencias del mercado laboral.

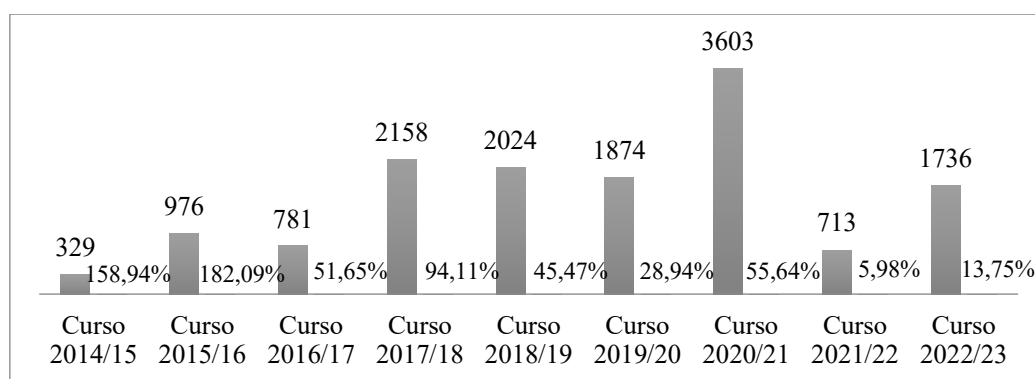
En consecuencia, desde el inicio de la FPD en el curso 2013/2014 hasta el actual curso 2022/2023, el número de matriculaciones ha pasado de 207 a 14359 lo que supone una multiplicación de la cifra inicial en 70 veces (véase Gráficas 12 y 13). No obstante, aunque las cifras de FPD aumentan considerablemente cada curso académico, esta modalidad todavía está lejos de cubrir las cifras de alumnado matriculado en la FP tradicional en Andalucía (véase Gráfica 14). Además, por primera vez desde su implementación, desde el curso 2021/2022 se observa un ligero descenso en el incremento del porcentaje de matriculaciones con respecto a los cursos académicos anteriores.

Gráfica 12. Evolución del alumnado en FPD en Andalucía



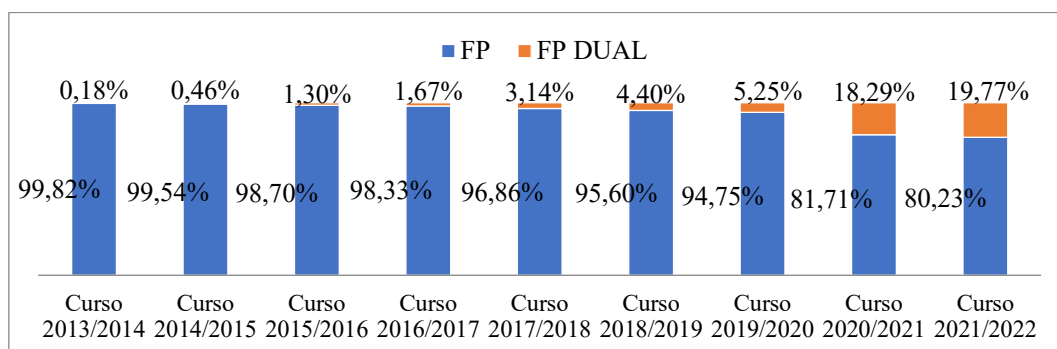
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 13. Incremento de alumnado matriculado en FPD. 2014-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 14. Porcentaje de ciclos formativos impartidos en modalidad dual y no dual en Andalucía. Últimos datos publicados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP

En cuanto a la edad del alumnado matriculado en FPD en Andalucía incluido en los últimos datos publicados, tal y como puede apreciarse en la Tabla 10, se observa un mayor porcentaje de alumnado de 19 a 20 años en los CFGS y de 17 a 18 años en los CFGM. Asimismo, este porcentaje de alumnado es menor de 27 a 29 años en CFGS y CFGM. En este sentido, se puede afirmar que el porcentaje de alumnado es mayor en la edad próxima al mínimo de edad para el acceso a ambos niveles de ciclos formativos (16 años para CFGM y 18 años para CFGS).

Tabla 10. Porcentaje de alumnado matriculado en FPD según edad en Andalucía.
Curso 2019/2020 y curso 2020/2021

CFGS	18 años o menos	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	24 años	25 años	
	12,9%	19,7%	16,2%	10,8%	8,2%	6%	4%	3,3%	
	13,6%	21,1%	15,9%	11,4%	6,7%	5,6%	3,9%	3,2%	
	26 años	27 años	28 años	29 años	30-34 años	35-39 años	40 años o más		
	2,6%	2,2%	1,4%	1,2%	4,2%	2,8%	4,2%		
	2,3%	1,7%	1,9%	1,2%	4,2%	2,9%	4,3%		
CFGM	16 años o menos	17 años	18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	
	10,5%	21,6%	22,8%	13,2%	7,1%	4,5%	3,2%	2,2%	
	10,3%	21,7%	22,4%	13,9%	7,1%	4,7%	3,3%	2,5%	
	24 años	25 años	26 años	27 años	28 años	29 años	30-34 años	35-39 años	40 años o más
	1,6%	1,3%	1,1%	0,9%	0,4%	0,7%	3,1%	1,6%	4,1%
	1,6%	1,1%	1,1%	0,9%	0,6%	0,5%	2,9%	1,7%	3,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

3.1.5.3. Permanencia y finalización del alumnado matriculado en FPD en Andalucía

El número de alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad no dual en Andalucía es muy inferior respecto al alumnado matriculado en el curso anterior. Es posible afirmar, por tanto, que del alumnado que se matricula en un ciclo formativo en modalidad tradicional, únicamente se gradúa menos de la mitad. No obstante, aunque también esté lejos de alcanzar el número de matriculados, el número de graduados de los CFGS es el más alto de los tres niveles existentes (véase Tabla 11).

Tabla 11. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad no dual Andalucía

	Alumnado matriculado en FP		Alumnado que finaliza FP	
	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
CFGS	69757	77584	24326	22927
CFGM	64218	67705	19208	18836
FPB	13047	13797	3578	3762
TOTAL	147022	159086	47112	45525

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCAbase (últimos datos publicados)

En el caso de la modalidad dual, el número de alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos de esta modalidad también es inferior respecto al alumnado matriculado en el curso anterior. En el curso 2018/2019, se matricularon 3912 alumnos y alumnas y se graduaron 2011 al curso siguiente. En el curso anterior, en cambio, se matricularon 8050 alumnos/as y únicamente se graduaron 2470 al curso siguiente (véase Tabla 12).

Tabla 12. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad dual Andalucía

	Alumnado matriculado en FPD		Alumnado que finaliza FPD	
	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
CFGS	1765	3869	1100	1299
CFGM	1635	3337	854	1060
FPB	512	844	57	111
TOTAL	3912	8050	2011	2470

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCAbase (últimos datos publicados)

3.1.5.4. Inserción laboral del alumnado matriculado en FPD en Andalucía

El porcentaje de inserción laboral en alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en FPD es superior al de la modalidad no dual (véase Tabla 13). Este porcentaje únicamente es inferior en el cuarto año desde que el alumnado finaliza el CFGS en modalidad dual en el curso 2016/2017 y en el segundo año de CFGM en la misma modalidad en el curso 2018/2019.

Tabla 13. Porcentaje de inserción laboral en alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos en modalidad dual y no dual en Andalucía

CFGs	DUAL				NO DUAL			
	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
2018/19	48%	50,3%	-	-	41,8%	46,1%	-	-
2017/18	49,6%	53,9%	55,7%	-	43,4%	47,9%	51,3%	-
2016/17	45,5%	56,3%	58,8%	52,6%	40,7%	48,9%	51,3%	55,4%
CFGM	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
2018/19	34,1%	33,9%	-	-	32,6%	36,7%	-	-
2017/18	44,3%	42%	51,6%	-	35,4%	39,9%	49%	-
2016/17	-	-	-	-	36,1%	44,4%	53%	58,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

Por otro lado, considerando la inserción laboral del alumnado de FP de Grado Medio por familia profesional en el último curso en el que existen datos publicados (2017-2018), la familia profesional con un mayor porcentaje de inserción de graduados, tanto en modalidad tradicional como en modalidad dual, es: Transporte y Mantenimiento de Vehículos, seguida de: Fabricación Mecánica (Consejo Económico y Social de España, 2023).

En cuanto a la FP de Grado Superior en el curso 2017-2018, la familia profesional que cuenta con un mayor porcentaje de inserción de graduados en FP en modalidad tradicional es: Informática y Comunicaciones, seguida de: Transporte y Mantenimiento de Vehículos. En la modalidad dual, en cambio, es: Instalación y Mantenimiento, seguida de: Informática y Comunicaciones (Consejo Económico y Social de España, 2023).

Asimismo, siguiendo este mismo estudio del Consejo Económico y Social de España (2023), en cuanto a los datos de empleo por ocupaciones correspondientes al año 2022, dentro de los técnicos y profesionales científicos e intelectuales, el porcentaje de profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria con empleo es uno de los más elevados con una tasa del 4,7%.

3.1.6. Empresas y entidades participantes en proyectos de FPD en Andalucía

Según la Orden de 16 de abril de 2020, podrán participar en proyectos de FPD toda empresa, es decir, “toda unidad organizativa dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos. Se pueden incluir entidades e instituciones de titularidad pública o privada sin fines lucrativos y que

lleven a cabo actividades de carácter profesional” (p. 18).

En cuanto a las características principales de las empresas y entidades que participan en la FPD en Andalucía incluidas en la actual normativa se puede señalar que:

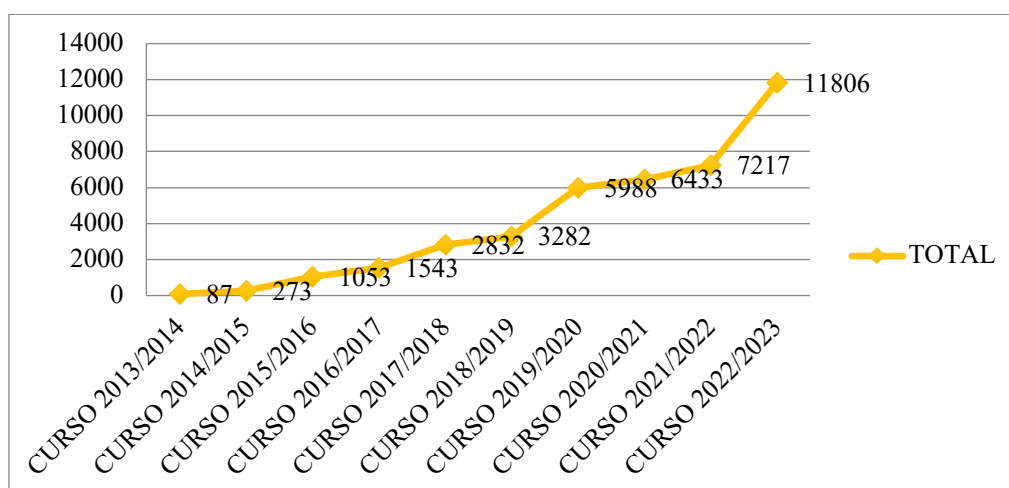
- ☐ La propia empresa colaboradora, designará el cargo de responsable laboral, a la persona encargada de tutorizar la formación del alumnado durante su actividad formativa en la empresa.
- ☐ La formación del alumnado en la empresa podrá realizarse en una sola empresa o rotando por diferentes empresas.
- ☐ Existirá un mínimo de dos trabajadores por cada puesto formativo ofertado por la empresa.
- ☐ La fase de formación en la empresa deberá desarrollarse en horario comprendido entre las 07:00 y las 22:00 horas.
- ☐ Las actividades formativas en la empresa se podrán organizar por días a la semana o por semanas, siempre que el alumnado no pase un máximo de 15 días seguidos (tres semanas lectivas) en la empresa.
- ☐ La empresa no podrá cubrir ningún puesto de trabajo con el alumnado que realice actividades formativas en la empresa.
- ☐ La empresa no podrá formalizar contrato de trabajo con los alumnos y alumnas durante los periodos lectivos, mientras estos no hayan finalizado el periodo de formación en la misma.
- ☐ La evaluación se realizará teniendo en cuenta la información suministrada por la persona responsable laboral, siendo responsable de la evaluación el profesorado encargado de impartir el módulo profesional en el centro educativo.

A pesar de que, como se especifica anteriormente, todas estas indicaciones destinadas a las empresas están recogidas en la normativa andaluza de FPD, así como en distintos manuales diseñados por diferentes instituciones como la Fundación Bertelsmann, todavía es limitado el conocimiento de las empresas sobre la FPD, una barrera que dificulta su participación en esta modalidad (Marhuenda-Fluixá et al., 2016).

3.1.6.1. Evolución del número de empresas y entidades participantes en proyectos de FPD en Andalucía

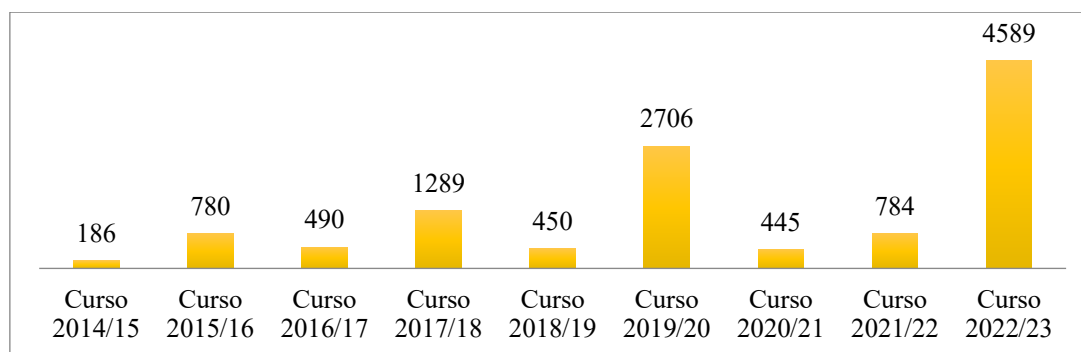
No obstante, a pesar de la desinformación, el interés y la acogida de esta modalidad por parte de las empresas andaluzas, está aumentando de forma favorable. Prueba de ello es el notable crecimiento que se observa en la evolución del número de empresas y entidades participantes en FPD en Andalucía hasta el curso académico 2022/2023 (véase Gráfica 15). En este último curso académico puede apreciarse un aumento considerable de empresas participantes a pesar de que la remuneración del alumnado haya pasado a ser un requisito de obligado cumplimiento por parte de las empresas (véase Gráfica 16).

Gráfica 15. Evolución de la participación de organizaciones/empresas en FPD en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Gráfica 16. Incremento del número de organizaciones/empresas que participan en FPD. 2014/2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.6.2. Dificultades que presentan las empresas andaluzas para la contratación del alumnado de FPD

A pesar del incremento de empresas participantes, desde el momento en el que la normativa pone de manifiesto la remuneración del alumnado como requisito de obligado cumplimiento para las empresas que participan en proyectos de FPD en Andalucía, se aprecia un rechazo de participación por parte de diferentes empresas colaboradoras. Este rechazo de participación es debido a que las empresas colaboradoras presentan preocupaciones, y falta de información sobre los costes derivados de la formalización del contrato o beca necesaria para llevar a cabo la compensación económica del alumnado (García, 2021).

A tal efecto, para facilitar la remuneración del alumnado y evitar una mayor disminución en la participación de empresas en la modalidad dual, instituciones comprometidas con la FPD en España, como la Fundación Bertelsmann y la Alianza para la FP Dual, diseñaron en el año 2021 una “Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de FPD en la Comunidad Autónoma de Andalucía”. En esta guía se recogen las dificultades vinculadas a la contratación del alumnado parte de la empresa (véase Tabla 14) y las ventajas que ofrece la Junta de Andalucía con la opción de compensar al alumnado mediante becas otorgadas por las empresas o entidades participantes (véase Tabla 15).

Tabla 14. Dificultades vinculadas a la contratación del alumnado por parte de la empresa

Algunas empresas parten de la creencia de que es necesario formalizar un contrato laboral para poder remunerar al alumnado.
Preocupación por parte de las empresas de que el alta de la Seguridad Social, necesaria para becar al alumnado, pueda reportar derechos de indemnización y antigüedad al alumnado.
Desconocimiento de los costes derivados de la formalización de la beca.
Confusión con el contrato de formación y aprendizaje.
Desconocimiento y temor a la posible burocracia derivada de la formalización de la beca.
Creencia de que las Administraciones públicas están exentas de la obligación de remunerar al alumnado de FPD.
Preocupación por el aumento de la plantilla de la empresa con todas las consecuencias que pueda conllevar: representación de los trabajadores, procedimientos en casos de despidos objetivos...
Temor a la imposibilidad de contratación del alumnado en periodos no lectivos al formalizar una beca.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por la Fundación Bertelsmann.

Tabla 15. Ventajas que ofrece la Junta de Andalucía con la opción de compensar al alumnado mediante becas otorgadas por la empresa participante

La Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía establece un convenio tipo para ofrecer a las empresas la posibilidad de becar al alumnado.
Con la opción de beca otorgada por parte de la empresa, esta situación no es posible al no existir relación laboral entre la empresa y el alumnado.
La opción de beca únicamente supondrá a la empresa: el coste adicional de alta de un nuevo trabajador, la emisión de una nómina mensual y la formalización de la cotización de la Seguridad Social (independientemente del coste de la propia remuneración).
Las empresas desconocen que los dos tipos de contrato (en prácticas y de formación y aprendizaje) establecen una relación laboral entre la empresa y el alumnado, mientras que en el caso de la beca no existe relación laboral entre las partes y no se establece en ninguna normativa andaluza las cuantías a satisfacer. Únicamente se necesita el alta en la Seguridad Social por parte de la empresa.
Con la opción de beca otorgada por parte de la empresa, la burocracia se limita al alta del alumnado, a la suscripción de los convenios, a la emisión de una nómina mensual y a la cotización en Seguridad Social.
Las Administraciones públicas no están obligados a compensar al alumnado de nuevos proyectos de FPD, aunque pueden, y es recomendable, al igual que el resto de las empresas, que compensen económicamente al alumnado siguiendo el procedimiento administrativo establecido en cada Administración.
El alumnado que disfruta de una compensación económica a través de una beca no aumenta la plantilla porque no existe relación laboral con la misma.
Esta incompatibilidad es cierta mientras dure el periodo de formación del alumnado, aunque sí será posible en periodo estival.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por la Fundación Bertelsmann.

No obstante, a pesar de los esfuerzos empleados por la Junta de Andalucía para fomentar la compensación del alumnado participante en FPD, dado que el tejido empresarial español está compuesto, en su mayoría, por pequeñas y medianas empresas (el 99,8% son pymes), la remuneración del alumnado matriculado en esta modalidad es algo no garantizado debido a la limitación de recursos de este tipo de compañías. En consecuencia, debería emplearse un sistema específico de incentivos dirigido a pymes para tratar de conseguir su máxima implicación en desarrollo de proyectos de FPD, algo que, como novedad, ya se contempla en la LOIFP (2022) (Informe de la Cámara de Comercio de España, 2021, p.8).

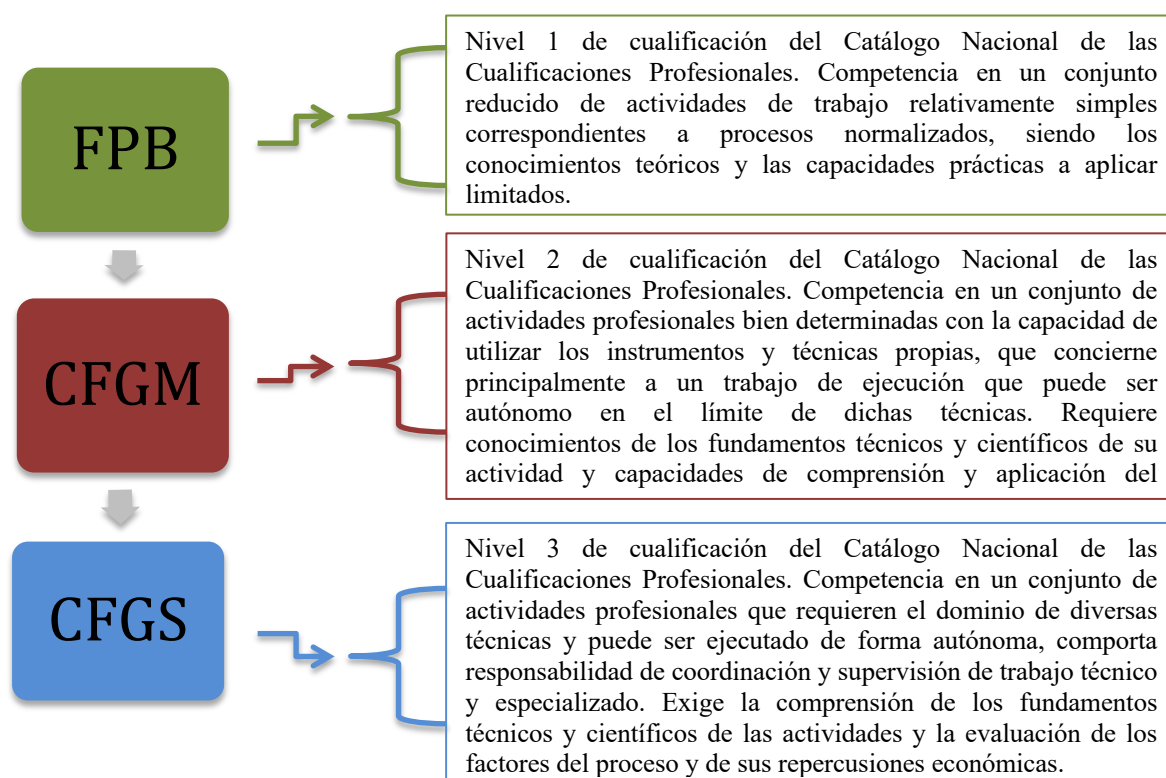
3.2. La FPD en Andalucía por etapa educativa y familia profesional. El CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía

La modalidad de FPD implica poder realizar un ciclo formativo siguiendo la misma estructura que el sistema de FP tradicional en alguno de sus tres niveles: FPB, CFGM y CFGS. Estos ciclos formativos, al igual que en la modalidad tradicional, son específicos para cada ocupación y están referidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones

Profesionales. En este sentido, tal y como se establece en la disposición adicional sexta de la LOIFP (2022), “quienes estén en posesión de un certificado de profesionalidad regulado al amparo de lo establecido en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, tendrán acreditados los estándares de competencia profesional del nuevo Catálogo Nacional de Estándares de Competencias profesionales” (p. 70).

Estos certificados están estructurados en tres niveles (véase Gráfica 17), de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1128/2003, de 5 septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. En la actualidad existen 34 títulos de FPB que corresponden al nivel 1, 62 títulos de CFGM que corresponden al nivel 2 y 89 títulos de CFGS que corresponden al nivel 3.

Gráfica 17. Niveles de certificados de profesionalidad correspondientes a los distintos grados de FP



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Asimismo, estos certificados de profesionalidad, además de estar organizados en tres niveles, se encuentran ordenados sectorialmente en 26 familias profesionales agrupadas, a su vez, en cinco ramas (véase Tabla 16).

Tabla 16. Familias profesionales de FP ordenadas por ramas profesionales

Arte y humanidades	Artes gráficas
	Artes y artesanías
Ciencias	Agraria
	Energía y agua
	Industrias alimentarias
	Química
	Seguridad y medio ambiente
Ciencias de la Salud	Actividades físicas y deportivas
	Imagen personal
	Sanidad
Ciencias Sociales y Jurídicas	Administración y gestión
	Comercio y marketing
	Hostelería y turismo
	Servicios socioculturales y a la comunidad
Ingeniería y Arquitectura	Edificación y obra civil
	Electricidad y electrónica
	Fabricación mecánica
	Imagen y sonido
	Industrias extractivas
	Informática y comunicaciones
	Instalación y mantenimiento
	Madera, mueble y corcho
	Marítimo pesquera
	Textil, confección y piel
	Transporte y mantenimiento de vehículos
	Vidrio y cerámica

Fuente: Elaboración propia a partir de la web de la Junta de Andalucía.

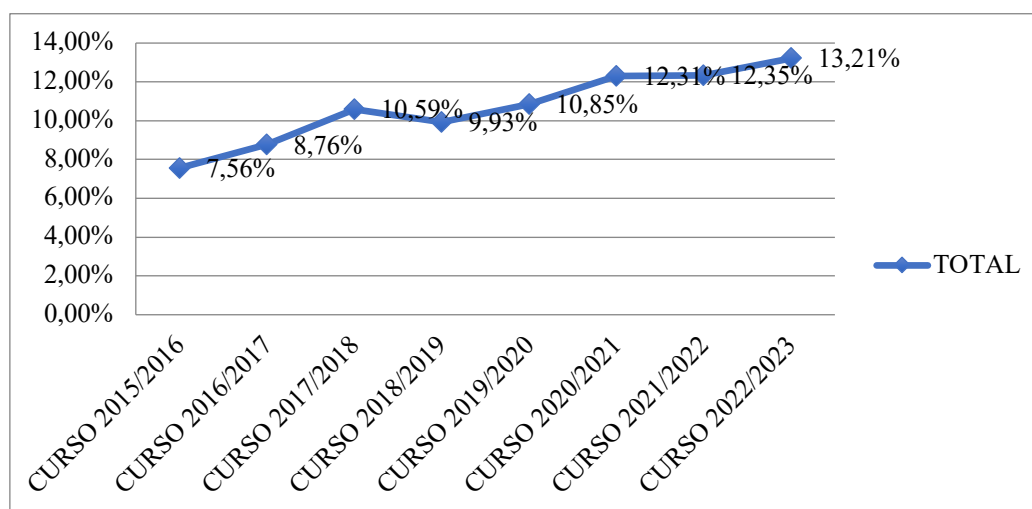
En los siguientes apartados de este capítulo, así como hemos descrito de forma general el desarrollo de la FPD en la comunidad autónoma de Andalucía, se van a desglosar los datos de FPD en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y, en concreto, en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía. La concreción específica de estos datos se debe a que el trabajo de campo de esta tesis se ha llevado a cabo en centros educativos que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual y no dual en distintas provincias de Andalucía, así como en empresas colaboradoras de los mismos.

En consecuencia, y dado que se han dado limitaciones para obtener algunos datos específicos relacionados con este ciclo formativo, la descripción referente a la evolución de proyectos FPD, de centros educativos que lo imparten, del alumnado matriculado y del número de empresas y entidades participantes, se ha realizado, en algunos apartados, en cuanto a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y no respecto al ciclo formativo concreto. En este sentido, pasamos a la descripción de estos apartados para concretar posteriormente la muestra de la investigación.

3.2.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados y renovados en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía

La evolución en la aprobación de proyectos educativos de FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía ha sido favorable. Asimismo, desde el curso experimental de implementación de la FPD en 2013/2014, se observa un importante crecimiento en el número de proyectos aprobados a excepción del curso 2018/2019 en el que se aprecia una pequeña disminución (véase Gráfica 18).

Gráfica 18. Evolución del número de proyectos aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En los dos últimos cursos académicos (2021/2022 y 2022/2023), junto con el curso 2017/2018, el porcentaje de proyectos de FPD aprobados en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía es el más alto respecto al resto de familias profesionales. En los cursos 2019/2020 y 2020/2021 el porcentaje de esta familia profesional fue el segundo más alto después de Administración y Gestión. En el curso 2018/2019 el porcentaje fue el tercero más alto después de Administración y Gestión y Comercio y Marketing. En los dos primeros cursos de la puesta en marcha de los proyectos de FPD (2015/2016 y 2017/2018), el porcentaje de proyectos aprobados de esta familia profesional fue el más bajo de la rama de Ciencias Sociales después de la familia profesional de Hostelería y Turismo y el tercero y cuarto más alto, respectivamente, en comparación con el resto de familias profesionales.

En cuanto a la renovación de proyectos de FPD de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía para el curso 2022/2023, publicados en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, puede apreciarse una tasa de renovación del 94,8%, ya que de los 77 proyectos aprobados para el curso 2021/2022, se han renovado 73. En este sentido, este elevado porcentaje puede considerarse un claro indicador del interés que los ciclos formativos de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad está generando en esta Andalucía. No obstante, existen 4 proyectos que venían desarrollándose durante años anteriores y que no se han presentado para renovar en la convocatoria de este curso académico. Por tanto, estos 4 proyectos, a diferencia de los renovados, solo contarán con alumnado de segundo curso durante el curso académico 2022/2023 para acabar su formación, sin ofrecer nuevas inscripciones. Asimismo, al no haber participado en esta convocatoria, estos proyectos no están contemplados en la Resolución de 11 de mayo de 2022 anteriormente citada.

Tabla 17. Desglose de proyectos aprobados, renovados y no aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía. Curso 2022/2023

PROVINCIA	NUEVOS	RENOVADOS	NO APROBADOS	TOTAL APROBADOS
Almería	2	9	0	11
Cádiz	3	16	1	19
Córdoba	0	12	2	12
Granada	3	4	0	7
Huelva	2	0	0	2
Jaén	2	3	0	5
Málaga	3	8	1	11
Sevilla	5	21	1	26
Total general	20	73	5	93
% total general	20,4%	74,5%	5,1%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos incluidos en la Resolución de 11 de mayo de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la relación definitiva de proyectos correspondientes a la convocatoria regulada por la Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso escolar 2022-2023.

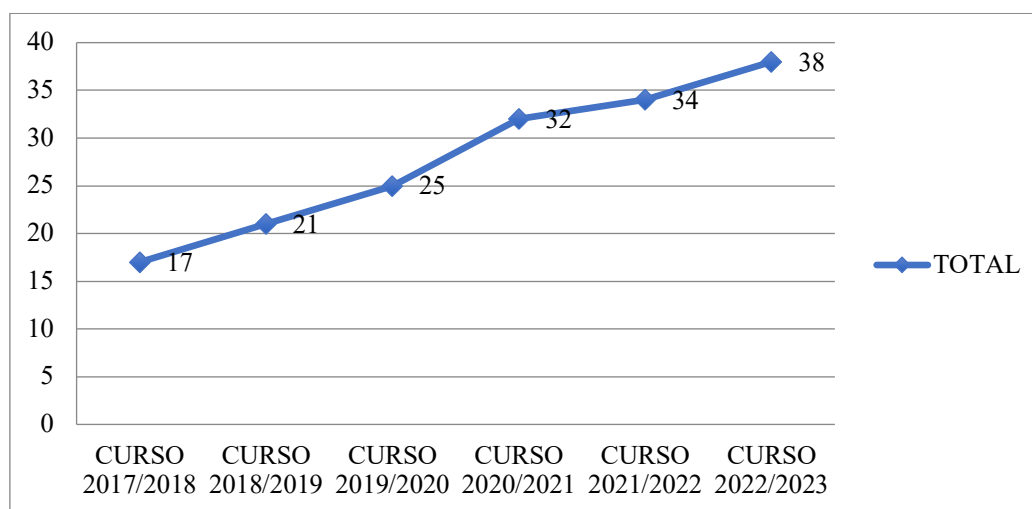
Por otra parte, atendiendo a la renovación de proyectos de FPD por provincias (véase Tabla 17), destaca Sevilla con el mayor número de proyectos renovados y Huelva que no registra ningún proyecto en renovación.

En relación a los proyectos de FPD no aprobados en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía para el curso 2022/2023, publicados también en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, han sido denegados 5 proyectos de FPD. En cuanto a su distribución territorial, provincias como Córdoba destacan por tener un mayor número de proyectos no aprobados (2), frente a otras como Almería, Granada Huelva y Jaén que no tienen proyectos denegados. Asimismo, la distribución territorial de proyectos aprobados en Andalucía es muy desigual, con provincias como Huelva que muestran una menor actividad en cuanto a la presentación y aprobación de proyectos (2 proyectos aprobados), frente a otras como Sevilla con cifras de 26 proyectos aprobados.

3.2.1.1. Evolución de los proyectos educativos de FPD aprobados y renovados en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía

La evolución en la aprobación de proyectos educativos de FPD en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía ha sido favorable. Asimismo, desde el primer curso en el que existen datos publicados (2017/2018) y en el que se aprobaron 17 proyectos, hasta el actual curso 2022/2023, se han aprobado 21 proyectos más (véase Gráfica 19).

Gráfica 19. Evolución del número de proyectos aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En cuanto a la renovación de proyectos de FPD en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía para el curso 2022/2023, publicados en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, puede apreciarse una tasa de renovación del 100%, ya que se han renovado todos los proyectos aprobados en el curso 2021/2022. Este elevado porcentaje puede considerarse un claro indicador del interés que el ciclo formativo de Educación Infantil está generando en esta Andalucía.

Tabla 18. Desglose de proyectos aprobados, renovados y no aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía. Curso 2022/2023

PROVINCIA	NUEVO	RENOVACIÓN	TOTAL APROBADOS	NO APROBADOS
Almería	0	3	3	0
Cádiz	0	8	8	0
Córdoba	0	3	3	1
Granada	1	0	1	0
Huelva	1	0	1	0
Jaén	0	2	2	0
Málaga	1	4	5	1
Sevilla	3	14	17	1
Total general	6	34	40	3
% total general	10,5%	89,5%		23,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

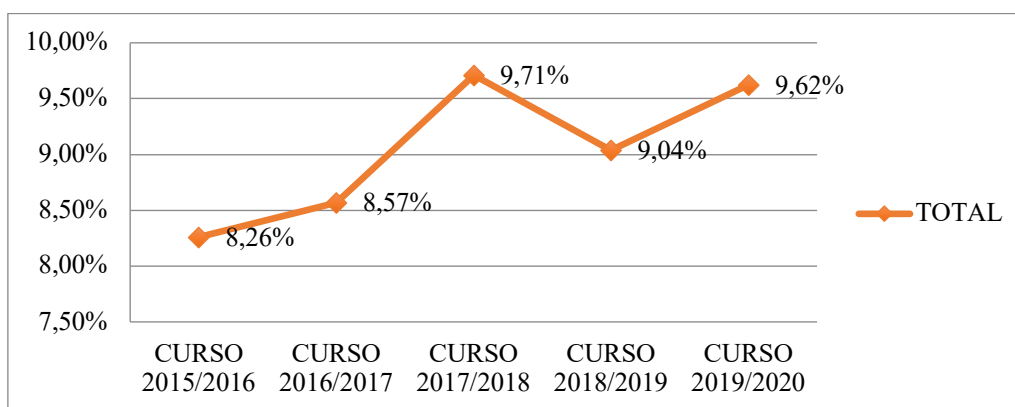
Asimismo, respecto a la renovación de proyectos de FPD en Educación Infantil por provincias andaluzas (véase Tabla 18), destacan Sevilla con el mayor número de proyectos renovados y Huelva y Granada que no registran ningún proyecto en renovación.

En relación a los proyectos de FPD no aprobados en este ciclo formativo en Andalucía para el curso 2022/2023, publicados también en la Resolución definitiva de 11 de mayo de 2022, han sido denegados 3 proyectos. En cuanto a la distribución territorial de proyectos denegados destacan provincias como Córdoba, Málaga y Sevilla por ser las únicas provincias que tienen un proyecto no aprobado. Asimismo, la distribución territorial de proyectos aprobados en Andalucía es muy desigual, con provincias como Huelva y Granada que muestran una menor actividad en cuanto a la presentación y aprobación de proyectos (1 proyecto aprobado), frente a otras como Sevilla con cifras de 16 proyectos aprobados.

3.2.2. Evolución de los centros educativos que imparten FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía

En relación a la evolución del número de centros educativos que imparten FPD en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía en los últimos datos publicados, se muestra un aumento en el porcentaje de centros que se incorporan a la modalidad dual en esta familia profesional a excepción de los dos últimos cursos (Gráfica 20).

Gráfica 20. Evolución del número de centros educativos que imparten FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

Además, en el curso 2015/2016, el porcentaje de centros que imparten FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía fue el tercero respecto al resto de familias profesionales de su misma rama profesional (Ciencias Sociales y Jurídicas) y el quinto en comparación al resto de familias profesionales, después de Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones. En el curso 2016/2017, el porcentaje sigue siendo el tercero respecto al resto de familias profesionales de Ciencias Sociales y Jurídicas y el cuarto en comparación con al resto de resto de familias profesionales, después de Electricidad y Electrónica. En los demás cursos académicos (2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020), el porcentaje de centros sigue siendo el tercero respecto al resto de familias profesionales de Ciencias Sociales y Jurídicas y en cuanto al resto de familias profesionales.

Respecto a la titularidad de los centros educativos que imparten FPD en los ciclos formativos de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía, tal y como puede observarse en la Tabla 19, poco más de la mitad de centros son centros educativos de titularidad pública (61,2%). El resto de centros (39,8%), son de carácter concertado o privado, por lo que se puede apreciar un porcentaje importante de centros educativos andaluces de titularidad privada o concertada que tienen aprobados proyectos de FPD en esta familia profesional.

Las provincias que presentan un comportamiento diferente a la media son Almería, Cádiz y Málaga que, a pesar de tener una gran cantidad de proyectos aprobados en esta familia profesional, apenas se observa participación en centros concertados y/o privados. Por otra parte, la provincia de Sevilla es la que presenta una mayor tasa de centros educativos privados o concertados que imparten FPD en esta familia profesional.

Tabla 19. Proyectos aprobados en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023

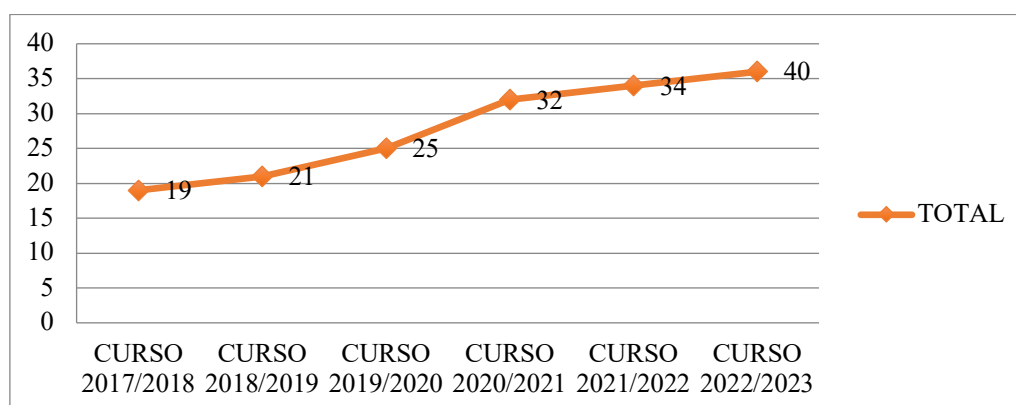
PROVINCIA	PÚBLICA	PRIVADA/CONCERTADA	TOTAL APROBADOS
Almería	9	2	11
Cádiz	15	4	19
Córdoba	7	5	12
Granada	3	4	7
Huelva	2	0	2
Jaén	3	2	5
Málaga	9	3	11
Sevilla	9	17	26
Total general	57	37	93
% Total general	61,2%	39,8%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos incluidos en la Resolución de 11 de mayo de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la relación definitiva de proyectos correspondientes a la convocatoria regulada por la Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso escolar 2022/2023.

3.2.2.1. Distribución geográfica y evolución del número de centros que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía

La evolución del número de centros educativos que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía es favorable. Los últimos datos publicados muestran un aumento en el porcentaje de centros que se incorporan a la modalidad dual en este ciclo formativo (véase Gráfica 21).

Gráfica 21. Evolución del número de centros educativos que imparten CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Para este curso académico, como novedad, las provincias de Granada y Huelva han comenzado a impartir FPD en el CFGS de Educación Infantil, dado que, por primera vez desde su puesta en marcha, han incorporado un centro educativo a la modalidad

dual para este ciclo formativo. Asimismo, en provincias como Córdoba y Jaén se observa un ligero descenso de centros educativos que tienen aprobado un proyecto de FPD para el CFGS de Educación Infantil. En el caso de Córdoba, a partir del curso 2021/2022, pasa de tener 4 centros educativos a 3 que imparten este ciclo formativo en modalidad dual (véase Tabla 20).

Tabla 20. Evolución del número de centros educativos que imparten FPD en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía por provincias

	Curso 17-18	Curso 18-19	Curso 19-20	Curso 20-21	Curso 21-22	Curso 22-23
Almería	0	1	1	2	3	3
Cádiz	4	5	6	8	8	8
Córdoba	2	3	3	4	3	3
Granada	0	0	0	0	0	1
Huelva	0	0	0	0	0	1
Jaén	2	2	2	2	2	2
Málaga	2	2	4	5	5	6
Sevilla	7	8	9	11	13	16
TOTAL	19	21	25	32	34	40

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Respecto a la titularidad de los centros educativos que imparten este ciclo formativo en modalidad dual en Andalucía, tal y como puede observarse en la Tabla 21, son más los centros privados o concertados que tienen aprobado un proyecto de FPD en el CFGS de Educación Infantil (55,3%) que los públicos (44,7%).

La provincia que presenta un comportamiento diferente a la media es Almería, en la que no se observa participación de centros concertados y/o privados para este ciclo formativo en modalidad dual. Por otra parte, la provincia de Sevilla es la que presenta una mayor tasa de centros educativos privados o concertados que imparten FPD en el CFGS de Educación Infantil.

Tabla 21. Proyectos aprobados del CFGS de Educación Infantil en modalidad dual en Andalucía. Desglose por titularidad de centro educativo. Curso 2022/2023

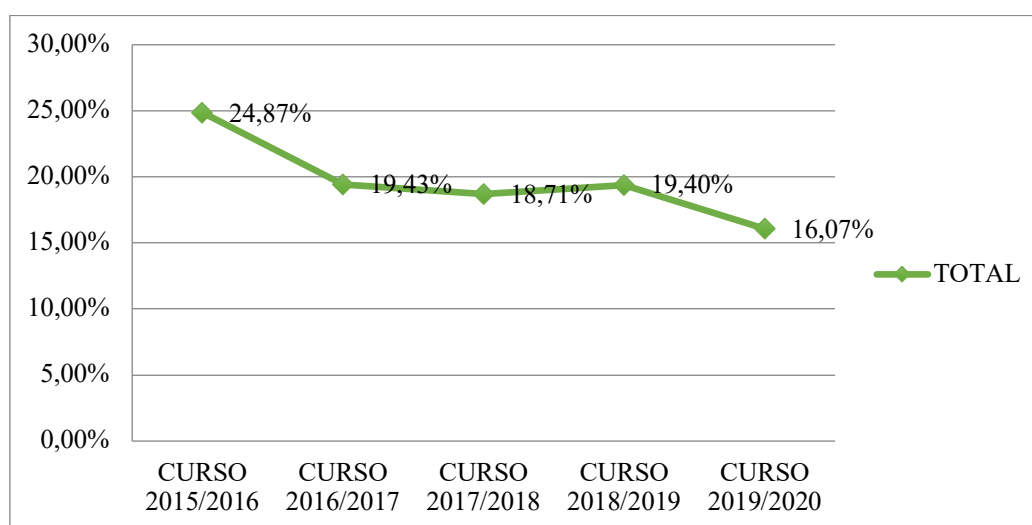
PROVINCIA	PÚBLICA	PRIVADA/ CONCERTADA	TOTAL APROBADOS
Almería	3	0	3
Cádiz	5	3	8
Córdoba	1	2	3
Granada	0	1	1
Huelva	1	0	1
Jaén	0	2	2
Málaga	3	3	6
Sevilla	5	11	16
Total general	17	21	40
% Total general	44,7%	55,3%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.2.3. Evolución en la matriculación del alumnado en modalidad dual de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía

En cuanto a la matriculación del alumnado de FPD en esta familia profesional, a pesar de que, en general, el número de matriculaciones aumenta considerablemente cada curso académico, en la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se aprecia un descenso del porcentaje de matriculaciones desde la puesta en marcha de esta modalidad dual (curso 2015/2016) hasta el curso 2019/2020, último curso de datos publicados (véase Gráfica 22).

Gráfica 22. Evolución del alumnado de FPD de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

Asimismo, en todos los cursos académicos reflejados en la gráfica, el porcentaje de alumnado matriculado en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía es el más alto, tanto en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas como en el resto de familias profesionales existentes.

3.2.3.1. Permanencia y finalización del alumnado matriculado en los CFGS en FPD de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía

El número de alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en modalidad no dual en Andalucía es muy inferior respecto al alumnado matriculado en el curso anterior. Es posible afirmar, por tanto, que del alumnado que se matricula en un ciclo formativo de esta familia profesional, únicamente se gradúa menos de la mitad (véase Tabla 22).

Tabla 22. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en modalidad no dual en Andalucía

	Alumnado matriculado en FP		Alumnado que finaliza FP	
	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
CFGS	9686	10852	4072	4018
CFGM	3682	3825	1272	1277
FPB	81	157	1	44
TOTAL	13449	14834	5345	5339

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

En el caso de la modalidad dual, el número de alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos de esta familia profesional también es inferior respecto al alumnado matriculado en el curso anterior. En el curso 2019/2020, se matricularon 1294 alumnos y alumnas y únicamente se graduaron 530 al curso siguiente. En el curso anterior, en cambio, se matricularon 588 alumnos/as y se graduaron 439 al curso siguiente (véase Tabla 23).

Tabla 23. Alumnado que finaliza sus estudios en ciclos formativos pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en modalidad dual en Andalucía

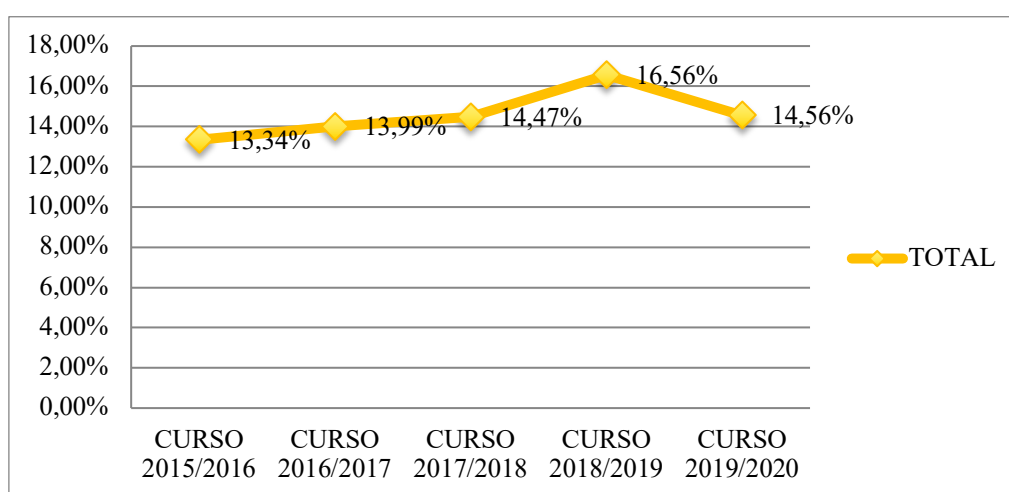
	Alumnado matriculado en FPD		Alumnado que finaliza FPD	
	Curso 2018/2019	Curso 2019/2020	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
CFGS	519	1136	404	464
CFGM	69	158	35	56
FPB	-	-	-	-
TOTAL	588	1294	439	530

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

3.2.4. Evolución del número de empresas y entidades participantes en proyectos educativos de FPD en los CFGS de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía

El interés y la acogida de la modalidad dual por parte de las empresas andaluzas en esta familia profesional está aumentando de forma favorable. No obstante, en el curso académico 2019/2020, se aprecia un ligero descenso en la evolución del número de convenios con empresas participantes en FPD en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (véase Gráfica 23).

Gráfica 23. Evolución de la participación de organizaciones/empresas en FPD en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía (% respecto al resto de familias profesionales)



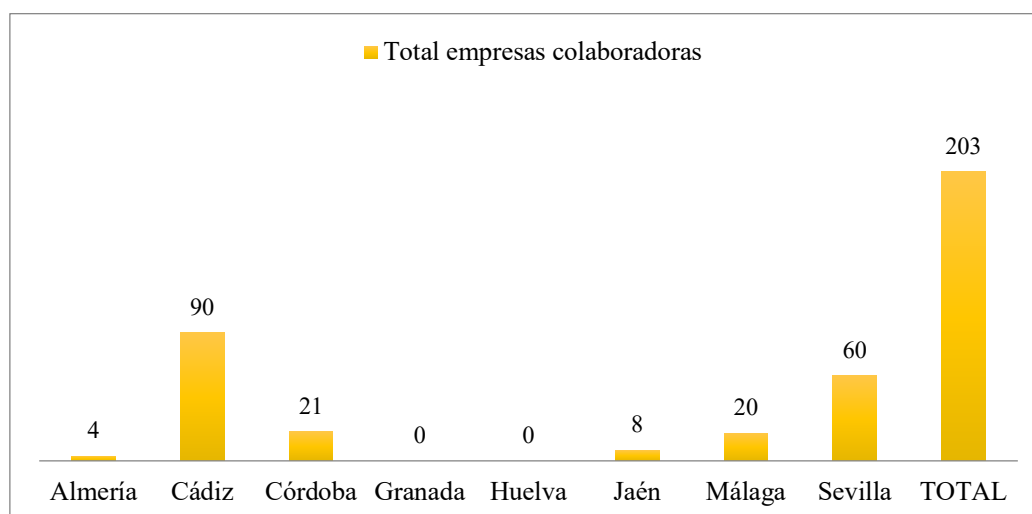
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP-EDUCA base (últimos datos publicados).

Del mismo modo, en todos los cursos académicos reflejados en la gráfica, el porcentaje de convenios de FPD con empresas en la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía es el más alto, tanto en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas como en el resto de familias profesionales existentes, a excepción del curso académico 2015/2016 que sigue siendo el porcentaje más alto de las familias profesionales pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y el segundo respecto al resto de familias profesionales por detrás de la familia profesional de Agraria.

3.2.4.1. Análisis del tipo de empresas y entidades participantes en proyectos educativos de FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía

En general, la participación de las empresas andaluzas en la modalidad dual está aumentando de forma favorable. En cuanto al CFGS de Educación Infantil, provincias como Granada y Huelva no presentan participación en empresas dado que, en ese curso académico, no tenían aprobado ningún proyecto de FPD para este ciclo formativo. Asimismo, la provincia de Cádiz es la que presenta un mayor número de empresas participantes teniendo en cuenta, además, que no es la provincia andaluza que tenía en ese curso académico un mayor número de proyectos de FPD aprobados para este ciclo formativo (Gráfica 24).

Gráfica 24. Empresas participantes en proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil en Andalucía por provincias. Curso 2019/2020. (Últimos datos publicados por la Junta de Andalucía)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

También es importante destacar la participación de los autónomos del sector en cada una de las provincias y la participación de empresas privadas (véase Tabla 24). Como puede observarse en los datos, existen centros educativos que cuentan con la colaboración de un gran número de empresas privadas. Ejemplo de esto es el IES Asta Regia de Cádiz que, a pesar de contar con la participación de 12 empresas públicas, cuenta con la colaboración de 18 empresas privadas más los autónomos del sector. No obstante, con respecto a todo lo descrito, es fundamental tener en cuenta que, en este curso académico, la remuneración del alumnado todavía no era un requisito de obligado cumplimiento por parte de las empresas privadas. Sería interesante, por tanto, una vez sean publicados y actualizados los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, comprobar si esta participación, por parte de las empresas privadas, aumenta, disminuye o se mantiene.

Tabla 24. Empresas participantes en proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil en Andalucía por titularidad. Curso 2019/2020. (Últimos datos publicados por la Junta de Andalucía)

PROVINCIA	CENTRO EDUCATIVO	EMPRESAS PÚBLICAS	EMPRESAS PRIVADAS	TOTAL EMPRESAS
ALMERÍA	IES Alyanub	4	0	4
	IES García Lorca	14	8 + Autónomos del sector	22 + Autónomos del sector
CÁDIZ	IES Huerta del Rosario	3	4	7
	CDP Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-San Luis	4	12 + Autónomos del sector	16+ Autónomos del sector
	IES Asta Regia	12	18 + Autónomos del sector	30 + Autónomos del sector
	IES Antonio Machado	6	0	6
	IES Arroyo Hondo	4	5 + Autónomos del sector	9 + Autónomos del sector
	CPD María Inmaculada	3	1 + Autónomos del sector	4 + Autónomos del sector
CÓRDOBA	CPD Zalima	0	5 + Autónomos del sector	5 + Autónomos del sector
	IES Manuel Reina	5	7 + Autónomos del sector	12 + Autónomos del sector
JAÉN	CDP Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	1	2 + Autónomos del sector	3 + Autónomos del sector
	CDP Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	0	5 + Autónomos del sector	5 + Autónomos del sector

MÁLAGA	CDP Cesur-CTM	0	8	8
	CDP Cesur-PTA	0	5	5
	IES Sierra Bermeja	0	7 + Autónomos del sector	7 + Autónomos del sector
SEVILLA	IES Al-Ándalus	3	3 + Autónomos del sector	6 + Autónomos del sector
	CDP CEU-Aljarafe	0	1 + Autónomos del sector	1 + Autónomos del sector
	CDP Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflor	4 + Todas los Centros de Educación Infantil de la Junta de Andalucía de Écija implicados en el proyecto (0-3 y 3-6)	5 + Autónomos del sector	9 + Todas los Centros de Educación Infantil de la Junta de Andalucía de Écija implicados en el proyecto (0-3 y 3-6) + Autónomos del sector
	CDP Albaydar	0	5 + Autónomos del sector	5 + Autónomos del sector
	CDP Nuevas Profesiones I	0	7	7
	CDP Ribamar	0	6	6
	CDP Sopeña	0	11	11
	CDP Sopeña-San Pablo	2	9 + Autónomos del sector	11 + Autónomos del sector
	IES Salvador Távara	0	13 + Autónomos del sector	13 + Autónomos del sector

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.3. Síntesis de los datos analizados

Como se describe en los apartados anteriores, la aplicación del modelo de FPD en la comunidad autónoma de Andalucía y el desarrollo de esta modalidad en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y, concretamente, en el CFGS de Educación Infantil, está siendo favorable desde el primer curso de implementación de la FPD. En consecuencia, se puede sintetizar la siguiente información en relación a la evolución de proyectos presentados en Andalucía, los centros educativos incorporados, el alumnado que cursa esta modalidad y las empresas y entidades que participan.

1. Proyectos aprobados: la evolución de la aprobación de proyectos educativos de FPD en Andalucía ha sido favorable, en tanto que se ha multiplicado la cifra de proyectos aprobados del primer curso de implementación por más de 60 veces, llegando a la cantidad de 772 proyectos de FPD desarrollados en toda Andalucía. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la

Comunidad en Andalucía, y concretamente en el CFGS de Educación Infantil, la evolución en la aprobación de proyectos de FPD también ha sido positiva. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en los dos últimos cursos académicos (2021/2022 y 2022/2023) junto con el curso 2017/2018, el porcentaje de proyectos de FPD aprobados es el más alto respecto al resto de familias profesionales. En el CFGS en Educación Infantil, en el primer curso en el que existen datos publicados (2017/2018), se aprobaron 17 proyectos, sumando 21 proyectos más para el actual curso 2022/2023.

2. Proyectos renovados: en cuanto a la renovación de proyectos de FPD en Andalucía, puede apreciarse un porcentaje elevado de renovación que indica el interés que la modalidad dual está generando en esta comunidad autónoma. En el último curso académico se han renovado todos los proyectos aprobados en el curso anterior, a excepción de 31 proyectos que venían desarrollándose durante años anteriores y que no se han presentado para renovar en la convocatoria de este curso académico. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad también puede apreciarse una renovación casi total de los proyectos aprobados para el curso 2021/2022, dado que, de los 77 proyectos aprobados se han renovado 73. En el CFGS de Educación Infantil esta renovación es del 100% en el curso 2022-2023.
3. Proyectos no aprobados: en relación a los proyectos de FPD no aprobados en Andalucía, solo han sido denegados 22 proyectos en el curso 2022/2023. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía para el mismo curso académico, han sido denegados 5 proyectos de FPD, de los cuales 3 pertenecen al CFGS en Educación Infantil.
4. Centros que participan: los datos facilitados por la Junta de Andalucía muestran un aumento en el número de centros que se incorporan a la modalidad dual en esta comunidad autónoma, desde los 10 primeros centros que participaron de forma experimental en el primer año de implantación a 332 que se han incorporado en el último curso académico 2022/2023. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en Andalucía también se ha ampliado considerablemente el número de centros que participan en FPD, a excepción de los dos últimos cursos en los que se aprecia un ligero descenso. En

el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual también se muestra este crecimiento pasando de 19 centros que participaban en el curso 2017/2018 a 36 en el curso 2022/2023.

5. Titularidad de los centros que participan: en general, en Andalucía, existe una tendencia importante del sector privado a participar en esta modalidad. Poco más de la mitad de centros andaluces que imparten FPD en la actualidad son centros educativos de titularidad pública (62,05%), el resto de centros son de carácter concertado o privado. Ocurre la misma tendencia en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en la que también se puede apreciar un porcentaje importante de centros educativos de titularidad privada o concertada que tienen aprobados proyectos de FPD (39,8%). En el CFGS de Educación Infantil estos porcentajes son muy similares, aunque puede apreciarse un ligero aumento de los centros privados o concertados que tienen aprobado un proyecto de FPD (55,3%).
6. Alumnado matriculado: desde el inicio de la FPD en el curso 2013/2014 hasta el actual curso 2022/2023, el número de matriculaciones ha pasado de 207 a 14359 lo que supone una multiplicación de la cifra inicial en 70 veces. No obstante, aunque las cifras de FPD aumentan considerablemente cada curso académico, esta modalidad todavía está lejos de cubrir las cifras de alumnado matriculado en la FP tradicional en Andalucía. A pesar de que, en general, el número de matriculaciones aumenta considerablemente cada curso académico, en la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se aprecia un descenso del porcentaje de matriculaciones desde la puesta en marcha de esta modalidad dual hasta el curso 2019/2020, último curso de datos publicados. En el CFGS de Educación Infantil no existen datos publicados relativos a esta matriculación.
7. Alumnado que finaliza FPD: el número de alumnado que finaliza sus estudios en CFGS en modalidad dual en Andalucía es muy inferior a la cifra de alumnado que se matricula. En el curso 2019/2020 (último curso en el que se publican datos), se matricularon 3869 alumnos y alumnas y únicamente se graduaron 1299 al curso siguiente. Lo mismo ocurre con el alumnado matriculado en CFGS en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, de los 1136 que se matricularon en el curso 2019/2020, únicamente se graduaron

464. En el CFGS de Educación Infantil no existen datos publicados relativos a esta finalización de estudios.

8. Empresas que participan: a pesar de la desinformación, el interés y la acogida de esta modalidad por parte de las empresas andaluzas, la participación está aumentando de forma favorable. En este último curso académico 2022/2023 puede apreciarse un aumento considerable de empresas participantes a pesar de que la remuneración del alumnado haya pasado a ser un requisito de obligado cumplimiento por parte de las empresas. En la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad también se está generando un aumento considerable de empresas participantes en la modalidad dual. No obstante, en el curso académico 2019/2020, se aprecia un ligero descenso en la evolución del número de convenios con empresas. En el CFGS de Educación Infantil participaron 203 empresas en el curso 2019/2020 (último curso con datos publicados), así como una cifra importante de autónomos del sector en cada una de las provincias. No obstante, es importante tener en cuenta que, en este curso académico, la remuneración del alumnado todavía no era un requisito de obligado cumplimiento por parte de las empresas privadas.

III. METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4. MÉTODO PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA FPD EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVO Y LABORAL

El marco metodológico en el que se introduce la presente tesis ha sido diseñado tomando como referencia el diseño de la metodología integrada en el proyecto de investigación al que se adhiere. En este sentido, hemos hecho uso del enfoque de estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017) para analizar la implementación y el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía a partir de las percepciones y valoraciones de los actores entrevistados.

Es por ello que, después de presentar la fundamentación teórica de esta tesis doctoral, en este capítulo vamos a describir los aspectos metodológicos que se han utilizado para la realización del trabajo de campo que nos han permitido la obtención de datos y, posteriormente, describir el desarrollo de la FPD en los contextos educativo y laboral. Para ello, el presente capítulo se divide en tres apartados diferenciados: dos primeros apartados relativos a una presentación del enfoque de estudio de caso comparativo, así como la estructura del mismo, y un tercer apartado en el que se exponen los métodos utilizados para la obtención de datos en el campo.

En este sentido, con el fin de posibilitar una mayor comprensión del marco metodológico en el que se introduce esta tesis doctoral, antes de pasar a concretar nuestro propio estudio a través de esta herramienta metodológica, tanto en la primera como en la segunda sección se lleva a cabo, respectivamente, una presentación del enfoque de estudio de caso comparativo y una descripción de la estructura que compone este enfoque metodológico, analizando así los tres ejes de investigación comparativa que la componen: eje vertical, eje horizontal y eje transversal. Asimismo, en la tercera sección, se integran a través del estudio de caso comparativo las propuestas que fundamentan este marco teórico. A tal efecto, se ordenan los elementos teóricos iniciales y se centran los estudios de caso comparativo sobre la base de la teoría de la FPD en España para concretar en una herramienta que posibilite el análisis de la FPD en contexto educativo y laboral andaluz.

Para facilitar la comprensión del enfoque metodológico que hemos utilizado, pasamos ahora a describir el estudio de caso comparativo y los diferentes ejes que lo componen, haciendo referencia a distintos autores y elementos teóricos relacionados con este

enfoque metodológico. Más adelante, en la tercera sección del capítulo, continuaremos concretando nuestro propio estudio y describiendo los métodos específicos que se han utilizado para la obtención de datos en el campo.

4.1. El enfoque de estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus como marco metodológico

El estudio de caso es una metodología utilizada en distintos campos y disciplinas, pero a pesar de seguir utilizándose ampliamente, los investigadores que la utilizan siguen presentando dificultades para asimilar lo que metodológicamente están llevando a cabo (Gerring, 2004). A este respecto, y teniendo en cuenta este impedimento, es importante empezar por definir la palabra caso para poder empezar a adentrarnos en esta metodología. Autores como Ragin (1992) definen la palabra “caso” como un lugar, es decir, los investigadores relacionan el “caso” con un entorno o una institución. Asimismo, la palabra “caso” no es usada únicamente para referirse al lugar, institución o entorno, sino que también puede ser usado para referirse a cada una de las personas que la integran. El caso, además, puede ser utilizado indistintamente con categorías o “unidades de análisis”. No obstante, usar el caso con unidades de análisis puede ser peligroso, ya que no separa en totalidad las categorías que usamos para organizar nuestros datos de las categorías que construimos tomando como referencia nuestro marco teórico. A tal efecto, como afirma este mismo autor, “los casos son suficientemente similares y suficientemente separados como para permitir tratarlos como instancias comparables del mismo fenómeno general” (Ragin, 1992, p. 1).

De igual modo, en la definición de estudios de casos, es también importante reseñar que Maxwell (2013) distinguía entre tres enfoques o categorías distinguidas por: estudios de casos orientados a la variación, estudios de casos interpretativos o de interpretación y estudios de casos orientados al proceso. Este último enfoque, el estudio de casos orientados al proceso, es inherente al enfoque de estudio de casos comparativo de Bartlett y Vavrus (2017), por lo que es el enfoque en el que queda enmarcada la presente investigación.

4.1.1. Enfoques orientados al proceso (estudio de caso comparativo)

Las características principales del enfoque orientado al proceso son los siguientes:

- El enfoque orientado al proceso considera cómo las personas, situaciones, eventos o procesos están conectados y cómo influyen de unos a otros (Maxwell, 2013).
- Los investigadores cualitativos no especifican los procedimientos, datos o métodos al inicio de su investigación, sino que emplean ideas orientadas o hipótesis que, a lo largo del proceso, van ampliando su investigación hasta hacerla científica, sistemática y precisa. Esta sistematicidad se va adquiriendo con las ideas teóricas y observaciones que se van obteniendo y que les permiten hacer comprobaciones de las hipótesis planteadas inicialmente (Becker, 2009).
- Según los objetivos que se hayan establecido y los intereses del investigador, los estudios pueden ser más o menos flexibles y estar más o menos predefinidos.
- Los estudios de casos comparativos no utilizan el fenómeno de contexto como sinónimo implícito de lugar. A tal efecto, un estudio de casos comparativo no ignora la información contextual que pueden aportar datos de gran interés ni impone categorías estáticas tomadas de alguna otra investigación para presuponer lo que está sucediendo (Van der Veer, 2016).
- El estudio de casos comparativo, no delimita el caso previamente, sino que realiza una exploración reiterada y contingente de las personas, situaciones, o características correspondientes. Examinar el recorrido histórico y evolutivo en el que se ha producido el caso es uno de los objetivos principales de este enfoque, pero sin delimitar unidades de análisis, tal y como implica el enfoque orientado a la variación.
- Como en la mayor parte de las investigaciones cualitativas, el enfoque de estudio de casos orientado al proceso, y particularmente el estudio de casos comparado, comprende una conexión directa con los agentes sociales, incluyendo y registrando la opinión de los mismos.

- Este enfoque también se basa en una postura teórica crítica. Por crítica, queremos decir que el enfoque está guiado por la teoría crítica y sus preocupaciones y supuestos en relación con el poder y la desigualdad.
- A diferencia del enfoque orientado a la varianza, el estudio de casos comparativo no implica el logro de una validez a través de la comparación de los patrones, redacción de explicaciones causales y/o modelos lógicos. Asimismo, este enfoque tampoco conlleva a una generalización del caso en cuanto a las posiciones teóricas. El enfoque de estudio de casos comparativo, por tanto, toma en consideración el comportamiento humano y la información cultural que el contexto pueda ofrecer a la investigación, planteándose siempre las preguntas de "cómo" o "por qué".
- Por último, el enfoque procesal del estudio de casos comparados, a diferencia del enfoque de variación o del interpretativo, considera la influencia de los factores sociales, históricos o económicos similares en los casos (eje horizontal); evade la idea inflexible que sostienen algunos investigadores/as para la producción cultural o la información contextual a través del tiempo y del espacio (eje vertical); compara continuamente los acontecimientos que ocurren en distintos lugares y momentos de la historia (eje transversal).

Después de describir las características principales del enfoque de estudio de casos orientado al proceso, constitutivo del enfoque de estudio de caso comparativo, es importante detallar cada uno de los fundamentos conceptuales que influyen en este enfoque: el método de caso extendido, la etnografía de múltiples emplazamientos y la teoría de redes de actores (Bartlett y Vavrus, 2017).

4.1.1.1. El método de caso extendido

El método de caso extendido, fundamento conceptual en el que se sitúa nuestro estudio, según explica el sociólogo Michael Burawoy, “aplica la ciencia reflexiva a la etnografía para extraer lo general de lo único, pasar de lo "micro" a lo "macro" y conectar el presente con el pasado en previsión del futuro, todo ello partiendo de la teoría preexistente” (Burawoy, 1998, p. 5).

Los fundamentos conceptuales del método de casos extendido que influyen en el enfoque de estudio de casos comparativo de Bartlett y Vavrus son:

- El apoyo a una postura teórica crítica.
- La posibilidad de generalizar el conocimiento, a través de la teoría y no de la estadística, a partir de una investigación cualitativa.
- La comparación de investigaciones de diferentes temas y desarrolladas en distintos lugares que compartan una teoría similar.

Asimismo, el enfoque de estudio de casos comparativo difiere del método extendido en distintos aspectos como, por ejemplo:

- Para el enfoque de estudio de casos comparativo la investigación teórica más reciente permite aproximarse a ideas generales de los procesos culturales que sean menos estáticas y más procesuales.
- Este enfoque también trata de “favorecer la reflexión sobre la producción social del espacio y el lugar, así como las relaciones entre las escalas” (Bartlett y Vavrus, 2017, p. 42).

4.1.1.2. La etnografía de múltiples emplazamientos

La etnografía de emplazamientos múltiples ha sido descrita en los trabajos de distintos autores como George Marcus y Mark Anthony Falzon. Marcus (2001) describió este fundamento como “una etnografía móvil que toma trayectorias inesperadas al trazar una formación cultural a través y dentro de múltiples sitios de actividad” (p. 96). Asimismo, Falzon (2009) precisó que el etnógrafo de múltiples emplazamientos realiza un rastreo por un espacio disperso, en tanto que debe moverse por diferentes espacios para investigar tanto a las personas como las distintas relaciones y conexiones que existen entre ellas.

Tal y como ocurre con el método de caso extendido, Bartlett y Vavrus (2017) comparten fundamentos conceptuales de la etnografía de múltiples emplazamientos que influyen en el enfoque de estudio de casos comparativo:

- Bartlett y Vavrus destinan también un gran interés por el rastreo de un problema en diferentes espacios (multilocal). No obstante, estos autores, al igual que

Hannerz (2003), defienden que el investigador no solo debe indagar en las relaciones que se dan dentro de los lugares, quedando así limitado a un solo lugar, sino que debe establecer, además, los vínculos que existen entre esos lugares (translocal). Esta definición de “translocalización” queda ampliada por Bartlett y Vavrus con tres comparaciones esenciales en su trabajo: la comparación horizontal, la comparación vertical y la comparación transversal.

Una comparación horizontal en la que se esperan múltiples sitios a una sola escala; una comparación vertical en la que se examina lo que tienen en común al observar la formulación de políticas nacionales o internacionales; una comparación transversal en la que se explora cómo estas conexiones horizontales y verticales se formaron históricamente y dan lugar a efectos espacialmente diferenciados (Bartlett y Vavrus, 2017, p.43).

- El estudio de casos comparativo, al igual que en la etnografía de múltiples emplazamientos, precisa de una conciencia crítica en la que el investigador tome decisiones en cuanto a lo que pretende perseguir y reflexione sobre el proceso y las consecuencias que este puede tener sobre los resultados.

Del mismo modo en el que estos autores comparten fundamentos conceptuales de la etnografía de múltiples emplazamientos, también difieren en algunas de las ideas que aportan algunos de los autores defensores de esta etnografía:

- Bartlett y Vavrus destacan la importancia de una comparación sistemática, por lo que discrepan con Hannerz (2003) en la idea de que la investigación en múltiples lugares difiere de "un mero estudio comparativo de localidades" (p. 206). En este sentido, Bartlett y Vavrus (2017) defienden, con su idea de comparación horizontal, la valiosa información y el aprendizaje que se obtiene en el proceso de contrastar distintos lugares.

4.1.1.3. La teoría de redes de actores

La teoría de redes de actores aporta al estudio de casos comparativo la idea de estudiar el caso por medio de las redes. Estas redes son consideradas como la unión de actores y recursos que pueden cambiar las prácticas educativas teniendo en cuenta el espacio y el tiempo (Nespor, 2003).

La teoría de redes de actores considera cómo las personas y los objetos están incluidos dentro de las redes, aceptando así las pautas y vínculos establecidos por los actores centrales; cómo se establecen los vínculos; cómo los actores sociales también influyen en las actuaciones futuras (Latour, 2008). Según este mismo autor, tal y como comparten Bartlett y Vavrus, es importante no encajar a los actores y sus comportamientos en categorías, lugares o grupos de análisis determinados, sino que es necesario seguir los procesos cambiantes e inciertos del campo. A tal efecto, el campo es considerado como un espacio cambiante en el que el investigador debe adaptar su atención según la posición y la perspectiva.

Como ocurre con el método de caso extendido y la etnografía de múltiples emplazamientos, Bartlett y Vavrus (2017) comparten fundamentos conceptuales de la teoría de redes de actores que influyen en el enfoque de estudio de casos comparativo:

- En los estudios de casos, lo realmente importante en el momento de investigar el campo, no es únicamente el tiempo que el investigador invierte en el mismo, sino las preguntas que plantea, su calidad y los métodos utilizados.
- Dado que los campos son cambiantes, un estudio de caso comparativo no puede ser prefijado con anterioridad.

De igual forma, Bartlett y Vavrus (2017) concretan el enfoque conceptual y metodológico que presenta la teoría de redes de actores. A tal efecto, estos autores permiten, no solo realizar comparaciones de casos semejantes, sino que también estudian casos totalmente opuestos que producen conocimiento al ser comparados. Asimismo, incluyen la comparación histórica de los casos al incluir el eje transversal anteriormente descrito.

4.2. Estructura del enfoque: ejes del estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus

El enfoque de estudio de casos comparativo, usado habitualmente en la investigación social sobre la educación y la política, “entiende la política como un proceso profundamente político de producción cultural comprometido y conformado por actores sociales en lugares dispares que ejercen cantidades incongruentes de influencia sobre el diseño, la implementación y la evaluación de la política” (Bartlett y Vavrus, 2017, p. 2). Los agentes sociales interpretan las políticas y las aplican de forma selectiva, por lo que adaptan las ideas y los discursos desarrollados en un lugar concreto y en un momento histórico distinto. A tal efecto, este enfoque identifica tres ejes en el estudio de casos comparativo: el eje vertical, el eje horizontal y el eje transversal.

Estos autores defienden que, siempre que sea factible, los estudios deben funcionar y ser comparados a través de esos tres ejes. El eje horizontal compara cómo son desarrolladas políticas parecidas en lugares distintos. El eje vertical compara de forma simultánea las relaciones sociales de cada una de las escalas, considerando que las uniones o bandos que se crean en cada una de las escalas no están formadas de forma fortuita y están basadas en relaciones de poder. El eje transversal consiste en analizar las raíces históricas de los fenómenos sociales que se estudian para entender cómo llegaron a ser en un primer lugar.

4.2.1. El eje horizontal

Autores como Van der Veer (2016) reprochan la predisposición de numerosos investigadores a sintetizar los casos de forma excesiva en tanto que, en muchas ocasiones, ignoran la influencia que tienen los elementos sociales, históricos y/o contemporáneos sobre los casos. En este sentido, la comparación no consiste en una contraposición sencilla de dos o más casos diferentes, sino que el investigador debe considerar la red de conceptos que forma parte del estudio de una sociedad.

A tal efecto, el eje horizontal en el enfoque del estudio de casos comparativo exige una atención especial a la forma en la que los acontecimientos sociales, históricos o contemporáneos influyen en los distintos casos que constituyen nuestro objeto de estudio y que pueden ser definidos como personas, lugares, instituciones, programas...

Como consecuencia de ello, el eje horizontal permite comparar cómo son desarrolladas políticas similares en lugares distintos pero que de alguna manera están conectados. Es por ello que en esta comparación se evita la determinación de categorías iniciales procedentes del lugar, de la tradición académica o de otro caso.

Asimismo, una comparación horizontal puede desarrollarse desde una comparación homóloga, es decir, una comparación de entidades que son categóricamente similares o heteróloga, mediante una comparación de entidades que pueden ser categóricamente distintas.

En relación con nuestro estudio, puede llevarse a cabo una comparación horizontal entre distintos centros educativos implicados en el desarrollo de la FPD. Para ello, llevaríamos a cabo una mirada horizontal que no solo contraste un caso con otro, sino que también rastree los actores sociales, documentos u otras influencias a través de estos casos. Para ello, se podría realizar una comparación utilizando uno de los dos enfoques que componen la comparación horizontal:

- En el caso de utilizar el enfoque homólogo se podría llevar a cabo una comparación de la misma política en entidades que compartan la misma estructura, por ejemplo: comparar los resultados de una misma enseñanza educativa (Ciclos Formativos de Grado Superior) entre centros educativos que imparten FPD.
- Si se emplea, en cambio, el enfoque heterólogo se podría realizar una comparación de la misma política en entidades categóricamente diferentes, por ejemplo: comparar una misma enseñanza educativa (Ciclos Formativos de Grado Superior) entre centros educativos que impartan FPD con centros educativos que no impartan FPD.

4.2.1.1. Enfoques de comparación horizontal: el enfoque homólogo y el enfoque heterólogo

Se distinguen dos enfoques de comparación horizontal: el enfoque homólogo y el enfoque heterólogo.

El enfoque homólogo se refiere a la comparación de entidades que son categóricamente similares. Es ejemplo de este enfoque la comparación de tres aulas de FP o de dos

clínicas que presentan los mismos servicios. La comparación homóloga considera y estudia cómo la influencia de una política o de un programa puede resultar en dos prácticas totalmente similares o diferentes. Las comparaciones horizontales homólogas tienden a ser más preestructuradas que las comparaciones heterólogas, aunque también deben estar abiertos a las conclusiones que surjan medida que avanza la investigación.

Asimismo, los estudios de comparación homóloga pueden contener comparaciones que incorporen algún elemento del eje vertical ubicando las unidades homólogas en una escala distinta, es decir, dentro de un estudio más amplio. Un ejemplo de esto podría ser la repercusión de una nueva política de salud en dos clínicas por municipio o en dos provincias, o la forma en la que se aplica un programa educativo en diferentes institutos de tres ciudades.

El enfoque heterólogo, en cambio, se refiere a la comparación de entidades que pueden ser categóricamente distintas, por ejemplo: un centro educativo, una clínica y una asociación, lo que “implica trazar un fenómeno a través de un campo social especialmente disperso” (Falzon, 2009, p.1). Es por ello que, en un estudio horizontal de enfoque heterólogo, es imprescindible considerar toda la variedad de factores y características que constituyen un problema social y los distintos lugares en los que se produce.

El investigador, aunque no determine categorías iniciales, puede iniciar el estudio siguiendo una especie de "pistas" que le ayuden a identificar los distintos sitios que conforman el estudio. A pesar de ello, muchos otros sitios de estudio serán descubiertos a medida que se vaya desarrollando el estudio

Además, este enfoque heterólogo, al igual que el homólogo, puede contener comparaciones que incorporen algún elemento del eje vertical, es decir, el fenómeno de interés del estudio puede estar a diferentes escalas.

4.2.1.2. Técnicas útiles para desarrollar el eje horizontal: la entrevista y la observación

Una descripción detallada de cada elemento incluido en el eje horizontal (personas, lugares, instituciones, programas...) es fundamental para distinguir las semejanzas y diferencias de cada uno de los casos a comparar horizontalmente. A este respecto, aunque podrían ser varias las técnicas de investigación utilizados en este eje, son las

observaciones y las entrevistas las dos técnicas que ofrecen una descripción más rica y detallada de los elementos horizontales, por lo que se convierten en esenciales.

- La entrevista: Los científicos sociales, a menudo, suelen recurrir a la entrevista como herramienta para adquirir conocimientos sobre el fenómeno de interés a partir de relatos verbales (Benney y Hughes, 1970).

A lo largo de la entrevista, “puede que se le pida a los entrevistados que ubiquen sus sentimientos a partir de una escala, que seleccionen las respuestas más apropiadas a un conjunto preseleccionado de preguntas o, incluso, que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 2002, p. 101).

En este sentido, el formato de la entrevista es distinto según sea el tipo de entrevista: entrevista estructurada, semiestructurada o no estructurada (Sánchez-Silva, 2005).

En las entrevistas estructuradas hay una serie de preguntas establecidas. Dado que el entrevistador no puede añadir o eliminar preguntas, se limita el nivel de profundidad de la información obtenida a la vez que permite no interferir en las respuestas de la persona entrevistada.

En las entrevistas no estructuradas la persona entrevistada tiene libertad para desarrollar la conversación. A pesar de que el investigador crea con antelación un listado de temas o preguntas a cubrir, la entrevista no estructurada es muy flexible y permite obviar temas e incluir algunos nuevos a medida que se va desarrollando la entrevista.

En la entrevista semiestructurada el entrevistador no sigue estrictamente un listado de preguntas, sino que plantea un tipo de preguntas que permite un diálogo más abierto con la persona entrevistada.

Según Bartlett y Vavrus (2017) las entrevistas semiestructuradas y no estructuradas son más apropiadas con el enfoque de estudio de casos comparativo porque “atienden más plenamente a la naturaleza procesal de la

conversación y a las dimensiones sociales de la producción de conocimientos” (p. 55). No obstante, según estos mismos autores, la entrevista estructurada también puede ser apropiada si los participantes tienen un tiempo muy limitado en el estudio y, por tanto, no pueda revelar su opinión con detalle.

- Las observaciones: la otra técnica de investigación cualitativa que acostumbra a utilizarse en el eje horizontal de los estudios de casos comparativos, es la observación. Existen distintas técnicas de observación teniendo en cuenta el nivel de participación del observador: la observación completa en la que únicamente se observa sin interactuar con los participantes; la observación participante en la que el investigador interactúa con los participantes de forma más o menos reducida; y la participación completa (Adler y Adler, 1994).

Tal y como afirman Bartlett y Vavrus (2017), los investigadores positivistas cuestionan la fiabilidad de los datos recogidos en la observación dado que, al ser el investigador participante de la misma, el comportamiento de los participantes puede verse afectado. No obstante, investigadores cualitativos como Maxwell (2013), defienden que la larga participación de un observador en un grupo participante fortalece la validez de los datos de observación, en tanto que resulta muy complicado estudiar un entorno sin pertenecer a él.

Por otro lado, es importante tener en cuenta las técnicas de registro de observación que van a depender de las herramientas que se utilicen. En este sentido, siguiendo a Peña Acuña (2013), las herramientas más utilizadas en la observación cualitativa son: las hojas de registro, las listas de comprobación, el registro anecdótico en el que se anotan sucesos llamativos de la observación y el cuaderno de notas para realizar observaciones periódicas.

Además de la selección de herramientas, en las observaciones realizadas en los estudios de casos comparativos es importante:

1. Especificar detalladamente qué se va a observar, en qué lugares se va a observar y quién va a observar en las primeras fases del estudio. Aunque estas cuestiones se realizan al inicio del estudio, es importante revisarlas a lo largo del mismo por si existe un cambio de estrategias a partir del trabajo de campo.

2. A medida que el estudio va avanzando, se deben realizar observaciones más específicas en menos lugares.
3. Reflexionar sobre el papel del observador, su grado de participación, la influencia que tiene sobre los participantes y el grado en el que estos últimos conocen al observador y la investigación que está llevando a cabo.

4.2.2. El eje vertical

La comparación vertical en el estudio de casos comparativo no debe ser considerada como un estudio de niveles, sino como un análisis de las redes en las que pueden estar enmarcadas los contextos que se seleccionan a diferentes escalas para un estudio (Leander y Sheehy, 2004). De no tener en cuenta estas redes entre contextos, aunque podrían extraerse conclusiones interesantes, se delimitaría en exceso la separación geográfica y la distancia entre esos contextos y se perdería la oportunidad de riqueza analítica que puede proporcionar el estudio limitando el mismo a una simple construcción conceptual.

Las redes están constituidas por alianzas y parcialidades que no son estables, ni casuales, ni están desligadas de otras relaciones de poder más extensas, por lo que son entendidas como algo complejo que no está limitado a un nivel predefinido. En este sentido, se puede afirmar que las declaraciones de política nacional están basadas en conocimientos extraídos de diversas fuentes que se extienden mundialmente.

Es por ello que la comparación vertical en el estudio de casos comparativo compara de forma simultánea las relaciones sociales de cada una de las escalas (micro, meso y macro-niveles) en la formación y apropiación de políticas. Por esa razón, es importante seleccionar contextos a diferentes escalas y, además, tener en cuenta las redes en las que están enmarcadas los contextos para evitar como resultado una simple construcción conceptual.

Los gobiernos nacionales reciben recomendaciones que provienen de la política mundial, lo que da lugar a que estos gobiernos nacionales se sitúen de diversas formas dentro de las redes políticas internacionales según su grado de poder económico y político.

Considerando que las políticas internacionales tienen gran poder económico y político como para influir en las políticas nacionales, económicas o locales, la comparación vertical se lleva a cabo a través de herramientas de análisis que indican “cómo las personas, los objetos y los discursos están conectados a través de la política” (Bartlett y Vavrus, 2017, p.75). A tal efecto, dado que el modelo dual alemán es uno de los más reconocidos a nivel internacional y que, debido a sus beneficios socioeconómicos y de empleo, se está exportando a otros países, entre ellos España (Rego et al., 2015), debe ser tenido en cuenta como una política internacional que influye, en gran medida, en la política educativa española.

En este sentido, y teniendo en cuenta que nuestro estudio relacionado con el desarrollo de la FPD en los CFGS en Andalucía, sería necesaria una comparación vertical que se lleve a cabo a través de herramientas de análisis que indiquen cómo los agentes, instituciones y discursos implicados en el desarrollo de la FPD a distintos niveles (macro, meso y micro) están conectados a través de la política internacional.

En cuanto a las estrategias analíticas que pueden ser utilizadas para desarrollar comparaciones verticales y horizontales en estudios de casos comparativos, Bartlett y Bavrur (2017) proponen dos herramientas de análisis: la Teoría de Redes de Actores (en adelante, TRA) y el método de Análisis de Discurso Crítico (en adelante, ACD). Estas dos estrategias permiten analizar cómo están conectados de forma vertical los actores y los discursos con el fenómeno social que estudiamos.

4.2.2.1. Teoría de la red de actores

El objetivo de la TRA trata de explicar las interacciones entre los individuos, objetos y discursos explorando o indagando las uniones no estables que forman. En la investigación de política se lleva a cabo un proceso en el que se analiza tanto a los individuos encargados de confeccionar y difundir la política como los discursos, los objetos y la documentación relacionada con la misma. Este proceso es conocido por autores como (Brown, 2011) como “simetría generalizada” (p. 25).

Es por ello que la TRA debe tener en cuenta cómo los individuos y los objetos no son estables dentro de las redes, en tanto que pueden desplazarse, establecer y romper vínculos y, en consecuencia, influir en acciones futuras. A tal efecto, la TRA es

utilizada en campos como la educación que implican estudiar las interacciones de los actores en una red con mayor complejidad (Fenwick y Edwards, 2011).

La TRA, por tanto, es una estrategia analítica muy adecuada para utilizar en la comparación vertical de un estudio de casos comparativo, en tanto que, como se comenta en párrafos anteriores, implica el análisis de individuos, objetos y/o discursos que no se encuentran relacionados espacialmente. Es por ello que, con el uso de esta estrategia, el investigador debe tratar el origen del fenómeno y de su contexto y la relación que existen entre ellos.

Desde esta perspectiva, se puede hacer frente a la predisposición de muchos investigadores que llevan a cabo el tradicional estudio de casos en el que el fenómeno a estudiar y el contexto son tratados como una misma cosa o como dos cosas distintas.

Asimismo, la TRA puede ayudar a la creación de etnografía en red. Esta herramienta metodológica no establece a priori ningún contexto para iniciar su investigación, sino que comienza con la política y continua con los actores y las redes que desarrollan. Para ello, se utilizan métodos como la observación y las entrevistas con el objetivo de documentar las conexiones que se establecen entre los actores (Ball, 2016).

4.2.2.2. Análisis crítico del discurso

En la comparación vertical de los estudios de casos comparativos debe ser multiescalar si se desea llevar a cabo conclusiones sobre múltiples sitios relacionados con el fenómeno de interés. A tal efecto, una investigación multiescalar debe tener en cuenta lo local, lo nacional y lo global.

Dado que el objetivo de un investigador que lleve a cabo una comparación vertical de un estudio de caso comparativo debe indagar en las interacciones y conexiones entre individuos, lugares o temas, el ADC es considerado como un enfoque idóneo para los investigadores/as que estudian fenómenos sociales, incluidos los relacionados con la práctica política.

El ACD tiene como objetivo analizar el lenguaje de ciertas “representaciones influyentes” de algunos grupos de personas (grupos dominantes), temas o lugares que pueden influir y ejercer cierto control sobre los intereses de la sociedad (Bartlett y

Vavrus, 2017, p.81). Asimismo, el ACD afirma que el significado del análisis no es algo estático sino que, dependiendo del momento histórico en el que nos encontremos, las prácticas sociales y el significado del lenguaje pueden ser transformados (Vavrus y Seghers, 2010).

En este sentido, el ACD puede parecer similar a la TRA, en tanto que ambos afirman que el mundo no es algo objetivo a descubrir por los investigadores/as (Crotty, 1998). En este sentido, el ACD parte de una posición interpretativa en la que las relaciones sociales, los fenómenos sociales e incluso los textos escritos, están siempre en evolución. El ACD defiende el análisis de los significados constituidos por los actores sociales en determinados contextos y no por los objetos o palabras en sí mismas. Estos últimos se ligan con el significado a través de las prácticas sociales que no son estáticas (Vavrus y Kwauk, 2013). En este sentido, a través del ACD se analiza la producción del discurso de los textos y su difusión para examinar la forma ideológica que presentan.

Es por todo lo anteriormente descrito que el ACD es un enfoque fundamental para llevar a cabo la comparación vertical de un estudio de casos comparativo ligado a la política, en tanto que el análisis llevado a cabo liga el nivel micro con el macro en la generación y distribución de textos y conocimientos llevados a cabo en la formulación de políticas a nivel nacional e internacional.

4.2.3. El eje transversal

El eje transversal es considerado como sinónimo de una dimensión temporal del enfoque de estudio de casos comparativo que enlaza los elementos horizontales con las escalas verticales para analizar cómo un fenómeno social ha cambiado con el paso del tiempo. A tal efecto, el eje transversal hace que el estudio de casos comparativo sea más preciso al considerar los orígenes históricos del fenómeno. Estos orígenes históricos, en la mayoría de los casos, son el resultado de las circunstancias que, aunque suceden y se manifiestan en el presente, han sido originadas debido a un proceso temporal que también está relacionado con las decisiones que se han ido tomando a lo largo del tiempo.

No obstante, a pesar del valor que otorgan a la investigación los elementos históricos de un fenómeno, numerosos investigadores, como el ya mencionado anteriormente Yin

(2014), establecen una barrera entre el presente y el pasado reforzando así la idea de que el interés del fenómeno a estudiar radica en el presente y el pasado es algo inerte que no puede ser estudiado. Esta idea está completamente en contraposición con el análisis transversal de Bartlett y Vavrus (2017), que defienden que el estudio de cualquier fenómeno social contemporáneo implica la necesidad de retroceder en el tiempo para comprender los orígenes del mismo. Este análisis histórico, por tanto, desvela información sobre los factores culturales, sociales, políticos y económicos que están relacionados con ese fenómeno y que se han desarrollado y/o mantenido lo largo del tiempo. Asimismo, ofrece la oportunidad de comparar lo que ha permanecido estable en un determinado lugar y/o a escalas más extensas.

En este sentido, dado que la investigación social surge en múltiples lugares y a diferentes escalas, se hace esencial estudiar las conexiones entre distintos lugares a la misma escala y a través de las escalas para comprender el fenómeno en su totalidad. Además, para reforzar la importancia del eje transversal, los investigadores/as deben realizar comparaciones entre lugares y escalas, tanto en el momento de la investigación como a lo largo del tiempo.

En relación a nuestro estudio, se puede llevar a cabo una comparación transversal de los agentes implicados en el desarrollo de la FPD de un centro educativo. De forma específica, se puede trabajar con alumnado, profesorado, directores/as de centro y responsables de empresas participantes de un centro educativo andaluz que imparta FPD durante su actual fase de consolidación. La comparación transversal de este estudio se iniciaría en un periodo en el que la FPD aún es considerada como una nueva modalidad incluida dentro del sistema educativo y con la que se pretende alcanzar la modernización de la oferta de FP del sistema educativo español, así como el acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. Unos años más tarde, se puede regresar al mismo centro para hacer un seguimiento de la misma modalidad, que para entonces ya se encontraría totalmente consolidada. Esta comparación a lo largo del tiempo permitiría examinar cómo las condiciones políticas y económicas internacionales y nacionales han afectado a la configuración de la FPD en Andalucía. Asimismo, dado que los fenómenos sociales que nos preocupan siempre tienen raíces históricas, esta comparación también nos permitiría averiguar, entre otros elementos, si esta modalidad de FP sigue siendo una vía

de enseñanza desvalorizada socialmente con respecto a los estudios universitarios del sistema educativo español.

Con respecto al uso de métodos que permitan realizar esta comparación a lo largo del tiempo, es importante señalar que este análisis transversal no puede llevarse a cabo con el uso exclusivo de técnicas metodológicas cualitativas básicas como entrevistas y observaciones. Para analizar y comprender los cambios y los procesos que se desarrollan a lo largo del tiempo, es necesario el uso de otras técnicas que Bartlett y Vavrus (2017) consideran esenciales para desarrollar el eje transversal: historias de vida, investigación de archivos o encuestas fundamentadas.

4.3. El estudio de caso comparativo sobre la base del marco teórico

El marco teórico presentado en los primeros capítulos de esta tesis, ha permitido abordar el desarrollo de la FP en España y Andalucía y la posterior implantación de la modalidad dual, así como la decisión del enfoque metodológico que va a abordar el presente estudio.

El enfoque metodológico en el que se integra esta tesis ha sido diseñado tomando como referencia la metodología empleada en el proyecto de investigación al que se adhiere, el proyecto REDEFORD. Como se describe en la introducción de la presente tesis, objetivo de este proyecto es analizar e indagar sobre los retos y desafíos que presenta en la actualidad la implantación de la FPD en España. Para la consecución de este objetivo, el proyecto combina datos cuantitativos y cualitativos referidos a las diferentes disposiciones normativas y estructuras educativas a partir de los centros educativos que han puesto en marcha esta modalidad dual en fase de experimentación, así como las valoraciones realizadas por los diferentes actores implicados. El trabajo de campo de esta tesis doctoral, por tanto, queda respaldado por la disposición de recursos y el presupuesto económico que supone el apoyo de un proyecto de investigación.

Así, nuestra propia investigación se concreta a través del estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017) con el objetivo de analizar e identificar las potencialidades y limitaciones que se detectan en el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía a través de las percepciones y valoraciones de los actores participantes.

Para conseguir este objetivo, y tomando como referencia el marco teórico, se ha empleado el enfoque de estudio de caso comparativo con el propósito de conocer la perspectiva que poseen los actores implicados sobre el estado que presenta la FPD en Andalucía tras casi diez años de implementación e identificar las limitaciones y potencialidades que ofrece la modalidad dual frente a la modalidad tradicional de FP.

Como consecuencia, el trabajo de campo de esta investigación se centra en entrevistar y considerar las percepciones de diferentes actores implicados en las distintas áreas de responsabilidad del ciclo formativo de Educación Infantil en modalidad dual y no dual, así como en empresas colaboradoras: directores/as de centro, coordinadores/as de FP/FPD, tutores/as académicos, empresarios/as, tutores/as laborales y alumnado.

A tal efecto, dado que el estudio de casos comparativo precisa de la determinación de unas preguntas clave de evaluación que determinen el propósito de la investigación, mediante elaboración personal, se han concretado las siguientes preguntas extraídas de ese marco teórico que nos ha aproximado al objetivo que se pretende con este estudio:

- I. Teniendo en cuenta la elevada representación de pymes y micropymes y la legislación autonómica referida a la FPD, ¿cómo influyen las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los centros de Educación Infantil públicos, privados-concertados y privados colaboradores del CFGS de Educación Infantil?
- II. Considerando que la FPD promete a los jóvenes andaluces una mejora en su cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, ¿contribuye la modalidad dual de los CFGS a una transformación que incida positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?
- III. ¿Cómo influyen en el desarrollo de la modalidad dual las dos novedades fundamentales con respecto al sistema tradicional de FP: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado?

Estas cuestiones están relacionadas con la pregunta de investigación que fundamenta esta tesis y que delimita las categorías que se han hecho a partir de las mismas: *Tomando en consideración la perspectiva de los actores implicados ¿qué elementos dificultan o favorecen el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación*

A partir de estas preguntas, se ha indagado en el desarrollo de la FPD en Andalucía, a través de la comparación y el análisis de diferentes casos, para analizar las proposiciones relativas a las potencialidades y/o limitaciones de la implantación de la FPD como política educativa destinada a mejorar la cualificación profesional que recibe alumnado que cursa FP en modalidad tradicional.

En el siguiente apartado se concreta nuestra propia investigación a través del enfoque metodológico de estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017) y se describen los métodos específicos que se han utilizado para la obtención de datos en el campo.

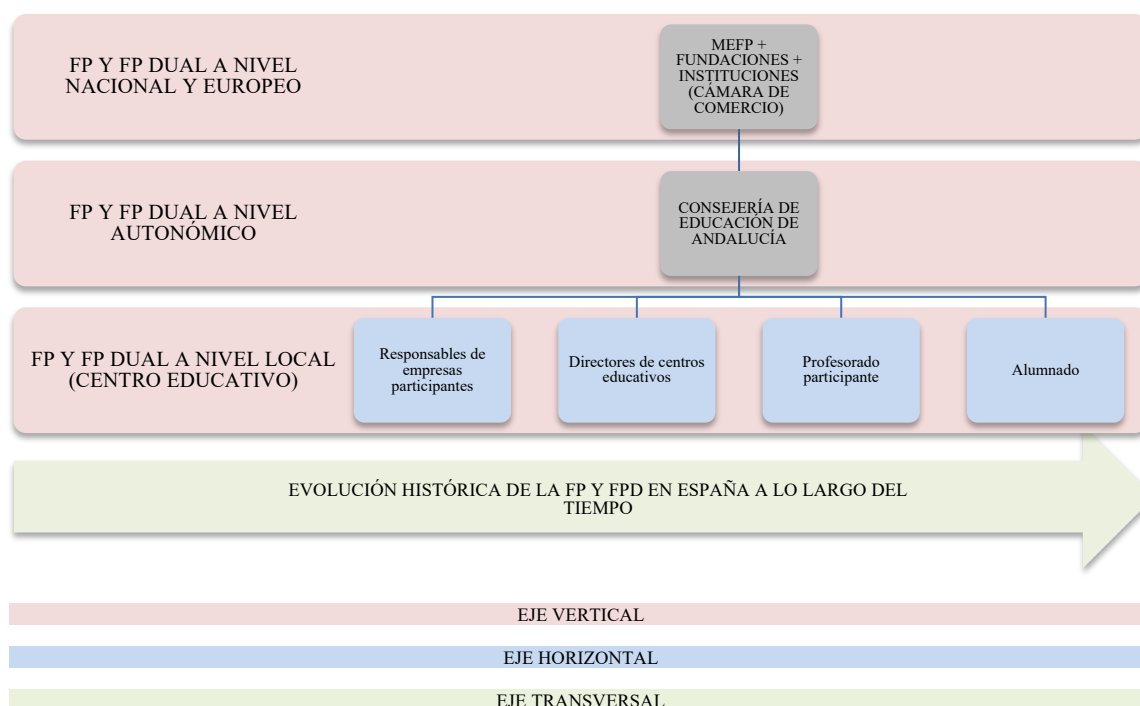
4.3.1. Estructura y diseño: el estudio de caso comparativo desde una mirada horizontal y heteróloga para analizar el desarrollo de la FPD en los CFGS en Andalucía

Como se describe en apartados anteriores, el marco metodológico en el que se integra esta tesis ha sido diseñado tomando como referencia el enfoque metodológico empleado en uno de los proyectos de investigación al que se adhiere. En este sentido, hemos hecho uso del enfoque de estudio de caso comparativo de Bartlett y Vavrus (2017) para analizar las limitaciones que dificultan el desarrollo de la FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía y las potencialidades que ofrece esta modalidad frente a la modalidad tradicional de FP.

En el proyecto REDEFORD, al tratarse de una investigación más amplia, se lleva a cabo una comparación a través de este enfoque metodológico que fomenta la comparación a través de los tres ejes que lo componen (véase Ilustración 10): una mirada horizontal que no sólo contrasta un caso, por ejemplo: el desarrollo de una política educativa (FPD) en un centro educativo con otro, sino que también rastrea los actores sociales, documentos u otras influencias a través de estos casos; una comparación vertical de las influencias a diferentes niveles, por ejemplo: desde actores a nivel de centro educativo (tutor/a de FPD, alumnado, directores/as de centro o responsables de empresas locales participantes) a otros agentes implicados en el desarrollo de la FPD a nivel nacional o europeo (cámaras empresariales, fundaciones o instituciones comprometidas con la FPD en España); y una comparación transversal con la anterior estructura de FP en España,

lo que implica prestar atención a los cambios producidos a lo largo del tiempo en el sistema educativo español que han afectado a la estructura y a la imagen social de la FP en ese contexto político, económico, social y cultural.

Ilustración 10. Los tres ejes del estudio de caso comparativo de la FPD en Andalucía



Fuente: Elaboración propia tomando como referencia el enfoque de estudio de casos comparativo de Bartett y Vavrus, (2017).

La comparación que se ha llevado a cabo en esta tesis doctoral queda enmarcada, en exclusiva, en el eje horizontal de la investigación. A tal efecto, hemos empleado un estudio de caso comparativo con un eje horizontal heterólogo para analizar las limitaciones que dificultan el desarrollo de principales reformas educativas que se están implementando en Andalucía y las potencialidades que ofrece esta modalidad frente a la modalidad tradicional de FP, a través de las percepciones y valoraciones de los actores participantes.

Considerando que esta política educativa garantiza a los jóvenes una mejora en su cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, la mirada horizontal heteróloga de esta comparación nos ayuda a comprender y explicar la influencia de las características del contexto andaluz, como, por ejemplo: la elevada

representación de pymes y micropymes en el tejido empresarial, la escasa legislación autonómica referida a la FPD, la histórica desvalorización social de la FP... en las potencialidades y/o limitaciones de la implantación de la FPD en Andalucía.

4.3.1.1. Descripción de los casos

Para llevar a cabo esta comparación horizontal, no sólo se ha realizado una comparación heteróloga de la misma enseñanza educativa (Ciclos Formativos de Grado Superior en Educación Infantil) entre entidades categóricamente diferentes pero a la misma escala (centros educativos y empresas participantes que imparten FPD con centros educativos y empresas participantes que no imparten FPD), sino que también se ha realizado un análisis de la literatura, documentos legales u otras influencias a través de estos casos.

Como consecuencia de ello, este trabajo se centra en entrevistar a diferentes actores implicados en las distintas áreas de responsabilidad de la FPD del ámbito educativo y empresarial en siete provincias andaluzas: directores/as de centro, coordinadores/as de FP/FPD, tutores/as académicos, empresarios/as, tutores/as laborales y alumnado. Así, las percepciones de los distintos actores entrevistados nos permiten abordar cómo desarrollan su actividad profesional o académica en centros educativos y empresas colaboradoras que imparten este CFGS en modalidad dual y no dual, y cómo está influyendo esta nueva modalidad en la formación que recibe el alumnado y en su posterior inserción laboral.

Para responder a estas preguntas, se ha realizado una investigación durante seis meses con veintinueve profesionales implicados en distintas áreas de la FP y FPD ubicados en dos tipos de instituciones: centros educativos que imparten los ciclos formativos en modalidad dual y centros educativos que los imparten en modalidad no dual.

Al respecto, se expone la estructura organizacional de dos tipos instituciones, consideradas como casos de estudio, por tener cada una de las instituciones estructuras de organización distintas:

- En los centros que imparten este CFGS en modalidad no dual la formación se realiza primero en el centro formativo y, una vez completada, el alumnado pasa a realizar sus prácticas de FCT en la empresa (20% de las horas del ciclo formativo).
- En los centros que imparten este CFGS en modalidad dual la teoría y la práctica se combinan, de forma que el estudiante alterna entre la empresa y el centro educativo (el tiempo de formación en empresas es de un mínimo del 35% de las horas del ciclo).

Las siguientes tablas recogen la muestra final de alumnado y profesionales entrevistados pertenecientes a centros educativos que imparten CFGS en modalidad dual (véase Tabla 25) y a centros educativos que imparten el mismo CFGS en modalidad no dual (véase Tabla 26). Del mismo modo, se incluyen los códigos que se adjudican a cada uno de los aspectos que debe incluir el identificador de la persona entrevistada:

Tabla 25. Muestra final de alumnado y profesionales entrevistados por cursar o impartir CFGS en modalidad dual

PROVINCIA	CARGO	SEXO	CENTRO	FPD O FPT	TITULARIDAD	NIVEL	IDENTIFICADOR
SEVILLA	Director de centro educativo	H	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_D_H_C2_D_C_GS
	Coordinadora de FPD	M	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_C_M_C2_D_C_GS
	Alumna	M	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_A_M_C2_D_C_GS
	Alumno	H	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_A_H_C2_D_C_GS
	Empresaria (empresa privada)	M	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_PR_M_C2_D_C_GS
	Empresario (empresa pública)	H	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_PU_H_C2_D_C_GS
	Tutora laboral (empresa pública)	M	CENTRO 2	FPD	Concertado	Grado Superior	SE_PU_M_C2_D_C_GS
CÁDIZ	Coordinadora FPD	M	CENTRO 4	FPD	Público	Grado Superior	CA_C_M_C4_D_PU_GS
	Tutora FPD	M	CENTRO 4	FPD	Público	Grado Superior	CA_TC_M_C4_D_PU_GS
	Alumno	H	CENTRO 4	FPD	Público	Grado Superior	CA_A_H_C4_D_PU_GS
	Alumna	M	CENTRO 4	FPD	Público	Grado Superior	CA_A1_M_C4_D_PU_GS
	Alumna	M	CENTRO 4	FPD	Público	Grado Superior	CA_A2_M_C4_D_PU_GS
ALMERÍA	Coordinadora de FPD	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_C_M_C5_D_PU_GS
	Tutora FPD	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_TC_M_C5_D_PU_GS
	Alumna	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_A1_M_C5_D_PU_GS
	Alumna	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_A2_M_C5_D_PU_GS
	Empresaria (empresa privada)	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_PR_M_C5_D_PU_GS
	Empresaria (empresa pública)	M	CENTRO 5	FPD	Público	Grado Superior	AL_PU_M_C5_D_PU_GS
CÓRDOBA	Coordinadora de FPD	M	CENTRO 6	FPD	Público	Grado Superior	CO_C_M_C6_D_PU_GS

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Muestra final de alumnado y profesionales entrevistados por cursar o impartir CFGS en modalidad no dual

PROVINCIA	CARGO	SEXO	CENTRO	FPD O FPT	TITULARIDAD	NIVEL	IDENTIFICADOR
MÁLAGA	Director de centro educativo	H	CENTRO 1	FPT	Concertado	Grado Superior	MA_D_H_C1_T_C_GS
	Tutor FCT	H	CENTRO 1	FPT	Concertado	Grado Superior	MA_TC_H_C1_T_C_GS
	Alumna	M	CENTRO 1	FPT	Concertado	Grado Superior	MA_A_M_C1_T_C_GS
	Alumno	H	CENTRO 1	FPT	Concertado	Grado Superior	MA_A_H_C1_T_C_GS
	Empresaria (empresa privada)	M	CENTRO 1	FPT	Concertado	Grado Superior	MA_PR_M_C1_T_C_GS
GRANADA	Equipo directivo (vicedirector y encargado FP)	H	CENTRO 3	FPT	Público	Grado Superior	GR_D_H_C3_T_PU_GS
	Coordinadora FP	M	CENTRO 3	FPT	Público	Grado Superior	GR_C_M_C3_T_PU_GS
	Alumno	H	CENTRO 3	FPT	Público	Grado Superior	GR_A_H_C3_T_PU_GS
	Empresaria (empresa privada)	M	CENTRO 3	FPT	Público	Grado Superior	GR_PR_M_C3_T_PU_GS
HUELVA	Coordinadora FCT	M	CENTRO 7	FPT	Privado	Grado Superior	HU_C_M_C7_T_PR_GS

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en las tablas presentadas, se plantean siete casos para nuestra investigación: cuatro de ellos con estructura organizacional de modalidad dual y tres centros con estructura de modalidad no dual. La intención de seleccionar instituciones que imparten modalidad dual e instituciones que imparten esos mismos CFGS en modalidad no dual, está en llevar a cabo una comparación en la que sea posible discernir semejanzas y diferencias de cómo se están desarrollando estos ciclos formativos en ambas modalidades, lo que permite orientarnos hacia un análisis más profundo de las diferencias entre la formación impartida y de las posibilidades de inserción laboral.

4.3.1.2. Justificación de la selección de los casos

La selección de los casos para llevar a cabo la comparativa de este enfoque metodológico requiere una atención importante, en tanto que las decisiones relacionadas con esta selección repercuten de forma significativa en el posterior análisis de los datos y en el proceso de síntesis (Goodrick, 2014). En este sentido, los casos incluidos en el presente estudio no han sido seleccionados porque parezcan fácilmente asequibles o adecuados para la investigación, sino que esta elección se ha llevado a cabo una vez

realizada la revisión de la literatura y el análisis de los documentos legales, de datos y de cifras relacionados con la FPD a nivel nacional y autonómico.

La estrategia de selección de centros ha sido crucial para la realización de nuestro estudio comparativo. En un primer lugar, se realizó un mapeo de todos los centros educativos andaluces que imparten el ciclo formativo de Educación Infantil en modalidad dual y no dual en Andalucía. De este modo, a partir de este listado, se estableció el contacto con los centros educativos, teniendo en cuenta que los centros seleccionados nos ofreciesen la posibilidad de entrevistar a cada uno de los actores implicados en la FPD, así como el acceso a entrevistar a empresas colaboradoras.

Otro criterio que tuvimos en cuenta para la selección de los casos es la evolución de todos los proyectos denegados desde la fase de puesta en marcha de la FPD en el CFGS de Educación Infantil de todas las provincias andaluzas, con el objetivo de comprender el proceso de presentación y evaluación de los proyectos de FPD. La descripción inicial de la evolución de proyectos de FPD del CFGS de Educación Infantil denegados en Andalucía, podría mostrar que la tendencia de los centros que se les deniega un proyecto de FPD en el primer curso que lo presentan es dejar de presentar el proyecto si en el siguiente curso no le es aprobado. No obstante, encontramos una excepción que rompe con la tendencia que nos permitiría afirmar que estos atributos influyen en los resultados de la investigación. El denominado en nuestra investigación como centro 1, es el único centro que, en el momento de la entrevista, había presentado un proyecto de FPD durante cuatro cursos académicos consecutivos y siempre le había sido denegado. Dado que este centro es el único caso que no encajaba en el patrón, pensamos que sería útil seleccionarlo para que formase parte de nuestro estudio y nos ayudase a identificar otras características del contexto que podrían explicar el éxito (o no) de los proyectos de FPD en los CFGS en Andalucía.

Asimismo, y teniendo en cuenta estos criterios de selección, para llevar a cabo la selección de los actores se ha usado el método de muestreo *snowball sampling* (Noy, 2008). En un primer momento, se estableció contacto con el equipo directivo de varios centros educativos incluidos en nuestro listado. Tras la aceptación de participación de cada uno de los centros educativos, se realizó una entrevista inicial con personal responsable de la FPD o FCT de cada uno de los centros. A partir de estas entrevistas,

se accedió al resto de participantes a través de contactos ofrecidos por los propios actores que habían sido entrevistados previamente.

No obstante, y a pesar de que el principal criterio de selección de los casos estuviese relacionado con la posibilidad de acceder al mayor número posible de participantes implicados en la FPD y FCT, dos de los casos seleccionados e incluidos en la investigación no nos han facilitado esta posibilidad (Centro 6 y Centro 7). Esto es debido a que el contacto con esos centros educativos y la posterior entrevista inicial, solo nos ha permitido reclutar un único participante. También es importante aclarar que la asimetría relacionada con el número de entrevistas realizadas a los distintos perfiles dentro de cada caso, así como la reducida participación de empresas dentro del caso de la modalidad dual, es debida a la oposición de varios de los contactos ofrecidos a participar en la realización de las entrevistas.

Teniendo en cuenta todos estos factores, los centros educativos y empresas entrevistadas e incluidas en el estudio fueron un total de 13 (7 centros educativos y 6 empresas), tal y como se detalla en la Tabla 27.

Tabla 27. Centros educativos y empresas participantes en el estudio

	Centro público	Centro concertado	Empresa pública	Empresa privada	TOTAL
DUAL	2	1	2	2	7
NO DUAL	2	2	0	2	6
TOTAL	4	3	2	4	13

Fuente: Elaboración propia.

En los centros educativos se realizaron entrevistas a miembros del equipo directivo, coordinadores de FP/FPD, tutores/as de FCT/FPD y alumnado. En las empresas se llevaron a cabo entrevistas con empresarios/a y tutores/as laborales. El total de informantes entrevistados suma 29 entrevistas (véase Tabla 28).

Tabla 28. Actores participantes en el estudio clasificados según la titularidad del centro educativo

	Centro público	Centro concertado	TOTAL
Equipo directivo	2	1	3
Coordinadores/as de FP/FPD	4	2	6
Tutores de FCT/FPD	1	2	3
Alumnado	4	6	10
Empresarios/as	3	3	6
Tutores/as laborales	0	1	1
TOTAL	15	14	29

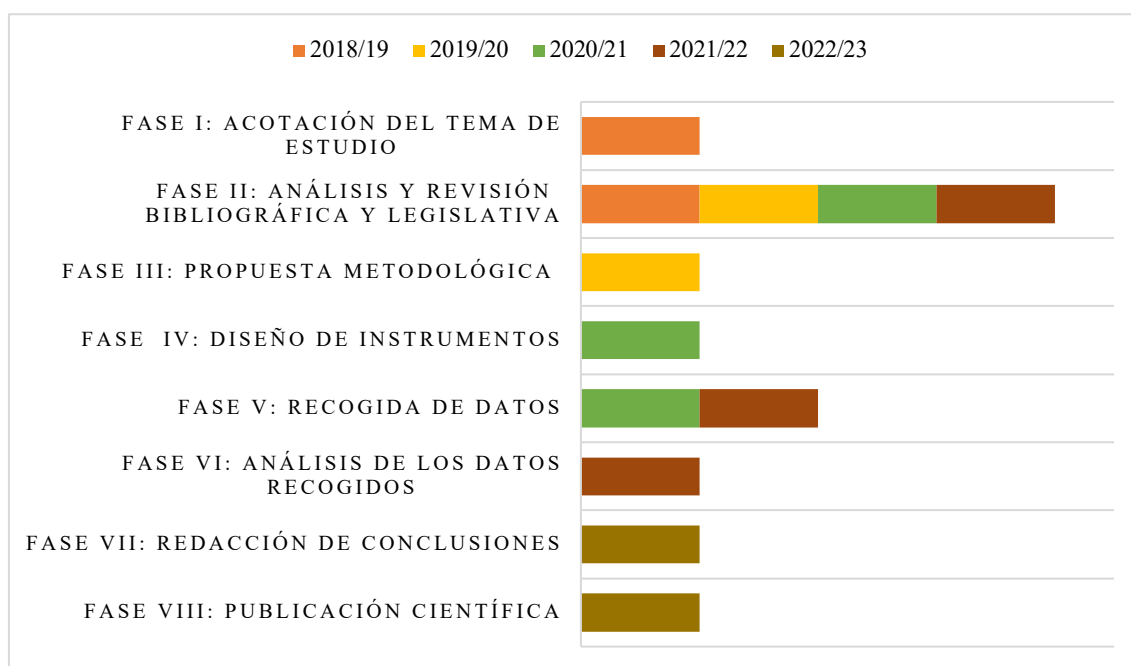
Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Procedimiento de recogida de datos: revisión bibliográfica y legislativa y entrevistas semiestructuradas

Una descripción detallada de cada elemento incluido en el eje horizontal (personas, lugares, instituciones, programas...) es fundamental para distinguir las semejanzas y diferencias de cada uno de los casos a comparar horizontalmente. Como consecuencia de ello y para generar una adecuada comprensión de los casos, este trabajo emplea dos métodos de recolección de datos: la revisión bibliográfica y legislativa y las entrevistas.

A tal efecto, el proceso de recogida de datos llevado a cabo en nuestra investigación combina herramientas de recolección de datos de fuentes secundarias que nos aproximan a los datos cuantitativos (revisión bibliográfica y legislativa) y técnicas que nos permiten la recogida de datos cualitativos (entrevistas semiestructuradas). Este proceso de recogida y análisis de datos se ha llevado a cabo en seis fases temporalizadas (véase gráfica 25):

Gráfica 25. Fases temporalizadas de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

- ☐ Fase I: Acotación del tema de estudio. Esta fase constituye el punto de partida inicial a través de una revisión bibliográfica de la literatura existente sobre la temática del plan de investigación (FPD). Esta búsqueda se ha llevado a cabo a través de la base de datos bibliográfica Scopus y de la colección de bases de datos Web of Science (WOS).
- ☐ Fase II: Análisis y revisión bibliográfica y legislativa sobre la temática de investigación. A partir del examen inicial de la bibliografía obtenida en los catálogos, repositorios, bases de datos y/o buscadores especializados, se ha realizado una profundización y revisión exhaustiva de la literatura con el propósito de definir el problema y estimar la viabilidad de la investigación.
- ☐ Fase III: Propuesta metodológica, diseño y plan de acción. En esta fase, se ha llevado a cabo la elección de la metodología que más se ajuste a nuestra investigación para alcanzar los objetivos propuestos. En este caso nos hemos basado en el enfoque metodológico de estudio de caso comparativo.
- ☐ Fase IV: Diseño de instrumentos. En esta fase se han diseñado y confeccionado las entrevistas semiestructuradas que se han utilizado para la recogida de datos.
- ☐ Fase V: Recogida de datos. Las técnicas de recogida de datos que se han empleado en esta investigación son las entrevistas semiestructuradas. Estas

entrevistas generan una mayor exploración y análisis de las teorías iniciales producidas a partir de la revisión de los documentos teóricos y legales relacionados con el desarrollo de la FPD.

- Fase VI: Análisis de los datos recogidos. En esta fase se analiza e interpreta la información obtenida en el discurso de cada uno de los informantes entrevistados y, posteriormente, se realiza una triangulación para la obtención de resultados a través de la convergencia entre las distintas fuentes de datos utilizadas en el estudio (literatura científica, documentos legales y de cifras y entrevistas realizadas.)
- Fase VII: Redacción de conclusiones. Esta etapa constituye el final de la investigación como proceso para obtener, aclarar y verificar las conclusiones obtenidas en el estudio. Para ello, se analiza el aporte contribuido por los participantes a través de las entrevistas y el análisis teórico establecido, plasmando, posteriormente, las conclusiones obtenidas en nuestro estudio. Para culminar, se establecen posibles líneas de actuación para futuras investigaciones y proyectos.
- Fase VIII: Publicación científica. Debido al gran volumen de propuestas de artículos en revisión, a partir de crisis sanitaria provocada por la COVID-19, se encontraba cerrada la recepción de originales de un gran número de revistas científicas que publican trabajos relacionados con la temática de investigación del presente estudio. Del mismo modo, las revistas que sí tenían abiertas la recepción de originales, presentaban un periodo de revisión de las propuestas enviadas muy extenso. Este hecho ha causado una demora importante en la publicación de mi artículo científico.

4.3.2.1. Revisión bibliográfica

La inclusión de un marco teórico, y, en consecuencia, el paso previo que supone realizar una revisión de la literatura, permite al investigador analizar e interpretar las similitudes y controversias existentes en distintos trabajos científicos, así como el acceso a teorías y conceptos que constituyen la corriente principal del campo en el que se pretende realizar aportaciones (Codina, 2020).

Como consecuencia de ello, la revisión bibliográfica ha supuesto en esta tesis la primera etapa del proceso de investigación que nos ha ayudado a indagar en el desarrollo de la FPD en España, Andalucía y otros países de Europa, incluyendo literatura conocida que aborda esta temática, así como producción científica en lengua inglesa.

Para realizar esta revisión narrativa se ha llevado a cabo un riguroso método de búsqueda y localización de la bibliografía. A tal efecto, se describe el proceso por el que se ha realizado la búsqueda y se han localizado los documentos.

En primer lugar, la búsqueda bibliográfica se llevó a cabo durante el último trimestre del año 2018 y el primero de 2019, a través de la base de datos bibliográfica Scopus y de la colección de bases de datos Web of Science (WOS). No obstante, a lo largo de la investigación, se han incluido artículos más recientes que cumplieran con los mismos criterios de inclusión.

En cuanto a los resultados de la revisión, se incluyeron un total de 106 artículos científicos, publicados en revistas indexadas en WOS y Scopus, introduciendo el término de búsqueda “Dual Vocational Training”. Inicialmente, tras introducir estos términos, se hallaron un total de 555 artículos científicos de acceso abierto que se redujeron a 106 tras refinar los resultados a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- Se han seleccionado los temas de citación meso que realmente suponen una aportación relevante a nuestro estudio y evita la inclusión de referencias irrelevantes: 95 artículos de “Educación e investigación educativa”, 10 artículos de “Economía”, 9 artículos de “Ciencias Políticas” y 6 artículos de “Psicología Social”.
- Se han incluido artículos nacionales e internacionales que utilicen el idioma español o inglés.
- El año de publicación de los artículos está entre 2005 y 2022.

Con el propósito de aportar una mayor solidez al estudio, esta revisión bibliográfica ha sido reforzada con un análisis de documentos normativos relacionados con el desarrollo de la política educativa en cuestión, en nuestro caso la FPD.

4.3.2.2. Revisión legislativa

Los estudios de caso comparativos son más sólidos cuando se apoyan en teorías iniciales, en tanto que pueden guiar al investigador/a en la posterior selección de casos y en la identificación de las propiedades y dimensiones que se estudiarán de cada caso. (Goodrick, 2014). En la presente tesis, estas teorías iniciales se han generado a partir de la revisión de documentos teóricos anteriormente descrita, y de la revisión de documentos legislativos relacionados con el desarrollo de la FPD.

Para abordar esta revisión, primeramente, ha habido un trabajo de mapeo relativo a la identificación, localización y organización de la normativa respecto a la FPD en el territorio español. A tal efecto, se han recogido los documentos normativos de ámbito estatal y autonómico sobre la FP y la FPD para, posteriormente, organizarlos según su naturaleza y siguiendo su cronología.

Una vez finalizado el mapeo normativo, se ha procedido a la revisión narrativa de la normativa. La revisión normativa tiene como objetivo identificar y resumir lo que sobre un tema se ha publicado anteriormente, a fin de evitar duplicidades y buscar nuevos estudios en áreas no tratadas (Ferrari, 2015). En nuestro caso, se ha utilizado la revisión narrativa como una primera aproximación a la normativa y como un paso previo al análisis de esta. Nos situaríamos, por tanto, en el segundo paso en el proceso de la síntesis narrativa que plantean Popay et al. (2006, p.11):

1. Desarrollar una teoría de cómo funciona la intervención, por qué y para quién.
2. Desarrollar una síntesis preliminar de los hallazgos de los estudios incluidos.
3. Explorar relaciones en los datos.
4. Evaluar la solidez de la síntesis.

El resultado de la revisión narrativa de la normativa que se presenta en este capítulo es el trabajo derivado de la primera fase de investigación del Proyecto REDEFORD. Gracias a este trabajo de aproximación y síntesis de la normativa se han establecido unos interrogantes de partida para abordar el análisis en fases posteriores y para la consecución de los objetivos de esta tesis doctoral.

En total se han identificado 19 documentos normativos estatales y 29 documentos normativos autonómicos que regulan la FP y la FPD en España y Andalucía. Estos

documentos han sido clasificados según su naturaleza en grandes categorías, con la finalidad de facilitar la revisión narrativa. Las tablas que se muestran a continuación contienen esta clasificación y sus documentos.

Tabla 29. Normativa estatal Formación Profesional Dual

ÁMBITO EDUCATIVO	REAL DECRETO 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Preámbulo XIII, Artículo 42 bis). REAL DECRETO 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Artículo 6 y Disposición Adicional Séptima). I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo. ORDEN EFP/361/2020, de 21 de abril, por la que se adoptan medidas excepcionales en materia de flexibilización de las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo y de las enseñanzas de Régimen Especial. Plan de Modernización de la Formación Profesional. REAL DECRETO 1085/2020, de 9 de diciembre, por el que se establecen convalidaciones de módulos profesionales de los títulos de Formación Profesional del sistema educativo español y las medidas para su aplicación, y se modifica el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LEY ORGÁNICA 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
ÁMBITO LABORAL	LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. LEY 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. (Derogada, pero texto consolidado en 2018). Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. REAL DECRETO 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. (Artículo 11 Contratos formativos). LEY 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
FPD	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. ORDEN ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo 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. ORDEN ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo 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 y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30. Normativa autonómica Formación Profesional Dual

PROYECTOS FPD ÁMBITO EDUCATIVO	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. RESOLUCIÓN de 25 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía por la que se publican los modelos de convenios de colaboración con empresas y entidades para el desarrollo de proyectos de carácter experimental de centros docentes públicos que imparten Formación Profesional. 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. 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. 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. ORDEN de 14 de febrero de 2017, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional dual para el curso académico 2017/2018. RESOLUCIÓN de 8 de junio de 2017, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, por la que se hacen públicos los Proyectos de Formación Profesional Dual aprobados y denegados para el curso 2017/2018. ORDEN de 20 de marzo de 2018, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional Dual para el curso académico 2018/2019. RESOLUCIÓN de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, por la que se hacen públicos los proyectos de Formación Profesional Dual aprobados y denegados para el curso 2018/2019. ORDEN de 5 de abril de 2019, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2019/2020. RESOLUCIÓN 28 de junio de 2019, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se hacen públicos los Proyectos de Formación Profesional Dual aprobados y denegados para el curso 2019/2020. RESOLUCIÓN de 12 de marzo de 2020, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se dictan Instrucciones sobre el desarrollo del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo y de los proyectos de Formación Profesional Dual, ante la situación excepcional provocada por el coronavirus COVID-19. ORDEN de 16 de abril de 2020, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional Dual para el curso académico 2020/2021. RESOLUCIÓN de 25 de junio de 2020, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se hacen públicos los Proyectos de Formación Profesional Dual aprobados y denegados para el curso 2020/2021. ORDEN de 18 de enero de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2021/2022. RESOLUCIÓN de 17 de junio de 2021, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la relación definitiva de proyectos de formación profesional dual autorizados y no autorizados para el curso escolar 2021/2022. ORDEN de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2022/2023. RESOLUCIÓN de 8 de abril de 2022 de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se crea la Red Andaluza de Dinamización de la Formación Profesional Dual. RESOLUCIÓN de 11 de mayo de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la relación definitiva de proyectos correspondientes a la convocatoria regulada por la Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso escolar 2022-2023.

PROSPECCIÓN FPD	INSTRUCCIONES de 2 de septiembre de 2019, de la Dirección General de Formación Profesional para la organización de las labores de coordinación y seguimiento de los proyectos de FP dual para el curso 2019/2020. INSTRUCCIONES de 10 de octubre de 2019 de la Dirección General de Formación Profesional para organizar y fomentar en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte prospección de plazas de Formación Profesional Dual en empresas. ACUERDO de 9 de octubre de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el desarrollo de medidas de fomento de prospección de empresas para la formación. INSTRUCCIONES de 22 de diciembre de 2020 de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convocan proyectos de prospección de empresas para la captación y creación de plazas formativas para el alumnado de Formación Profesional dual, en los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. ACUERDO de 21 de diciembre de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban medidas de fomento de prospección de empresas para formación profesional dual. RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2021, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se organizan y fomentan labores de prospección de empresas en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte para el impulso de la Formación Profesional dual.
ÁMBITO LABORAL	RESOLUCIÓN, 15 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente por la que se establecen los aspectos básicos que permitan el desarrollo de proyectos destinados a la dinamización de las relaciones con los sectores productivos en el marco de las acciones de calidad de Formación Profesional del sistema educativo (Aprendiendo con las empresas). PROYECTO DE LEY de Formación Profesional de Andalucía RESOLUCIÓN de 18 de abril de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convocan proyectos para la implantación y desarrollo de ofertas formativas vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que conduzcan a la obtención de certificados de profesionalidad en centros docentes públicos de titularidad de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. RESOLUCIÓN de 9 de mayo de 2022 de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convocan proyectos para la creación de cinco aulas de emprendimiento en los centros docentes públicos que impartan enseñanzas de formación profesional en el curso 2021-2022.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada esta revisión legislativa y bibliográfica, se ha llevado a cabo la realización de las entrevistas semiestructuradas que se describen a continuación y que nos han permitido la recolección de datos cualitativos referidos al desarrollo de la FPD en Andalucía.

4.3.2.3. Entrevista semiestructurada

Las entrevistas son uno de los métodos que ofrecen una descripción más rica y detallada de los elementos horizontales, por lo que decidimos usarla como herramienta de recolección de datos en nuestra investigación junto con un análisis previo de la literatura y de documentos legales que nos permitiese comprender y describir el funcionamiento y el desarrollo de la modalidad dual en Andalucía.

En el momento de entrevistar no hemos seguido un listado estricto de preguntas, sino que hemos planteado previamente un tipo de preguntas clasificadas por bloques temáticos (véase tablas 31 y 32) que permitía un diálogo más abierto con la persona entrevistada, es por ello que el tipo de la entrevista utilizada es en formato semiestructurado. Este tipo de entrevista semiestructurada, según Bartlett y Vavrus (2017), son más apropiadas con el enfoque de estudio de casos comparativo porque “atienden más plenamente a la naturaleza procesal de la conversación y a las dimensiones sociales de la producción de conocimientos” (p. 55).

Tabla 31. Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con profesionales

Bloque 1. Educación - centros educativos	Integración de la FP/FPD en el resto de la oferta del centro, selección y perfiles del alumnado, incentivos, demandas, evaluación, transiciones dentro del sistema educativo.
Bloque 2. Mercado laboral - empresa	Formación del aprendiz, participación, demandas, retos, oportunidades, transiciones al mercado laboral.
Bloque 3. Gobernanza	Actores implicados, coordinación empresa centro, demandas del mercado laboral.
Bloque 4. Valoración de la implementación y desarrollo de la FP/FPD	Valoración de la implementación y desarrollo de la FP/FPD: desarrollo, ventajas respecto a otras FP, retos, desafíos.
Bloque 5. Modelos internacionales	Transferencia de políticas.
Bloque 6. COVID-19	Cómo ha afectado a la FP/FPD, cómo creen que les afectará.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32. Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con alumnado

Bloque 1. Trayectoria educativa previa a la FP/FPD	Experiencia, satisfacción, rendimiento, profesorado.
Bloque 2. Transiciones educativas previas a la FP/FPD	Decisiones, resultados, actores.
Bloque 3. Aprendizajes no formales o informales	Experiencia laboral previa, aprendizajes ajenos al sistema educativo, habilidades.
Bloque 4. Transición a la FP/FPD	Decisión, alternativas, proceso de selección, expectativas.
Bloque 5. Experiencia durante la FPD	Satisfacción, expectativas, aprendizaje, profesorado, compañeros, centro educativo, evaluación, empresa y tutor de empresa.
Bloque 6. Ventajas, retos y desafíos de la FPD	Fortalezas y aspectos a mejorar.
Bloque 7. Transiciones tras la FP/FPD	Educación y empleo.
Bloque 8. COVID-19	Incidencia en FP/FPD, estudios y trabajo.
Bloque 9. Perspectivas de futuro	Proyecciones.

Fuente: Elaboración propia.

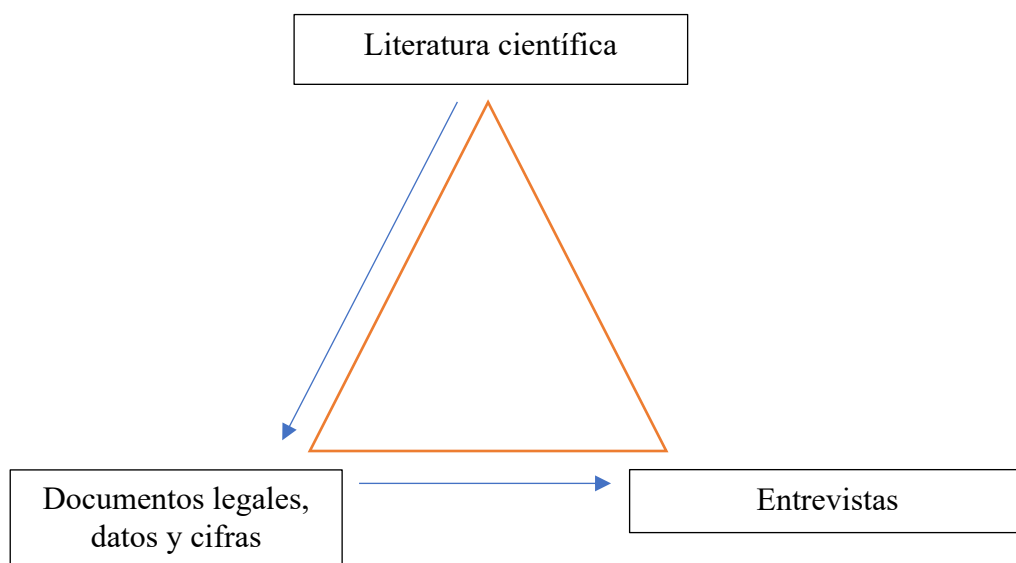
La muestra inicial desde la que se partió, incluía todos los centros educativos andaluces que imparten el ciclo formativo de Educación Infantil en modalidad dual y no dual en Andalucía. De este modo, y a partir del proceso de selección que se describe anteriormente, se estableció el contacto con los centros educativos seleccionados.

En primer lugar, se contactó con los directores de los centros educativos, a quienes se les solicitó su colaboración por correo electrónico. A través de este correo se les informó sobre los objetivos de la investigación y se les solicitó permiso para entrevistar a los diferentes actores implicados en la FPD de su centro educativo, así como el contacto de las personas responsables de distintas empresas que colaboran con su centro para el desarrollo de esta modalidad. Todos los actores entrevistados han prestado su consentimiento de participación en el estudio, tras explicarles de manera clara la finalidad de la investigación llevada a cabo, y se cuenta con su total aprobación para el tratamiento de la información proporcionada. El contacto se realizó a finales de noviembre de 2020 y las entrevistas se llevaron a cabo entre enero y junio de 2021.

4.3.3. Análisis de los datos recopilados

Para analizar las entrevistas se optó por realizar un análisis del discurso de cada uno de los informantes entrevistados y, posteriormente, se llevó a cabo una triangulación de los datos obtenidos en la revisión de la literatura, en el análisis de los documentos normativos y de cifras y en las entrevistas realizadas (ver Ilustración 11). Esta triangulación nos ha permitido analizar información obtenida de varias fuentes de datos que se complementan y verifican entre sí para extraer unos resultados más ricos y completos y, en consecuencia, “potenciar las conclusiones que de ellos se derivan” (Rodríguez Sabiote et al., 2006, p. 1). Es por ello que la aproximación al marco teórico de referencia ha permitido establecer una estructura previa sobre el funcionamiento de la FPD en España y Andalucía que ha sido reforzada por los testimonios de los informantes entrevistados.

Ilustración 11. Triangulación de los datos obtenidos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al proceso de análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, ha sido desarrollado a través del software NVIVO (v.12) siguiendo las seis fases del análisis temático de Braun y Clarke (2012).

De este modo, en la primera fase se ha llevado a cabo la transcripción y relectura de los datos obtenidos para familiarizarse con los mismos y comenzar a identificar patrones evidentes o problemas repetidos de los datos.

En la segunda fase, se ha realizado una generación de códigos de inicio a partir de los elementos teóricos que fundamentan la tesis doctoral. Estos códigos se agruparon, inicialmente, en tres familias diferenciadas:

- En la primera familia asignamos como códigos los conceptos: proyecto de FPD, itinerario y centro educativo. Con la creación de estos códigos la intención era recoger las referencias relacionadas con el proceso a seguir en el momento en el que un centro educativo decide impartir un ciclo formativo en modalidad dual, con el perfil de alumnado que accede a la modalidad dual o modalidad tradicional, con su itinerario educativo y profesional previo y con la formación que recibe en el entorno educativo.

- La segunda familia incluía los códigos de empresa y remuneración. Estos elementos comprendían referencias a la formación del alumnado en la empresa y a la compensación económica que puede recibir el alumnado por parte del empresariado.
- Una tercera familia comprendía los códigos de inserción y ventajas. Estos códigos remitían a las ventajas que supone la FPD en cuanto a otros estudios y a las posibilidades de inserción laboral que presenta el alumnado que cursa esta modalidad.

A medida que se codificaron las primeras entrevistas y nos sumergimos en los datos de la investigación, estos códigos han sido desarrollados y refinados con la intención de especificar algunas cuestiones referidas por los informantes como relevantes y que no habíamos considerado ni incluido en un inicio. Como consecuencia y con la intención de detallar y ampliar los códigos planteados inicialmente, en la primera familia se incluyeron los códigos de criterios de acceso y criterios de evaluación, en la segunda familia se introdujo el código de criterios de selección y en la tercera familia se incorporó el código de retos y desafíos.

En la tercera fase, una vez establecidos todos los códigos, han sido combinados e interpretados para generar categorías generales que representasen con precisión todos los datos obtenidos. A tal efecto, en la cuarta fase, una vez se observó y confirmó que las categorías apoyaban los datos para la creación de la perspectiva teórica general, en la quinta fase, se definieron y perfeccionaron las categorías existentes que se presentarían en el análisis final.

Para finalizar, en la sexta fase, se ha elaborado un informe en el que se han incluido las categorías finales que contribuyen a responder a los objetivos de la investigación (véase Tabla 33). Como precisión de cada una de estas categorías surgen una serie de subcategorías que permiten clarificar los conceptos que en ellas se estudian. Asimismo, con el fin de concretar la investigación y evitar confusiones en los resultados, se han identificado un máximo de tres subcategorías por cada una de las categorías establecidas (Rivas-Tobar, 2015). Tanto en la descripción de las categorías como en el desarrollo de las subcategorías, se han presentado fragmentos de diálogo relacionados con cada una de ellas en apoyo de una descripción más detallada de los resultados.

Es importante resaltar que, dado que en el eje horizontal del estudio de caso comparativo el campo es considerado como un espacio cambiante en el que el investigador/a debe adaptar su atención según la posición y la perspectiva, las categorías y subcategorías establecidas se han determinado como una especie de “pistas” que, simplemente, nos han ayudado a delimitar la estructura del estudio y a organizar los datos obtenidos. Es por ello que estas categorías no han sido utilizadas como unidades de análisis estáticas que presuponen lo que están sucediendo e ignoran la información contextual que pueda ser de gran interés (Bartlett y Vavrus, 2017).

Tabla 33. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		
	Equipo directivo, coordinadores y tutores docentes	Empresarios y tutores laborales	Alumnado
<i>Desarrollo de la FPD/FCT en el entorno educativo</i>	☐ Proyectos de FPD ☐ Selección y perfil del alumnado ☐ Formación en el centro educativo		
<i>Desarrollo de la FPD/FCT en el entorno laboral</i>	☐ Proceso de selección para el acceso a la empresa ☐ Formación del alumnado en la empresa ☐ Remuneración del alumnado		
<i>Percepciones sobre la FPD/FCT en cuanto a empleabilidad juvenil</i>	☐ Ventajas en cuanto a otros estudios ☐ Retos-desafíos en cuanto a la participación de empresas en la FPD ☐ Posibilidades de inserción laboral		

Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Cuestiones éticas y buenas prácticas durante el proceso de investigación

El trabajo de investigación que implica el desarrollo de la presente tesis doctoral ha sido elaborado considerando el Código de Buenas Prácticas de la Investigación de la Universidad de Granada (Universidad de Granada, 2019). A tal efecto, han sido respetados los criterios éticos que se deben aplicar a toda práctica científica realizada en la Universidad de Granada y que a continuación se describen:

- El proceso de revisión bibliográfica realizado en la presente investigación se rige en el valor de la honestidad académica, en tanto que el tratamiento de documentos científicos de autores originales se ha llevado a cabo respetando los derechos de la propiedad intelectual, evitando así transgredir el plagio. Es por ello que se ha hecho uso de citas y referencias bibliográficas construidas según las normas para la citación de fuentes del Manual APA 7.
- En el proceso de obtención de datos no se han llevado a cabo desviaciones en el ejercicio de la investigación manipulando o presentando selectivamente los resultados. Como consecuencia de ello, se han cumplido con los siguientes criterios éticos relativos al correcto ejercicio de recogida de datos en la investigación:
 - a) Los datos no han sido interpretados de forma abusiva.
 - b) Los datos o pruebas no han sido falsificados para que cuadren con la hipótesis de partida.
 - c) Los datos no corresponden con el plagio de trabajos ajenos.
 - d) En el proceso de interpretación de datos se ha realizado una revisión detallada de los resultados obtenidos antes de publicarlos.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL DE GRADO SUPERIOR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y EMPRESARIAL

En este capítulo vamos a exponer el análisis del desarrollo de la FPD en los CFGS en Andalucía. Para ello, partimos de las percepciones y valoraciones extraídas de las entrevistas realizadas en distintos centros educativos andaluces que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual y no dual (miembros del equipo directivo, coordinadores de FP/FPD, tutores/as de FCT/FPD y alumnado), así como empresas colaboradoras (empresarios/a y tutores/as laborales). La exposición del análisis queda organizada atendiendo a las tres categorías de análisis anteriormente descritas y que, en conjunto, componen los resultados de la presente tesis.

En primer lugar, se describe el desarrollo de la FP en el entorno educativo, tanto en modalidad dual como no dual. A partir de esta categoría se establecen tres subcategorías relacionadas: proyectos de FPD, selección y perfil del alumnado y formación en el centro educativo.

En segundo lugar, presentamos el desarrollo de la FPD y la FCT en el entorno laboral. Al igual que en la categoría anterior, se fijan tres subcategorías referidas al desarrollo de la FPD y la FCT en los centros de trabajo: proceso de selección para el acceso a la empresa, formación del alumnado en la empresa y remuneración del alumnado.

Por último, en este apartado se analizan las percepciones obtenidas sobre la FPD en cuanto a la empleabilidad de la población joven haciendo referencia a las ventajas que tiene esta modalidad de FP en cuanto a otros estudios, los principales retos-desafíos que presenta la FPD en lo que se refiera a la empleabilidad, y las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD.

Es importante añadir que las entrevistas se realizan en el mismo curso académico en el que se conoce que el régimen de compensación del alumnado pasa a ser requisito de obligado cumplimiento en Andalucía para la totalidad de los puestos formativos en los proyectos nuevos de FPD y, al menos, el 20% del total de los puestos formativos en el caso de proyectos de renovación. Asimismo, es importante reseñar que las entrevistas han sido realizadas en empresas colaboradoras y centros educativos que imparten el

CFGS de Educación Infantil, por lo que las respuestas están relacionadas con el desarrollo de la modalidad dual y no dual de este ciclo y de esta familia profesional concreta. No obstante, dado que las entrevistas también han sido realizadas a personal del equipo directivo y a profesores y personal empresarial que imparte clase y recibe alumnado de otros ciclos formativos, algunas respuestas también incluyen información de otros ciclos formativos y otras familias profesionales.

5.1. Desarrollo de la FP/FPD en el entorno educativo

A partir de esta categoría se establecen tres subcategorías relacionadas: proyectos de FPD, selección y perfil del alumnado y formación en el centro educativo.

5.1.1. Proyectos de FPD

La legislación andaluza referida de la FPD y, en concreto, la Orden de 16 de abril de 2020, define el concepto de proyecto de FPD como “el documento elaborado por el centro docente que contiene la planificación de las actuaciones de Formación Profesional Dual que se ejecutarán conjuntamente con los centros de trabajo” (p. 17).

Teniendo en cuenta esta definición, se puede afirmar que son los propios centros educativos los únicos responsables para decidir si quieren optar o no por la modalidad dual y, en consecuencia, los encargados de configurar un proyecto de FPD que, para ser aprobado, deberá obtener valoración positiva en cada uno de los criterios de evaluación impuestos por la Junta de Andalucía.

Es por ello que en el presente apartado se van a describir los factores que influyen en la decisión de los centros educativos de optar o no por la modalidad dual, el proceso de elaboración, presentación y evaluación de los proyectos de FPD, las dificultades detectadas a la hora de implementar el proyecto de FPD y el proceso de renovación anual de proyectos FPD.

5.1.1.1. Factores que influyen en la decisión de los centros educativos de optar o no por la modalidad dual

El proyecto de FPD, tal y como indica la normativa, tiene que considerar el entorno socioeconómico y el tejido empresarial y productivo de la zona en la que se va a desarrollar el ciclo formativo. En el caso de Andalucía, dado que es la tercera región

española con mayor número de pymes (Roca Junyent, 2021) y que el mayor porcentaje de empleo está en los sectores de comercio y transporte, administración pública, artes y espectáculos y sector primario (Pozo et al., 2021), los centros educativos, en el momento de elaborar sus proyectos de FPD, tienen que considerar la distribución y el tamaño de las empresas de su zona y la familia profesional a la que pertenecen los ciclos formativos que imparten.

“[...] nosotros, a la hora de decidir los ciclos formativos que se iban a impartir en modalidad dual en nuestro centro, siempre hemos tenido en cuenta dos factores, la familia profesional a la que pertenecen y el tamaño de las empresas que ya hay en la provincia... ya que no nos pueden ofrecer los mismos puestos de trabajo las pymes que empresas más o menos grandes...”
(MA_D_H_C1_T_C_GS).

“Es muy importante tener en cuenta el contexto y el sector económico que pondere la zona a la hora de desarrollar la modalidad dual. No es lo mismo una zona industrial que una zona de sector servicios. Entonces, teniendo en cuenta a la empresa y el contexto, sí se puede elaborar un proyecto de FPD de calidad y que se ajuste a la realidad” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

A partir de estos dos criterios, los centros educativos deciden si quieren optar por la modalidad dual o, de lo contrario, continuar impartiendo sus diferentes ciclos formativos en modalidad tradicional.

“No hemos optado por la modalidad dual, principalmente, porque en el tejido empresarial que existe en Andalucía predominan las pymes. Esto nos limita enormemente debido a que, entre las características legales que se establecen para optar a un proyecto de FPD, una de ellas es que las empresas colaboradoras sean más o menos grandes para que, en cada puesto que se solicita para la FPD, pueda haber dos trabajadores...”
(GR_D_H_C3_T_PU_GS)

“Decidimos solicitar modalidad dual y, además, en todas las plazas del ciclo porque tenemos suficientes empresas en la localidad capaces de acoger a este alumnado. Esto tiene que ver con el entramado o con el sector económico que

trabaje la comarca... no tenemos en nuestra localidad el mismo número de empresas en Educación Infantil que en tecnología... En la rama de la sanidad, de momento, no vemos viable solicitar modalidad dual porque ya tenemos dificultades para encontrar empresas colaboradoras en FCT, como para encontrarlas en modalidad dual... esto también se debe a que los hospitales y centros de salud públicos colaboran mucho más con los institutos públicos que con los institutos concertados...” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“Decidimos unirnos a la modalidad dual porque considerábamos que nuestra familia profesional necesitaba un impulso por parte de las empresas... y como en este ciclo formativo teníamos empresas suficientes que pudiesen colaborar con nosotros, no dudamos en aprovechar esta oportunidad...” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

Además de esos dos factores a tener en cuenta en la decisión de optar por la modalidad dual, otro de los motivos que nos manifiestan algunos de los actores entrevistados que han decidido no optar por la modalidad dual, es que la normativa existente relacionada con la FPD, tanto a nivel nacional como autonómica, no es aplicable a todas las enseñanzas o familias profesionales.

“Los motivos por los que no hemos optado a la dual son varios... uno de los motivos es que la normativa andaluza y nacional relacionada con la FPD y las características que se dan a los proyectos no son aplicables a todas las enseñanzas... no es lo mismo un ciclo de administrativo que un ciclo de mecánica... entonces, las normativas que tienen carácter tan generalista son difícilmente aplicables a formaciones tan específicas” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

Uno de los ejemplos que señala que la modalidad dual no es aplicable a todas las familias profesionales o a determinados ciclos formativos, es el testimonio de una coordinadora del CFGS de Educación Infantil que justifica por qué no han querido optar por la modalidad dual para un ciclo formativo concreto. Este comentario se asemeja a lo que describe la propia Junta de Andalucía en su web destinada a informar sobre la FPD. En esta última se describe que, a priori, aunque la modalidad dual puede ser aplicable a cualquier familia profesional, existen determinadas familias profesionales más

susceptibles a impartirse en modalidad dual que otras (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2022a).

“[...]en nuestro caso, la FPD, no nos parecía un modelo que se adecuase a nosotros, a nuestro ciclo formativo, porque nosotros queremos preparar al alumnado para que sean un motor de cambio antes de llegar a las escuelas (empresas)... Entonces, si nos gustaría realizar más prácticas, pero no con un modelo en el que el alumnado solo vaya jueves y viernes a la empresa, que era la propuesta que se nos hizo. No nos parecía adecuado porque pensamos que es imposible que exista una continuidad a la hora de desarrollar con el alumnado una unidad didáctica si terminan un viernes y no vuelven hasta el jueves siguiente. Si fuesen prácticas continuadas de un trimestre completo o los dos últimos meses si nos gustaría, pero esa alternancia, no encaja con nuestra metodología...” (GR_C_M_C3_T_PU_GS).

A este respecto, y dado que la actual la LOIFP (2022) apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad y que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía, sería necesario replantearse si las características metodológicas de cada uno de los ciclos formativos incluidos en la oferta educativa de FP de Andalucía serían adecuadas para impartirse en modalidad dual en su totalidad.

“Yo veo bastante interesante esto de que todos los ciclos puedan impartirse en modalidad dual, pero habría que replantearse muchísimos aspectos. Aquí, en Andalucía, tal y como lo tenemos ahora mismo, es complicado... Algunos ciclos podrían ser impartidos en dual pero otros, a efectos organizativos, impartirlos en dual puede provocar una gran distorsión... entonces... yo no sé si todo esto de la dual en su totalidad merece la pena o no merece la pena... Yo creo que debería establecerse la FPD en los ciclos muy especializados y que precisen de unas instalaciones y equipamientos muy costosos para los centros educativos. No creo que todos los ciclos tengan que llevarse a cabo a modalidad dual” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

“Pienso que la formación dual es apropiada dependiendo del ciclo que estudies. En mi caso, hacer una FPD en el ciclo de Educación Infantil y estar estudiando

teoría a la vez que “trabajas” en una escuela es mucho más complicado porque, por una parte, aunque digan que la teoría no sirve, es una base fundamental en la educación... tú no puedes empezar el ciclo en septiembre y a los dos días estar en un centro infantil sin tener ningún conocimiento, sin conocer los hábitos de los/as niños/as, sin saber planificar, sin saber programar... Entonces, en ese sentido, nunca me hubiese planteado hacer este ciclo de Educación Infantil en modalidad dual” (GR_A_H_C3_T_PU_GS)

“A mí me encanta la dual, confío que es una buena formación pero veo varios defectos, al menos en nuestro ciclo de Educación Infantil, porque, quizás, en un ciclo como mecánica, carpintería... puede que no pase esto porque el aprendizaje no termina nunca pero, en nuestro ciclo, en el que pasan por distintos centros, en el que pasan por distintas tutoras, en el que ven distintas metodologías, en el no pagan al alumnado pero se les exigen como si fuese un trabajo y en el que la empresa tiene que desarrollar todas las tareas que les exigimos... 530 horas de dual más 370 horas de FCT... estamos pensando que se hacen muchas para el alumnado” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

A pesar de que la mayoría del personal entrevistado coincida en que la FPD no es aplicable a determinadas familias profesionales, tenemos algunos testimonios que afirman que la modalidad dual es beneficiosa para todos los ciclos formativos, en tanto que, el prolongado número de horas que el alumnado pasa en la empresa, favorece considerablemente las habilidades y capacidades profesionales del aprendiz, independientemente de la familia profesional a la que pertenezca.

“La dual lo bueno que tiene es que, en todo lo referente a habilidades y capacidades profesionales, el alumnado lo desarrolla muy bien porque pasa muchas horas en la empresa y se forma en ella. Esto pasa en todas las ramas porque todos los contenidos de todos los módulos lo ves en la empresa, no hay una simulación... van a trabajar con empleados que llevan tiempo en la empresa, con un director, con un responsable... o sea que ahí se ponen en marcha muchísimos criterios de observación y evaluación que van más allá de lo que es el propio contenido teórico... se involucran muchas cuestiones y muchas destrezas que se necesitan para trabajar y que, realmente, les ayudan a

aterrizar y a conocer en profundidad la profesión que han escogido”
(AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

Sin embargo, y a pesar de que los testimonios de estos actores resaltan los beneficios que puede aportar la modalidad dual a todas y cada uno de los ciclos formativos de FP, existen distintas familias profesionales en Andalucía (como la de Vidrio y Cerámica, Imagen y Sonido o Artes y Artesanía) que, hasta la actualidad, no han sido impartidas en modalidad dual. Del mismo modo, otras familias como: Industria y Agua o Industrias Extractivas, únicamente imparten una mínima cantidad de ciclos formativos en FPD (CaixaBank Dualiza, 2022).

5.1.1.2. Proceso de elaboración, presentación y evaluación de los proyectos de FPD

A partir de los factores descritos en el anterior apartado (el entorno socioeconómico y el tejido empresarial y productivo de la zona y la familia profesional a la que pertenece el ciclo formativo), los centros educativos deciden si quieren optar por la modalidad dual o, de lo contrario, continuar impartiendo sus diferentes ciclos formativos en modalidad tradicional.

En cuanto a los motivos por los que los centros educativos deciden optar por la modalidad dual, si atendemos a los relatos de las personas entrevistadas, podemos encontrar razones muy variadas que van desde entender la dualidad como una oportunidad para el propio alumnado y su futura inserción laboral, favoreciendo, tal y como afirma Barrientos et al., 2019 “una adecuación de los perfiles profesionales entre el sistema productivo y educativo” (p. 26), hasta el aprovechamiento de esta modalidad por no tener los recursos materiales y económicos suficientes.

“El motivo por el que decidimos implementar la FPD fue un reto porque únicamente tenemos este ciclo de esta familia profesional... entonces era como una forma de avanzar, de cambiar, de investigar, de cambiar la metodología y de dar otra oportunidad al alumnado de una salida profesional más rápida... porque estamos comprobando que es así, que el alumnado sale mejor preparado y que, el alumnado que ha terminado la primera promoción, está trabajando”
(AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“Pues nosotros empezamos con nuestro ciclo con muy poca dotación por parte de la consejería [...]. Entonces, claro, nos dimos cuenta de que con la dotación económica que teníamos no podíamos comprar todos aquellos materiales que necesitábamos. Ese fue uno de los motivos por el que empezamos a pensar que, quizá, era viable hacer la formación dual. Otro de los motivos fue porque, como ya habíamos tenido la experiencia de que en Integración Social había aumentado mucho la inserción laboral al convertirse en modalidad dual y la primera promoción de este ciclo en modalidad ordinaria tuvo una inserción tan baja, decidimos solicitar el proyecto dual para incrementar la inserción” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

Después de valorar los distintos motivos que pueden influir en esta decisión, si deciden optar por la modalidad dual, el centro educativo debe configurar un proyecto de FPD que, para ser aprobado, tal y como se establece en la Orden de 21 de diciembre de 2021, “deberá obtener valoración positiva en cada uno de los criterios indicados para su aprobación, a excepción del criterio 1.2 que no será imprescindible para la aprobación del proyecto” (p. 6), por lo que la posibilidad de que los centros educativos participen o no en la modalidad dual también depende de alcanzar la puntuación mínima establecida para la aprobación de los proyectos.

Si atendemos a los principales requisitos referidos al diseño de los proyectos educativos de FPD en Andalucía y al proceso de presentación y evaluación de los mismos incluidos en la normativa autonómica, se puede afirmar que la elaboración de un proyecto de FPD, por parte del centro educativo, no es tarea sencilla e implica cambios considerables en el funcionamiento de los ciclos formativos (De Benito, 2017). Esta complejidad en el diseño de proyectos es un factor que puede influir en la decisión de muchos centros educativos de no participar en la FPD (Marhuenda-Fluixá et al., 2019).

Si consideramos los testimonios de los actores entrevistados, podemos observar que este proceso no ha supuesto la misma dificultad para todos los centros educativos.

Por un lado, se incluyen testimonios de personal perteneciente al equipo directivo de un centro educativo que asegura que este procedimiento les ha supuesto una auténtica dificultad, dado que en este proceso de evaluación existen una serie de aspectos bastante ambiguos que no saben cómo mejorar y que, a pesar de atender a las recomendaciones

de fundaciones o, incluso, de la propia consejería de educación, les siguen denegando el proyecto por años consecutivos.

“[...] hemos presentado durante varios años el proyecto para poder implantar la modalidad dual en este ciclo y nos lo han rechazado siempre por no alcanzar la puntuación. En cuanto a lo que son los puntos objetivos del proyecto si nos dan una puntuación bastante alta pero no nos puntúan una serie de aspectos que son bastante ambiguos que no sabemos cómo mejorar.

A raíz de esto, decidimos adscribirnos a la Alianza de la FP Dual con la Fundación Bertelsmann. Fue la misma Consejería la que nos presentó esta fundación para que nos ayudara a presentar los proyectos. Empezamos a trabajar con ellos y son los que nos asesoraron en las modificaciones del proyecto para volverlo a presentar aunque, aun así, nos lo han vuelto a denegar...” (MA_D_H_C1_T_C_GS).

Por otro lado, nos encontramos relatos de personal entrevistado que afirma que no han tenido ningún obstáculo en el proceso de elaboración, presentación y/o evaluación del proyecto de FPD e, incluso, algunos han sido asesorados y han recibido orientación y apoyo por parte de la delegación.

“Para mí no me ha supuesto ninguna dificultad elaborar o diseñar un proyecto de FPD, puesto que yo vengo de la rama de la pedagogía, soy maestra, y no me echa para atrás coger un currículum y adaptarlo, ver la manera más práctica de desarrollarlo y elaborar actividades” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“Nosotros teníamos ya la experiencia de haber convertido el ciclo de Integración Social en dual el curso anterior. Entonces, cuando salió la convocatoria de proyectos de FPD decidimos presentar el proyecto para este ciclo. Para ello, pues, la verdad, que contamos con el apoyo del equipo directivo [...]. Entonces, visitamos empresas, elaboramos todos los módulos y elaboramos todo el programa formativo de los módulos, incluso, nosotras no partimos clases. Nos aprobaron el proyecto y, la verdad, que fue un poco sorpresa porque dijimos, bueno, pues ya lo iremos mejorando con las indicaciones que nos den, y no hizo falta porque nos aprobaron el proyecto la primera” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

“A nosotros nadie nos ha informado sobre la modalidad dual, de hecho, fui yo la que me enteré de los proyectos de FPD, se lo comenté a mi compañera y al equipo directivo y éstos solo conocían de oídas pero tampoco habían sido informados... Entonces, una vez que oímos eso, ya es cuando vamos a la delegación de la provincia y nos informamos bien... pero claro, si no lo oímos de casualidad... nadie nos informa... Una vez fuimos a delegación, ya si recibimos asesoramiento y muchísima ayuda... ya sin ningún problema [...]. Elaboramos el proyecto, lo presentamos, seguimos todas las pautas burocráticas que son necesarias (porque no queda otro remedio) y... al final nos lo aprobaron a la primera y empezamos con la dual...”
(AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

Como puede apreciarse en este último relato, esta tutora de centro reclama que, a pesar de haber sido orientados y asesorados por la propia delegación una vez tomada la decisión de que quieren participar en la modalidad dual, no habían recibido ninguna información previa que les explicase qué es la modalidad dual y en qué consiste e, incluso, que los animara a participar en ella. Esta última acción es clave en el proceso de implementación de la modalidad dual en un ciclo formativo, dado que, como afirma de Benito (2017), para alcanzar una educación de calidad, es imprescindible que los centros educativos sean asesorados en cuanto a las importantes adaptaciones que tendrán que llevar a cabo en sus ciclos formativos, así como de las distintas funciones que deben desempeñar cada una de las figuras clave en el desarrollo de la FPD. En el caso de no considerar estas situaciones, podría disminuir la calidad de la formación impartida, se podría debilitar el prestigio de la FPD y dejaría de ser atractiva para la sociedad en general, los jóvenes y sus familias.

Es por ello que, en los testimonios de nuestras entrevistas, también encontramos centros educativos que, al igual que este último, reclaman el papel de las fundaciones en cuanto al asesoramiento para el desarrollo de proyectos de FPD.

“En cuanto al asesoramiento para el desarrollo del proyecto de FPD, no tuvimos ayuda de ningún tipo. Yo pienso que aquí la Junta ha hecho la ley pero no nos ha acompañado en el proceso. Lo único que sí hicimos fue contactar con otros centros que ya tenían implementada la dual y nos entregaron un par de

proyectos que ya estaban aprobados y que utilizamos como modelo para poder completar el nuestro” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

Por otro lado, también encontramos relatos pertenecientes a otros centros educativos que aseguran haber recibido información por parte de la Fundación Bertelsmann. Estos centros, a diferencia del anterior, son centros privados o concertados, por lo que podemos cuestionarnos si este asesoramiento o interés por parte de la Fundación Bertelsmann está más enfocado en los centros privados que en los públicos.

“Yo conocí la modalidad dual hace unos años porque la consejería nos reunió a todos los directores de centros privados que estuviésemos interesados en participar en esta modalidad. En esa reunión, entre otros, estaba presentes la Fundación Bertelsmann y un centro de FPD que había sido de los primeros para darnos orientaciones y contarnos su experiencia en la FPD” (MA_D_H_C1_T_C_GS).

“La Fundación Bertelsmann entra en contacto con nuestros centros educativos porque trabajan con otros centros de otras comunidades autónomas que son cercanos a nosotros por ser de otras congregaciones religiosas. Si es verdad que, cuando entran en contacto conmigo directamente, nuestros proyectos ya están implantados y desarrollados por lo que, con nosotros, ya que lo que intentas es impulsar y desarrollar nuevos proyectos, fueron un poquito a destiempo” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“Vino al centro la encargada de FP Dual de la provincia y desarrollaron unas Jornadas en las que también venía profesorado de otros centros para explicarnos cómo lo hacían” (GR_C_M_C3_T_PU_GS).

5.1.1.3. Dificultades a la hora de implementar el proyecto de FPD

Además de las dificultades expuestas en relación al proceso de elaboración, presentación y evaluación de los proyectos de FPD, en los relatos de las personas entrevistadas podemos detectar ciertas dificultades asociadas al proceso de implementación del proyecto de FPD.

La primera de estas dificultades está relacionada con la formación de los docentes implicados en la FPD. Los/as tutores/as de los centros educativos o los coordinadores de FPD son una pieza fundamental en esta modalidad de FP, en tanto que deben llevar a cabo funciones esenciales como: la redacción del proyecto de FPD, llevar a cabo un seguimiento del alumnado, su evaluación... (Caballero et al., 2018a).

En este sentido, algunos de los actores entrevistados reclaman formación específica para coordinadores, tutores docentes y personal docente responsable de la FPD en los centros educativos, en tanto que este personal asume un papel fundamental en el desarrollo de la FPD y ha de tener competencias profesionales y las herramientas pedagógicas necesarias para el correcto desempeño de su labor (Rego et al., 2015).

“Cuando yo entro a la dirección, hay ya dos proyectos FPD implantados en el centro y en el Educación Infantil entro de cabeza porque, además de la dirección, doy clases en el ciclo formativo y, también, soy tutor de dual dentro de este proyecto. Entonces, sin conocer mucho en lo que consistía esto de la dual, de pronto me veo envuelto en una responsabilidad que desconozco... Actualmente, me voy enterando poquito a poco y vamos mejorando determinados aspectos que creemos que deben de hacerse para que la dual no se convierta en una FCT seriada” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“Yo, cuando empecé a desarrollar este proyecto de dual, sí que es verdad que hice un curso, estuve en contacto con gente... pero creo que todo esto es insuficiente... deberían desarrollarse más cursos, jornadas, puestas en común...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“[...] el primer año eran 16 alumnos/as y teníamos más o menos todas las empresas, bueno, hubo que buscar otras cinco empresas y, un poco, que organizar la infraestructura para poner el proyecto en marcha... Tuve la suerte de que, en el equipo educativo de ese año, había una compañera nueva que venía de un instituto que había trabajado en dual el año previo porque, los demás, ninguno habíamos trabajado esta modalidad... entonces, para mí, siendo una coordinadora, fue un gran apoyo esta compañera que ya venía de dual porque nosotros no teníamos ni idea, no nos habían formado para lo que iba a ser la dual...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

El segundo obstáculo que señalan en sus testimonios es que, los coordinadores de FPD o los tutores docentes, no tienen una reducción horaria que les permita llevar a cabo todas las funciones que requiere ser coordinador/a de FPD o tutor docente (labores de seguimiento de la formación del alumnado en la empresa, coordinación con la empresa para el establecimiento, supervisión y evaluación de actividades...). Como de momento no disponen de esta reducción horaria, algunos de estos centros se ven obligados a ofertar el 100% de sus plazas en dual ya que, de lo contrario, supondría un gran desajuste en la organización de las funciones de los tutores y coordinadores de FPD al no disponer de una disminución en su horario que le permita el adecuado seguimiento del alumnado de modalidad dual en las empresas al mismo tiempo que aseguran la correcta formación del alumnado de modalidad tradicional en el centro educativo. A tal efecto, si todas estas funciones no se realizan de forma adecuada por parte de estas figuras responsables de la FPD a nivel de centro educativo, estaremos restando calidad a los proyectos de FPD que se están desarrollando en nuestra comunidad autónoma (Caballero et al., 2018).

“En nuestro caso se oferta el 100% de las plazas en el ciclo de Educación Infantil porque, por la falta de tiempo, si no fuese así, no podríamos hacer el seguimiento del alumnado que dice la norma que tenemos que hacer con el alumnado en la empresa si yo no liberara esas horas con esos alumnos/as... tendría que ser un seguimiento por teléfono y fuera de mi horario laboral. Ten en cuenta que tenemos en prácticas, únicamente de este ciclo, casi 60 alumnos/as... 30 de primer curso y 25-30 alumnos/as de segundo. Entonces... hay que hacer el seguimiento casi de 60 alumnos/as y tengo que encontrar casi 60 plazas para ellos/as...” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

“De no ofertar la totalidad de las plazas en dual, todo esto sería mucho más estresante porque no es lo mismo evaluar a todo el alumnado con un examen y las actividades que haces en clase que tener que desplazarte a las empresas, ponerte en contacto con los directores/as de las empresas, que tengan un rato para verte, rellenar documentos, evaluar con porcentajes distintos y en colaboración todas las actividades que han desarrollado en las empresas... Entonces estaría mucho mejor si el Ministerio de Educación contemplara una reducción horaria para esto” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

El tercer problema que detectamos a partir de los comentarios de los actores entrevistados, es la dificultad que presentan actualmente los centros educativos para encontrar nuevas empresas o mantener a las que ya colaboran en sus proyectos de FPD. Esta dificultad está relacionada, como describimos en apartados anteriores, con que la mayor parte del tejido empresarial español y andaluz son pymes que no pueden ofrecer las mismas oportunidades de empleo ni la misma calidad en la formación recibida que las grandes empresas (Protsch y Solga, 2015). Las grandes empresas tienen la posibilidad de contratar un gran número de aprendices aplicando una economía de escala que les permita reducir el coste de la formación recibida, asignando a los aprendices de mayor antigüedad el rol de instructor. Las pymes, en cambio, en el caso de no contar con medios especiales o incentivos a su favor, y solo en el mejor de los casos, podrá contar con un único aprendiz (Wolter y Mühlemann, 2015).

“En nuestro caso, sí supone una dificultad encontrar empresas que quieran participar en el proyecto porque tenemos aprobadas todas las plazas duales. Es decir, que nosotros tenemos una ratio de veinte alumnas y alumnos y no vamos a conseguir el cien por cien de las plazas en dual.... entonces, claro, eso va a mermar la formación porque si teníamos 20 puestos formativos pues, a lo mejor, tenemos 10 o tenemos 8 y, por lo tanto, ya no vamos a tener a todo el grupo en dual” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

Como solución a esta dificultad, el director de uno de los centros entrevistados señala que, como novedad, en este último año se puede observar cómo en algunas familias profesionales están siendo las propias organizaciones empresariales las que están promoviendo proyectos de FPD, debido a la carencia de profesionales de esos ámbitos en la zona y a la necesidad de formar futuros trabajadores (Fundación Bertelsman y CEOE, 2021). Esto es debido a que la normativa andaluza contempla que los proyectos de FPD también pueden ser promovidos por las delegaciones territoriales de educación a petición de una empresa que requiera personal con una determinada formación (Caballero et al., 2018b).

“[...] y ya, si nos centramos en los proyectos nuevos de FPD, como el que hemos hecho nosotros este año, en el que tienen que estar becados y dados de alta el 100% del alumnado en la Seguridad Social de las empresas... pues esto, un centro educativo por sí solo no puede hacerlo. Nosotros lo hemos hecho

porque es un proyecto de comunidad con una asociación empresarial fuerte de la localidad y hemos ido todos a una. Es decir, la asociación empresarial nos dice que les hace falta formación en carpintería y mueble y que si nosotros estamos dispuestos a darle un ciclo formativo dual para eso. Nosotros decimos que sí y ellos se comprometen a buscarnos las empresas (17 empresas de la comarca), a atender a los alumnos/as (20 plazas), a tener tutores laborales, a becar al alumnado y a darles de alta en la Seguridad Social... entonces, así estupendo... así si salen los proyectos hacia adelante... cuando hay una implicación social o del entramado empresarial. Es por ello que, en los ciclos de Carpintería y Mueble y Sistemas Eléctricos y Automatizados, son las propias empresas las que demandan dual porque han estudiado que dentro de unos años se van a quedar sin trabajadores y quieren formarlos a su forma. En el ciclo de Educación Infantil, desde luego, no es así, es decir, no son las empresas las que se ponen en contacto con nosotros, somos nosotros los que nos ponemos en contacto con las empresas” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

Con este testimonio se refuerza la idea de que la implicación de capas intermedias en el desarrollo de la modalidad dual con sus empresas asociadas permite ampliar el número de empresas participantes en proyectos de FPD y, consecuentemente, se fortalece la renovación y la de los proyectos en el tiempo (Carrasco, 2020). No obstante, y a pesar del claro beneficio que supone la participación de las asociaciones empresariales, parece ser, de momento, un proceso complicado a nivel administrativo y burocrático.

“El trabajo en red es fundamental para desarrollar la dualidad, la educación tiene que estar en la empresa y la empresa tiene que estar en la educación. Lo que pasa es que luego, a nivel administrativo y a nivel burocrático, se entorpece mucho esta relación. En nuestro caso, por ejemplo, tenemos una asociación empresarial muy potente en la comarca, que lleva solicitando un ciclo formativo dual desde hace tres años. Para poder colaborar con ella, primero tenemos que tener dinero para acondicionar los espacios, tenemos que pedir autorización del concierto y tenemos que solicitar el proyecto dual... pues con esto llevamos ya tres cursos... si fuesen mucho más rápido todas estas solicitudes y autorizaciones pues la empresa estaría dentro de la educación y los ciclos formativos estarían dentro de la empresa” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

5.1.1.4. Proceso de renovación anual de proyectos FPD

Los proyectos de FPD desarrollados en los centros educativos andaluces deben ser modificados anualmente. Para ello, la Junta de Andalucía distingue entre dos tipos de renovaciones: renovación sin modificaciones y renovación con modificaciones. La renovación sin modificaciones se aplica cuando no existe ninguna modificación respecto al año anterior más allá de actualizar la temporalización acorde con los cursos en los que se pondrá en marcha el proyecto. Por renovación con modificaciones se entienden aquellos cambios que inciden en alguno de los siguientes aspectos: configuración o justificación del proyecto, incluir o eliminar actividades y/o módulos profesionales, modificar número de horas de algún módulo profesional, incluir empresas nuevas, eliminar empresas existentes, modificar el número de puestos formativos en alguna empresa, cambios en la distribución de la formación inicial desarrollada en el centro educativo o en la empresa y/o cambios en la temporalización que modifican el periodo de alternancia (Consejería de Educación y Deporte, 2021).

Atendiendo a esta descripción, puede apreciarse cómo la Junta de Andalucía obliga a los centros educativos a realizar una renovación cada curso académico. No obstante, esta renovación puede ser, en algunos casos, un mero trámite burocrático, en tanto que permiten cumplimentar el apartado de renovación de la plataforma “Séneca” sin llevar a cabo ninguna modificación respecto al año anterior que permita ajustar el proyecto de FPD a la realidad del centro educativo. Es por esta razón que, algunos de los actores entrevistados, insisten en que la dificultad en cuanto a la elaboración de proyectos de FPD, está vinculada a la aprobación del proyecto y no tanto en la renovación.

“La renovación de los proyectos se suele hacer, normalmente, en abril. Digamos que lo difícil es que te aprueben un proyecto, la renovación es más fácil. En esa renovación que se solicita se va modificando o mejorando el proyecto de lo que vea el equipo docente y de lo que vea la inspección en caso de que te haga una actuación. Por ejemplo, este año hemos cambiado el tema de las horas en el centro educativo y en la empresa” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

En este sentido, dado que las renovaciones que se están llevando a cabo, en muchos casos, no implica una modificación real que permitan un ajuste a la realidad del centro educativo y de sus empresas colaboradoras, sería necesario que, por parte de la Junta de

Andalucía, se exija una renovación anual de los proyectos de FPD que permitan renovar y o modificar las deficiencias detectadas cada curso académico.

“El año pasado nos dimos cuenta que había que reformular el proyecto en dos sentidos: primero, había módulos que no tenían sentido que fuesen duales y otros módulos que son muy importantes y se quedaban con pocas horas en el centro educativo... segundo, que las actividades que se recogen en el proyecto y que están relacionadas con los módulos o con los resultados de aprendizaje, había que revisarlas para una mejor organización dada la globalidad de ese ciclo formativo” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“[...]presentamos todos los años el mismo proyecto con pequeñas modificaciones... aunque implica mucho trabajo cada modificación que haces. El proyecto inicial lo hizo casi entero el antiguo director, nosotras lo que hacemos es aportar modificaciones en cada uno de los módulos, en el tema de las tareas y en los resultados de aprendizaje...” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

“[...] nosotros aprobamos el proyecto hace tres cursos, y se implementó hace dos. La primera dificultad que tuvimos fue poner en marcha el proyecto porque como lo habíamos desarrollado deprisa y corriendo, no era real para nuestro centro, era prestado de otro centro y no lo habíamos adaptado. Comenzamos primero con dos módulos del primer curso y lo que hacíamos era diseñar actividades para los dos módulos, mandarlas a desarrollar a las empresas y corregirlas. Eso supuso para el alumnado mucho trabajo... entonces, en la renovación, decidimos interrelacionar los módulos para que, con una misma actividad, alcanzaran resultados de aprendizaje de los diferentes módulos de aprendizaje” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“[...] nuestra idea es ir mejorando el proyecto cada año porque somos conscientes de las deficiencias que tiene porque, sinceramente, es algo que hicimos de cero, adaptado a la norma, pero sin saber si luego se va a ajustar a la realidad o no. Somos conscientes de que tenemos que mejorar la evaluación, reducir las tareas y hacerlas más concretas, quitar cosas... es que al principio, como no conoces, te vuelves loco y metes muchas cosas que no se adaptan a la realidad, que no sirven... Por eso, lo que pretendemos es presentar una

renovación anual que incluya todos estos aspectos y hacer el proyecto más asequible a los tutores/as de la empresa para que lo entiendan mejor y lo vean más claro” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

“[...] el año pasado ya se hizo algún ajuste con los instrumentos de evaluación y con los criterios de selección que este año ha funcionado bien... Este año habrá cosas que no tenga que retocar pero siempre el plan formativo, los mecanismos de comunicación con las escuelas o cosas así... siempre hay que revisarlo... no solo por mejorarlo, sino para ajustarlo a la realidad de lo que se está haciendo” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

Si cada año se llevan a cabo estas renovaciones de forma significativa y no como un mero trámite burocrático para contabilizar renovaciones de proyectos en los informes anuales de cifras y datos de la FPD andaluza elaborados por la propia Consejería de Educación, aumentará progresivamente la calidad de los proyectos de FPD que se están desarrollando en nuestra comunidad autónoma.

“[...] cuando yo llegué a la dirección hace tres años, nos encontramos con el proyecto dual del CFGS de Educación Infantil implantado en su segundo año de renovación, es decir, que con este son cinco años los que llevamos. Es verdad que, en cinco años, después de llevar a cabo las renovaciones correspondientes, se están notando sus mejoras y se aprecia notablemente todo recorrido que estamos llevando a cabo” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

5.1.2. Selección y perfil del alumnado

A lo largo de la historia, la FP ha sido desvalorizada socialmente y considerada como una vía “de segunda clase” con respecto a los estudios universitarios. Este rechazo implica que esta vía profesional sea considerada como la más adecuada para el alumnado con peor expediente académico y, en consecuencia, se devalúen las posibilidades académicas y formativas de estas enseñanzas profesionales (García Jiménez y Lorente García, 2015).

La implementación de la FPD y los criterios de selección para acceder a esta modalidad, están ocasionando desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP y, al igual que ocurre con la doble vía del sistema educativo (la vía profesional y la vía

académica universitaria), se está ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado con mejor expediente como la alternativa más beneficiosa para su formación.

Teniendo en cuenta los aspectos previamente señalados, en el presente apartado se va a describir el perfil del alumnado que cursa FP considerando el reconocimiento social de la FP en España, las circunstancias personales de cada persona y el nivel de FP al que se accede. Asimismo, se detalla el proceso a seguir para acceder a la modalidad dual, los criterios de selección por los que optan la mayoría de los centros educativos y el perfil del alumnado de FPD.

5.1.2.1 Perfil del alumnado de FP

Por lo general, tener notas más bajas en educación secundaria es un predictor de la expectativa de matricularse en FP, por lo que, en cierta forma, parece que esta vía profesional suele adaptarse mejor al alumnado con menos bagaje académico (Merino Pareja, 2005).

En este sentido, la elección por la FP es minoritaria con respecto a la vía académica de bachillerato y agrupa a alumnado con expedientes académicos más bajos (Martínez García et al., 2020).

“En cuanto a la nota del alumnado de FP, en general, no son expedientes muy altos. En nuestro ciclo no son altos pero tampoco son muy bajos porque, como tenemos mucha demanda, es difícil acceder al ciclo” (GR_C_M_C3_T_PU_GS).

“El alumnado de FP, en general, es alumnado con expedientes bajos y muchos de ellos con falta de madurez” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

Los relatos de los alumnos y alumnas entrevistados en este estudio refuerzan la idea de que esta vía profesional suele acumular alumnado con menor expediente académico, en tanto que siete de los diez alumnos y alumnas participantes aseguran haber tenido dificultades durante el recorrido académico previo a su matriculación en el CFGS.

“Es verdad que nunca he repetido ningún curso antes de cursar el CFGS pero siempre he estado a punto” (MA_A_M_C1_T_C_GS).

“Yo nunca he suspendido nada pero sí que es verdad que los exámenes sí los suelo dejar para el último día, por eso, a lo mejor, se me atrancó un poco la ESO. El curso que más me costó, quizás, fue segundo de la ESO porque también tenía algunas asignaturas, como historia, atravesadas... pero al final lo saque” (SE_A_M_C2_D_C_GS).

“Yo cursé la ESO y bachillerato pero me quedaron algunas asignaturas el último año de bachillerato y estuve un año más para examinarme en prueba libre” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

“Tampoco ha sido algo que me ilusionara el ir siempre al instituto pero, bueno, tampoco he sido nunca un chico que faltara mucho, sino que iba siempre bien, con mis notas bien. Lo único que en primero de bachillerato repetí una vez y de media tuve un 5,8, pero después todo ha ido muy bien” (CA_A_H_C4_D_PU_GS).

“Yo dejé bachiller con cinco asignaturas porque empecé a trabajar como administrativa en el “boom inmobiliario” (CA_A2_M_C4_D_PU_GS).

“Yo terminé la ESO con dificultad, me puse a trabajar y, al tiempo, decidí cursar un Grado Medio de Atención Socio sanitaria” (AL_A1_M_C5_D_PU_GS).

“En el instituto se me complicaron muchas veces las cosas pero, la verdad, es que siempre fui superando esos baches. El último reto que tuve así muy muy fuerte fue el bachillerato porque yo no sabía si iba a conseguir sacarlo o no y... puede con ello... algunas notas mal otras bien...” (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

Otro de los chicos entrevistados, aunque no describe dificultades, asegura que su trayectoria académica anterior no ha sido tan exitosa como lo es actualmente durante el desarrollo del CFGS.

“Yo en secundaria y bachillerato tenía una media de seis y siete y, el año pasado, cuando hice el primer curso del ciclo, saqué matrícula de honor... tenía todas las asignaturas con diez... algo que a mi nunca me había ocurrido ni en la ESO ni en bachillerato” (GR_A_H_C3_T_PU_GS).

A pesar de que un número considerable de alumnado describa dificultades durante su matriculación en ESO y bachillerato, en estos relatos también encontramos que, uno de los diez alumnos entrevistados, se describe como un alumno de buenas notas durante toda su experiencia educativa previa. La singularidad de este caso radica en que este alumno es un estudiante universitario que compagina estos estudios con la FP de grado superior.

“Siempre he sido un alumno de buenas notas y siempre he compaginado mis estudios con el conservatorio, realicé el bachillerato musical y después pensé en hacer enfermería, ADE también me gustaba pero, como saqué buena nota en selectividad y ser maestro era lo que siempre me había gustado, me decanté por ser maestro. Cuando estaba en el tercer año, me planteé hacer algo más para complementar mis estudios de grado y decidí matricularme en el ciclo formativo simultáneamente y... estoy súper contento. Ahora mi objetivo, cuando termine ambas cosas es encontrar trabajo como profesor y... a ver...”
(MA_A_H_CI_T_C_GS).

No obstante, y a pesar de que muchos de los estudios relacionados con el recorrido de la FP en España señalan que históricamente la FP ha sido una modalidad formativa destinada al alumnado con bajo expediente (Bellil, 2020), parece influir el nivel de FP en el perfil del alumnado que se matricula.

En este sentido, uno de los actores entrevistados perteneciente al equipo directivo de uno de los centros educativos incluidos en el estudio, concreta que el prototipo de alumnado que accede a la FP es distinto dependiendo del nivel en el que se matricule: FPB, CFGM o CFGS.

“El alunado de FPB es un alumnado que normalmente tiene problemas académicos y, entonces, cuando acaban la FCT, se les da el título de FPB y el de la ESO. Este perfil es muy específico.

El alumnado de CFGM es un alumnado en el que ha aumentado muchísimo el fracaso en comparación con el éxito que existía en estos ciclos hace unos diez años. Este fracaso es muchas veces motivado porque el alumnado no conoce realmente en lo que se está metiendo. Nosotros vemos una gran falta de orientación profesional o académica porque, realmente, nos encontramos casos

tan extraños como un alumno que lleva un mes en clase y te dice que él se ha matriculado en este ciclo creyendo que era otra cosa [...]. También es importante añadir que, los que están bien orientados y pueden acceder a su primera opción, esos alumnos/as, suelen tener bastante buen rendimiento. No obstante, existe un alto porcentaje de alumnado en este nivel que no funciona. El CFGS es diferente... es, sobre todo, un alumnado más exitoso que en los demás niveles, aunque muchos de ellos también es alumnado son que procede de bachillerato y no tienen muy claro su futuro profesional, o no tienen muy claro si estudiar un grado universitario o cursar el ciclo” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

Tomando en consideración la información recopilada en el estudio, se puede señalar que el alumnado perteneciente al CFGS es variado según las circunstancias personales de cada persona. A tal efecto, aunque mayoritariamente el alumnado que accede a los CFGS suele ser alumnado que procede de bachillerato y que no tiene muy claro su futuro profesional o que dudan entre estudiar un grado universitario o cursar el ciclo formativo para después continuar con estudios universitarios, dentro del perfil del alumnado que cursa CFGS se puede encontrar:

1. Alumnado que acaba de terminar el bachillerato y no tiene claro su futuro profesional o no ha obtenido nota suficiente para acceder a la universidad y trata de utilizar el ciclo formativo como medio para acceder a los estudios universitarios.

“Después de Bachillerato yo quería estudiar algo relacionado con educación pero no me veía preparado para una carrera universitaria entonces... por eso elegí estudiar el CGFS de Educación Infantil para después estudiar la carrera” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

2. Alumnado desanimado porque ha terminado su etapa de bachillerato sin saber qué es lo que quiere, pero sí tienen claro que no quieren estudiar más asignaturas generales como lengua, historia o matemáticas, sino que quieren estudiar algo diferente, algo más específico.

“Hice Bachillerato de humanidades y, cuando acabé, no sabía exactamente qué hacer... hice selectividad y pensé en meterme en magisterio infantil y, a pesar de hacer la matrícula, decidí hacer el CFGS tal y como me recomendaron algunas compañeras” (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

3. También, en menor proporción, se puede apreciar a personas de más edad que ya tienen una experiencia laboral, que están trabajando en ese campo y que necesitan una titulación determinada porque se la exigen como requisito para conservar su puesto de trabajo.

“Yo cursé un grado medio de Atención Socio sanitaria. Después, como era de la misma rama, tenía fácil acceso y es algo que siempre me ha gustado, decidí cursar el grado superior de Educación Infantil a la vez que trabajaba con 28 años. Entonces, con muchas ganas y con mucho esfuerzo conseguí el título que necesitaba y conseguí sacar un buen expediente” (AL_A1_M_C5_D_PU_GS).

4. Otros alumnos con titulación universitaria vuelven para curar el ciclo formativo porque no han encontrado trabajo relacionado con los estudios universitarios que han cursado.

“Mi trayectoria con la educación es amplia, yo ahora mismo tengo 33 años, además, yo vengo de una carrera universitaria que acabé y, después de trabajar unos años, quedarme embarazada y tener un bebé, decidí retomar los estudios y empecé este Ciclo Superior de Educación Infantil. [...] preferí hacer una FP, que son dos años, me meto dentro del sector y, si me gusta, puedo seguir avanzando con formación universitaria otra vez. Además, pienso que con un ciclo de FP es más fácil acceder al mundo laboral” (CA_A1_M_C4_D_PU_GS).

5. Un pequeño porcentaje también representa a un grupo de mujeres de mayor edad que algunas, incluso, ya han sido madres y quieren insertarse en el mercado laboral.

“Yo dejé bachiller con cinco asignaturas porque empecé a trabajar como administrativa en el “boom inmobiliario”. Cuando me despidieron, decidí hacer el CFGM de Administrativo. Realmente no me gustaba mucho... nunca volví a trabajar de administrativo... siempre he estado de camarera o trabajos muy mal

pagados y con muchas horas. Después, me saqué lo que me quedaba de Bachillerato [...] y decidí matricularme en el ciclo de Educación Infantil” (CA_A2_M_C4_D_PU_GS).

6. Hay algún caso que no ha estudiado Bachillerato y que ha cursado CFGM, por lo que tienen acceso directo al CFGS.

“Yo me saqué la ESO y, después, no sabía si hacer bachillerato o sacarme un grado medio y... decidí hacer un grado medio más que nada porque, cuando estaba estudiando la ESO, es como que estaba estudiando algo que no quería y que me costaba y pensé que bachillerato iba a ser más o menos lo mismo... en cambio, el grado medio ya iba a estar estudiando algo a lo que me podría dedicar...” (SE_A_M_C2_D_C_GS).

Después de distinguir los distintos perfiles que podemos encontrar en este nivel de FP, es importante considerar que, aunque exista una gran variedad de perfiles de alumnado matriculado en CFGS, un gran porcentaje de alumnos y alumnas no tienen claro su futuro profesional en el momento de acceder al ciclo formativo. Esta incertidumbre profesional y académica puede traducirse en una gran desmotivación derivada del fracaso en la etapa anterior.

En este sentido, algunas opiniones reseñables son las de los alumnos y alumnas desmotivados que destacan su satisfacción tras decantarse por los estudios de FP que están cursando, al tiempo que valoran positivamente la motivación que aporta la FP y la utilidad de los contenidos adquiridos. Esto se puede traducir en un aumento progresivo del poco prestigio social que se ha asociado tradicionalmente a la FP (Echeverría y Martínez, 2019), al mismo tiempo que se convierte en una alternativa al fracaso escolar (Escarbajal et al., 2021).

“A mí, antes de cursar el ciclo, nunca se me habría pasado por la cabeza el tener unas notas de todo 10... y este año lo estoy viendo...” (MA_A_M_C1_T_C_GS).

“Bueno, pues yo hice la ESO entera, después de bachillerato de Ciencias Sociales y luego pensé hacer una carrera o un grado superior pero tampoco tenía muy claro qué hacer [...] me metí en la página de todos los grados superiores de la Junta Andalucía y empecé a mirar y... vi que estaba este grado superior de infantil, aquí al ladito de aquí en mi ciudad, y dije, mira, pues como no me siento nada preparado para hacer una carrera, hago FP... y menos mal que me matriculé en el ciclo formativo porque es un ciclo que me encanta y en el que estoy sacando súper buenas notas... ahora sí que no descarto acceder a la universidad al acabar el ciclo porque ya sí que me siento súper preparado...” (CA_A_H_C4_D_PU_GS).

“Hice la matrícula para la universidad, me aceptaron pero... decidí hacer primero el ciclo porque mucha gente me decía que lo hiciese porque me iba a ir mucho mejor e iba a salir mucho más preparada... y, la verdad, es que ha sido así... yo estoy muy contenta porque siento que me he encontrado a mí misma... y es que estoy haciendo lo que me gusta y, cuando haces algo que te gusta, hace que saques lo mejor de ti...” (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

Atendiendo a los comentarios previamente señalados en cuanto a la motivación que supone la elección de estudios de FP en alumnado que muestra desinterés por su futuro académico y/o profesional, se aprecian los siguientes comentarios que reclaman, al igual que en el sistema de FP alemán (Pilz, 2002), la necesidad de una adecuada orientación educativa que ayude al alumnado a configurar sus itinerarios académicos y profesionales (Martín y Tirado, 1997) a la vez que se revaloriza el prestigio social de la FP (Sánchez García y Álvarez González, 2012).

“Cuando estaba en segundo de bachillerato, estuve hablando con compañeros que estudiaban el ciclo en el que actualmente me encuentro y me recomendaron la opción de hacer el ciclo de FP antes que la carrera porque te aporta una base muy importante antes de llegar a la universidad. La verdad es que durante el bachillerato nadie nos ha orientado en cuanto a los ciclos formativos... es como todo el rato selectividad, selectividad... por eso, me alegro de haber confiado en la recomendación que me hicieron mis compañeros, porque es una de las mejores decisiones que he tomado” (GR_A_H_C3_T_PU_GS).

“En el segundo trimestre de segundo de bachillerato, nos hicieron una especie de test que te orientaba en los estudios que podías cursar dependiendo de tus habilidades, tu personalidad, tus destrezas... Pero sí que es cierto que siempre se dedican a orientar más para los estudios universitarios que para la FP, es como que le dan mucha más importancia... De hecho, cuando íbamos a acabar ya bachillerato, cuando hablábamos con las madres de otros/as amigos/as y nos preguntaban que qué teníamos pensado hacer y yo les explicaba que quería hacer FP, era como que se echaban las manos a la cabeza pensando que iba a desperdiciar mi buena nota media en cursar FP en lugar de matricularme directamente en la universidad...” (GR_A_H_C3_T_PU_GS).

“Antes de matricularme en el ciclo, hablé con la orientadora del instituto y me explicó los ciclos formativos que había y, además, me explicó lo de la modalidad dual porque, claro, yo, en un principio, no tenía ni idea de qué era esto de la dual. Una vez que me lo explicó, tenía muy claro que quería cursar este ciclo y, obviamente, la modalidad dual porque pienso que tienes más posibilidades de trabajar con un ciclo formativo que con una carrera universitaria y más si el ciclo es en dual...” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

5.1.2.2. Criterios de selección para el alumnado de FPD

La FPD se está implementando en el funcionamiento de la FP de todas las familias profesionales y, por consiguiente, en todos los ciclos formativos. En Andalucía, los proyectos de FPD están vinculados a un solo ciclo formativo y deben plantearse para el grupo completo de alumnado o, en su defecto, ofertar y cubrir un número mínimo de cinco plazas en modalidad dual.

A tal efecto, y considerando que, a pesar de que un ciclo formativo tenga aprobado un proyecto de FPD no implica que oferte la totalidad de sus plazas en dual, los centros educativos establecen ciertos criterios de selección del alumnado para el acceso a esta modalidad.

“En los ciclos que ofertamos todas las plazas en modalidad dual, no tenemos criterios de selección. En cambio, en los ciclos que no tenemos todas las plazas en dual, si los tenemos” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“En lo que nosotros nos centramos en el proceso de selección es en que, en la evaluación que realizamos del primer trimestre, el alumnado haya adquirido los resultados de aprendizaje necesarios para comenzar la dual. Este año ha habido cinco alumnos/as que no alcanzaron estos resultados de aprendizaje imprescindibles y tuvieron que recuperar la evaluación para poder acceder. Tampoco descartamos hacer una pequeña entrevista...” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

“Nosotras hacemos una selección en función de unos criterios: realización una entrevista personal, realización de un test de idoneidad por parte de la orientadora, realización de un pequeño informe por parte del equipo educativo (información individualizada de cada alumno/a por parte de cada uno de los profesores/as, aunque no participen en los módulos de dual) ... hacemos una baremación y de ahí salen los/las tiene alumnos/as” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“El alumnado tiene que pasar tres pruebas, que están incluidas en el proyecto, para acceder a modalidad dual: la primera es pasar una entrevista en la que nos cuentan su trayectoria personal y profesional, la segunda es una prueba con la orientadora del instituto en el que se valoran los elementos integrales de la personalidad del alumnado y la tercera son las calificaciones que tengan en el primer trimestre, aunque esto último no es lo más importante porque ya nos hemos dado cuenta de que no siempre el alumnado con mayores calificaciones teóricas es el que más habilidades profesionales tiene. Una vez hechas estas tres pruebas, sacamos una puntuación que tiene que ser numérica porque así nos lo pidió la inspección” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

Como puede apreciarse, en la mayoría de centros educativos, se opta por la calificación del estudiantado como el mejor criterio de acceso a la dualidad, ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado mejor preparado como una opción más beneficiosa para su formación (Marhuenda-Fluixá et al., 2017).

“El alumnado que cursa FPD suele ser alumnado muy competente ya que, como no ofertamos todas las plazas del ciclo en modalidad dual, para acceder a la dualidad, los alumnos y alumnas tienen que pasar por unos criterios de

selección: notas académicas, una entrevista con la coordinadora de FPD para seleccionar los perfiles más actitudinales y una entrevista con la empresa” (SE_D_H_C2_D_C_GS)

“[...] pues podríamos decir que el perfil del alumnado de FPD es muy bueno porque es alumnado que seleccionamos nosotros y valoramos, además del criterio académico, la madurez, el saber estar, la responsabilidad, la organización, la independencia...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

Por esta razón, es posible encontrar patrones recurrentes en el perfil del alumnado que cursa FPD y desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP. Dependiendo de si el alumnado está matriculado en modalidad dual o tradicional, se considera mejor o peor preparado para desenvolverse en la empresa, reforzando así la idea de que el alumnado que cursa FPD es mucho más competente en el centro de trabajo con respecto al alumnado que únicamente cursa FCT, así como que su proceso productivo se adapta más y mejor a la cultura general de la propia empresa (Folch, 2018).

“El problema de la FP normal es que tienen muy poca parte práctica. Yo tengo alumnado en prácticas de FCT y puedo asegurarte que, está más pegado que el alumnado de dual... le cuesta muchísimo más desenvolverse en el centro de trabajo. Entonces, me comparas un/a alumno/a de segundo curso de FPD con un/a alumno/a de FCT de modalidad tradicional... y está mucho más suelto el alumno/a de FPD que el alumno/a de FP normal” (GR_PR_M_C3_T_PU_GS).

“Yo pienso que una persona que curse un ciclo en modalidad dual, va a estar mucho mejor preparada que otra que no curse FCT... piensa que, nosotros, los de dual, tenemos seis meses de prácticas en el primer curso, más otros seis en el segundo curso, más otros tres de la FCT... entonces, esto se nota muchísimo a la hora de desenvolverse en el centro de trabajo...” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

A pesar de los aspectos señalados con anterioridad relacionados con el perfil del alumnado de FPD como mejor preparado académica y profesionalmente y con la sugerencia aportada por la Junta de Andalucía en cuanto a plantear los proyectos de FPD para el grupo completo de alumnado, responsables de FPD pertenecientes a uno de

los centros educativos entrevistados aseguran que no han querido ampliar el número de plazas de FPD de sus proyectos porque, en general, el nivel del alumnado matriculado en sus ciclos formativos no es muy alto. Esta aportación coincide con lo redactado anteriormente y con lo señalado por autores como Escarbajal et al. (2021) en relación al bajo nivel de cualificación que presenta el alumnado matriculado en FP en España.

“Desde que elaboramos el proyecto de dual, no hemos aumentado el número de alumnado que va a la dual... sí me han propuesto aumentar este número de alumnado pero yo no me atrevo... no me atrevo porque el nivel, en general, de los/as alumnos/as que se matriculan es bajo... este año nos ha costado mucho seleccionar a alumnado competente para la dual... y ya no es solo gente competente, sino gente que sepa estar... y eso que estamos hablando de alumnado que ya tiene mínimo 18 años... Entonces podemos hablar de un perfil de alumnado con pocas habilidades sociales, bajo nivel cultural y con algunas dificultades académicas... con un aprendizaje muy mecánico y poco práctico...”
(AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“No hemos querido ampliar el número de alumnado en dual... empezamos con siete alumnos/as y seguimos con siete alumnos/as. Todos los años nos planteamos la posibilidad de ampliarlo para el siguiente curso pero nunca lo hacemos [...] lo que no queremos nosotras es solicitar nueve plazas antes de empezar el curso si, luego, al empezar el curso, por las circunstancias del grupo o porque no lo vemos conveniente, ¿de dónde sacamos nueve alumnos/as si consideramos que no tenemos más alumnos/as que reúnan los requisitos para estudiar este ciclo en dual?” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

5.1.3. Formación del alumnado en el centro educativo

El centro educativo, junto con la empresa, es uno de los dos espacios en el que el alumnado se forma en la FPD. El alumnado que quiera estudiar un ciclo formativo en esta modalidad, tendrá que matricularse en el centro educativo que lo imparta y, si hay plazas suficientes en modalidad dual y cumple con los criterios de selección que el centro educativo establezca, podrá iniciar su formación en FPD (Caballero y Lozano, 2016).

A partir de este momento, las personas designadas como responsables de la FPD en el centro educativo (coordinadores/as y tutores/as), serán las encargadas, junto con las empresas, de llevar a cabo la ejecución del plan formativo, de su programación y seguimiento y de coordinarse en todo momento con el resto de profesores/as y con los tutores de empresa (Caballero, García y Lozano, 2018).

En relación con estos aspectos, en el presente apartado se van a describir los periodos de alternancia que se produce entre el centro educativo y la empresa, el número de plazas que pueden ofertarse para FPD, la formación teórica impartida para el alumnado matriculado en modalidad tradicional y en modalidad dual en un mismo ciclo formativo y la coordinación entre el centro educativo y la empresa en la FPD.

5.1.3.1. Alternancia entre el centro educativo y la empresa

Los periodos en los que se produce la alternancia entre el centro educativo y la empresa varían en función de lo que cada centro educativo determine en su proyecto de FPD, dado que no está legalmente establecida la organización del tiempo que el alumnado debe pasar en el centro educativo y en la empresa. Lo habitual es que el alumnado se forme durante el primer trimestre en el centro educativo y, a partir de entonces, pueda comenzar la alternancia formándose durante la mitad de la semana en el centro educativo y el resto de la semana en la empresa (Carrasco et al., 2021).

No obstante, si bien este criterio no está establecido en la normativa estatal ni andaluza de FPD, salvo que el número mínimo y máximo de horas totales en empresa es de 530 y 800 respectivamente (Orden de 18 de enero de 2021), algunos centros destinan más horas a la formación en el centro educativo, mientras que otros dedican más horas al aprendizaje en la empresa.

En las entrevistas realizadas los actores participantes demuestran cómo en uno de los centros (Centro 2) se establecen tres días de formación en el centro educativo y dos días en la empresa mientras que, en otro centro (Centro 4), se fijan dos días de aprendizaje en el centro educativo y tres en la empresa. En este sentido, dependiendo del centro educativo en el que el alumnado se encuentre matriculado, realizará mayor o menor número de horas de formación en la empresa.

“En nuestro proyecto de FPD nosotros establecimos que, a partir de enero, el alumnado asistiría tres días al centro educativo y dos días a la empresa”
(SE_C_M_C2_D_C_GS)

“Las horas son las mismas que en modalidad no dual, la diferencia es que, a partir de Navidad, comenzamos con la alternancia en la empresa. En nuestro caso vamos tres días de la semana a la empresa y dos días al instituto”
(CA_A2_M_C4_D_PU).

5.1.3.2. Plazas ofertadas para FPD

En cuanto al número de plazas que se ofertan para FPD, la normativa andaluza recomienda que los proyectos de FPD se planteen, con carácter general, para el grupo completo de alumnado, ya que facilita la organización del programa formativo en el centro docente y en la empresa (Orden de 21 de diciembre de 2021). No obstante, dado que esta misma normativa permite que los proyectos de FPD no se planteen para el grupo completo del ciclo formativo, pero sí obliga a cubrir un mínimo de cinco plazas en modalidad dual, existen centros educativos que no ofertan la totalidad de sus plazas en FPD. Esta característica propia de la normativa andaluza en cuanto a la elaboración de los proyectos de FPD, puede ser uno de los motivos que dificulta el proceso de que el número de estudiantes matriculados en la modalidad dual pueda aproximarse, o incluso alcanzar, la cifra de alumnos y alumnas matriculados en la FP tradicional (Marhuenda-Fluixá et al., 2019) que representa solo un 3,52% del total del alumnado matriculado en el sistema de FP (Observatorio de la Formación Profesional, 2023).

En el caso de los tres centros entrevistados que ofertan modalidad dual, uno de ellos oferta, únicamente, siete plazas de FPD para el ciclo formativo y, el resto, imparten modalidad dual en la totalidad del alumnado del grupo. Estos últimos afirman que, de no ofertar el 100% de las plazas, les resultaría muy difícil hacer un adecuado seguimiento del alumnado de FPD y no resultaría una formación productiva que cumpliese con los objetivos que se persiguen con la formación dual.

“En nuestro centro ofertamos el 100% de las plazas en dual. Intentamos que sea el 100% porque pensamos que ofertar cinco o siete plazas, que es lo mínimo, es un desajuste grande para la organización del profesorado al tener que

compaginar las clases teóricas de la dual con las de la FP tradicional”
(CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

5.1.3.3. Desarrollo formativo del alumnado que cursa FPD y del alumnado matriculado en modalidad tradicional

Atendiendo a las respuestas de alumnado perteneciente al centro educativo que no imparte la totalidad de sus plazas en dual, aseguran que la formación teórica impartida para el alumnado matriculado en modalidad tradicional del ciclo formativo de Educación Infantil es similar a la desarrollada para el alumnado de FPD.

“Las asignaturas que compartimos con los/as compañeros/as que no son de dual sí se imparten de la misma forma, hacemos lo mismo...”
(AL_AI_M_C5_D_PU).

Sin embargo, en cuanto a las actividades planteadas para el alumnado de FPD, sí parecen ser muy distintas a las que desarrollan los/as alumnos/as que cursan el ciclo formativo en modalidad tradicional, lo que genera cierta rivalidad y diferencias entre el propio estudiantado.

“[...] en los módulos que nosotros desarrollamos en la empresa y ellos/as en el centro educativo, obviamente, no hacemos lo mismo. Los/as profesores/as sí nos mandan actividades, pero nunca son las mismas que las que ellos/as hacen en clase” (AL_AI_M_C5_D_PU).

“[...] esto, muchas veces, genera competitividad entre el alumnado de modalidad tradicional y nosotros/as, los de dual, porque piensan que nosotros hacemos menos actividades que ellos en teoría o que las nuestras son mucho más fáciles” (AL_A2_M_C5_D_PU).

“La formación teórica que se imparte con el alumnado de dual y de no dual no es exactamente la misma, ¿por qué? Porque a principio de curso unimos todas las horas que tienen los módulos que trabajan en clase el alumnado que no está matriculado en dual y los juntamos en tres días. Es decir, esos módulos se imparten en tres días consecutivos que son los tres días en los que el alumnado de dual se va a las empresas y el resto de alumnado en modalidad tradicional se

queda en clase. Como el alumnado de dual no asiste a clase esos tres días, obviamente, no pueden hacer las mismas actividades que el resto del alumnado, pero sí se le plantean actividades parecidas (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

La coordinadora del ciclo formativo, en cambio, asegura que las actividades planteadas en los módulos duales son muy similares a las que desarrolla el alumnado de modalidad tradicional, con la diferencia de que el alumnado de dual, al desarrollar ciertos módulos teóricos en la empresa y no en el centro educativo, tiene que realizar ciertas actividades teóricas de forma online a través de una plataforma, lo que requiere que este último sea más independiente y maduro a la hora de adquirir ciertos contenidos.

“Para que el alumnado que da esos módulos duales en las empresas no pierda el hilo de los contenidos, se le va haciendo también un seguimiento de actividades que cuentan un 30% a través de una plataforma. Estas actividades son muy similares a las que el alumnado de modalidad tradicional desarrolla en el aula. Lo que pasa es que todo esto requiere que el alumnado de dual sean personas mucho más independientes a la hora de trabajar porque yo, por ejemplo, al alumnado de dual, casi no lo veo, no es lo mismo a la hora de explicarle algo o resolverle las dudas... Por eso, la independencia y la madurez, son cualidades que también medimos a la hora de seleccionar el alumnado de dual” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

En este sentido, el director de otro de los centros educativos señala que el alumnado de FPD nunca va a estar en desventaja con respecto al alumnado de FP tradicional porque, gracias a los recursos tecnológicos de los que disponemos actualmente, “que eliminan las barreras de tiempo y espacio en el desarrollo del aprendizaje” (Díaz Levicoy, 2014, p. 48), el alumnado de modalidad dual puede compensar la reducción de horas teóricas que se imparten en el centro educativo.

“Actualmente, con los recursos tecnológicos de los que disponemos, se puede compensar ese menor número horas de teoría que recibe el alumnado de dual. Es decir, el alumnado de dual no se va a ver perjudicado por ese motivo con respecto al alumnado de modalidad tradicional” (MA_D_H_C1_T_C_GS).

Otra opinión reseñable en cuanto a las actividades planteadas, es la opinión de una de las coordinadoras de FPD que reclama incoherencia que supone no poder evaluar la asistencia del alumnado de FPD a las clases teóricas impartidas en los distintos módulos profesionales, pero sí poder preparar actividades evaluables durante esas horas de teoría. De no llevar a cabo estas actividades calificables, se originaría un gran porcentaje de absentismo entre el alumnado perteneciente a la modalidad dual al no tener en cuenta su asistencia a las clases presenciales.

“Otra trampa de la dual es que no podemos evaluar la asistencia a la teoría pero sí puedo poner una actividad evaluable ese día en clase... entonces, ya me aprendido el truco, propongo una actividad y al que no está le pongo un cero y ya está calificado de que no ha venido... luego, también, lo que hago es que el que está en clase puede tener una calificación por el hecho de participar y, el que está en casa, me tiene que entregar un trabajazo por haber faltado ese día... entonces... así consigo un poco que el absentismo no se produzca... pero en otras clases faltan constantemente y, sin embargo, en las prácticas de la dual no faltan...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

5.1.3.4. Coordinación del centro educativo con la empresa

Si el concepto de dual hace referencia a la implicación del centro educativo y de la empresa a en la misma medida, no es lo que se está llevando a cabo en cuanto a la organización pedagógica de la FPD (Marhuenda-Fluixá et al., 2017), por cuanto que son los centros educativos los que elaboran su proyecto de FPD sin la implicación de las empresas colaboradoras.

“Reunirnos con una empresa para crear en conjunto un programa de tareas es muy difícil porque no tenemos las horas suficientes para hacerlo, aunque sea algo muy necesario...” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

La coordinación entre el centro educativo y la empresa es un elemento fundamental para garantizar una FPD de calidad, especialmente en el establecimiento de actividades, en el seguimiento de las mismas y en el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado (Caballero et al., 2018a). A pesar de ello, actualmente, la participación de la empresa en la elaboración de proyectos de FPD es nula, por lo que muchos de ellos no están ajustados a la realidad empresarial.

“A nivel general, aunque se esté avanzando, yo sí incorporaría a la empresa a la hora de redactar los proyectos porque, si la empresa está dentro de la formación y trabajamos en red, al final conseguiremos trabajadores, que es nuestro objetivo, formar a personas cualificadas. Si la empresa estuviera dentro de la elaboración de estos proyectos, estaríamos en la realidad empresarial, no estaríamos filosofando sobre lo que debe ser la dual” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

Asimismo, en el caso de establecimiento de actividades, no parece que haya implicación por parte de la empresa, si bien es el centro educativo el que planifica, durante la elaboración en su proyecto de FPD, las actividades que el alumnado va a desarrollar en la empresa sin contar con la participación de esta última.

“El centro educativo tiene una programación de actividades ya estipulada y nosotros intentamos coordinarnos para que puedan aplicarla en la práctica...” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

“A nosotros nadie nos pregunta qué actividades puede hacer el alumnado de dual... el alumnado siempre trae una serie de actividades que le exigen desde el centro educativo y que tiene que desarrollar aquí en la empresa...” (GR_PR_M_C3_T_PU_GS).

En cuanto al proceso de evaluación de actividades y calificación del alumnado, sí se cuenta con la participación de los/as tutores laborales. No obstante, este proceso de evaluación compartido parece limitarse a la cumplimentación de rúbricas proporcionadas y diseñadas en exclusiva por el centro educativo y a las visitas limitadas del tutor docente a la empresa. Esto es debido, entre otros motivos, a la preocupación que presentan muchos de los tutores de centro educativo al considerar que los/as tutores/as de empresa no siempre presentan las competencias necesarias para llevar a cabo esta evaluación (Pineda-Herrero et al., 2017).

“Nosotros lo que hacemos es evaluar con una simple plantilla que nos proporciona la tutora del centro que, además de ser muy general, tiene muchos ítems que no son evaluables o no se adaptan al 100% a la evaluación del alumnado” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

“Para evaluar, nosotros no hacemos media con la evaluación de la empresa... nosotros cogemos esa información que la empresa nos da y la sumamos a nuestras notas y resultados. Realmente, la calificación es del profesorado del centro educativo pero siempre tenemos en cuenta las indicaciones de la empresa a la hora de evaluar, sobre todo, competencias generales. Es decir, nosotros no hacemos porcentajes, entre otras cosas porque en la legislación, en la orden, no está estipulado. Lo que hacemos es facilitarle a la empresa, a principio de curso, un dossier con las actividades planteadas y con una pequeña rúbrica o lista de control. Además, cada tres o cuatro semanas, se les pasa unos formularios online para ver cómo va el desarrollo del alumnado en la empresa. Esta evaluación se hace vía teléfono, vía email y, en algunas ocasiones, hacemos alguna visita presencial (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

“Nosotros tenemos unos ítems para evaluar que ponemos en común con el tutor del centro educativo cuando viene de visita a la empresa y, luego, se hace un informe de evaluación. Eso sí, nosotros no ponemos una nota numérica... entonces, no sé cuánto peso tendrá nuestra nota como empresa en la nota del alumnado” (AL_PR_M_C5_D_PU_GS).

Este proceso de evaluación y calificación de las actividades es diferente para el alumnado de FPD. No obstante, la intervención del tutor laboral se lleva a cabo, tanto para el alumnado de FPD, como para el alumnado de modalidad tradicional.

“El alumnado que se va a las empresas tiene criterios de calificación diferentes al alumnado que no está en modalidad dual. Es decir, en la misma programación tenemos criterios para el alumnado de dual y criterio de evaluación para el alumnado de modalidad tradicional.

El alumnado de dual tiene una parte de seguimiento (20%), que son reuniones que nosotras mantenemos con el tutor o tutora laboral, y una ficha de observación que me va dando semanalmente esta tutora (incluye las actividades que hacen, las competencias profesionales y sociales que van desarrollando en el día a día). Este seguimiento con el tutor o tutora laboral también se lleva a cabo con el alumnado de FCT de modalidad tradicional.

Un 50% es la ficha de evaluación en la que recogemos todas las actividades del plan formativo y que se recoge al final del trimestre y, para compensar la formación que se da en el aula para ese alumnado de dual que pasa más horas en las empresas, se lleva a cabo un seguimiento de actividades que cuenta un 30% a través de la plataforma “Classroom” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

5.1.4. Síntesis de la categoría

A modo de síntesis en cuanto a la categoría del desarrollo de la FPD en el entorno educativo, se puede establecer que, los centros educativos, en el momento de decidir si quieren optar o no por la modalidad dual, tienen que considerar el tejido empresarial y productivo de la zona en la que se va a desarrollar el ciclo formativo y la familia profesional a la que pertenece. No obstante, y dado que la actual LOIFP (2022) apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad, sería necesario replantearse si las características metodológicas y productivas de cada uno de los ciclos formativos incluidos en la oferta educativa de FP de Andalucía son adecuadas para impartirse en modalidad dual.

En relación a los motivos por los que los centros educativos deciden optar por la modalidad dual, se encuentran razones muy variadas que van desde entender la dualidad como una oportunidad para el propio alumnado y su futura inserción laboral, hasta el aprovechamiento de esta modalidad por no tener los recursos materiales y económicos suficientes. Después de valorar los distintos motivos que pueden influir en esta decisión, si deciden optar por la modalidad dual, el centro educativo debe configurar un proyecto de FPD que debe superar el proceso de presentación y evaluación que está incluidos en la normativa andaluza. Si consideramos los testimonios de los actores entrevistados, podemos observar que este proceso no ha supuesto la misma dificultad para todos los centros educativos, por lo que algunos docentes responsables de la FPD reclaman el papel de las fundaciones en cuanto al asesoramiento para el desarrollo de los proyectos.

Además de los aspectos previamente señalados, se detectan ciertas dificultades asociadas al proceso de implementación del proyecto de FPD. Entre las dificultades señaladas podemos destacar: la insuficiente formación específica para el personal responsable de la FPD en los centros educativos, el desajuste en la organización de las funciones de los tutores y coordinadores de FPD al no disponer de una disminución

horaria que le permita el adecuado seguimiento del alumnado de modalidad dual en las empresas y la dificultad que presentan actualmente los centros educativos para encontrar empresas que ofrezcan oportunidades de empleo y calidad en la formación recibida.

En el mismo sentido, otra dificultad que reclaman algunos responsables docentes de la FPD es que las renovaciones anuales que se están llevando a cabo en los proyectos de FPD, en muchos casos, no implican una modificación real que permitan un ajuste a la realidad del centro educativo y de sus empresas colaboradoras, por lo que se está restando calidad a los proyectos de FPD que se están desarrollando en nuestra comunidad autónoma.

En cuanto al perfil del alumnado que cursa FP se puede afirmar que, al ser una opción minoritaria con respecto a la vía académica de bachillerato, acumula alumnado con menor expediente académico. No obstante, es importante considerar las circunstancias personales de cada persona y el nivel de FP al que se accede. Asimismo, aunque exista una gran variedad de perfiles de alumnado matriculado en FP, debemos tener en cuenta que un gran porcentaje de alumnos y alumnas no tienen claro su futuro profesional en el momento de acceder al ciclo formativo, por lo que es imprescindible una adecuada orientación educativa durante las etapas educativas previas.

Si nos centramos en la modalidad dual, es importante reseñar que, dado que algunos centros que imparten ciclos formativos no ofertan la totalidad de sus plazas en FPD, se están estableciendo unos criterios de selección para acceder a la modalidad dual. Estos criterios están ocasionando desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP, en tanto que se está ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado con mejor expediente como la alternativa más beneficiosa para su formación.

En relación a la alternancia entre el centro educativo y la empresa, puesto que no se encuentra legislada la organización del tiempo que el alumnado debe pasar en el centro educativo y en la empresa, salvo que el número mínimo y máximo de horas totales en empresa es de 530 y 800 respectivamente, se puede señalar que no todos los centros educativos destinan las mismas horas de alternancia en la empresa en sus proyectos de FPD. Además, la participación de las empresas colaboradoras es mínima o nula en la elaboración de proyectos de FPD, especialmente en el establecimiento de actividades,

en el seguimiento de las mismas y en el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado. Asimismo, aunque durante el desarrollo de la evaluación de actividades y calificación del alumnado sí se cuenta con la participación de los/as tutores laborales, este proceso de evaluación compartido parece limitarse a la cumplimentación de rúbricas proporcionadas y diseñadas en exclusiva por el centro educativo y a las visitas limitadas del tutor/a docente a la empresa.

5.2. Desarrollo de la FPD/ FCT en el entorno laboral

En cuanto a la categoría del desarrollo de la FPD en el entorno educativo, se desarrollan otras tres subcategorías referidas al desarrollo de la FPD y FCT en el entorno laboral: proceso de selección para el acceso a la empresa, formación del alumnado en la empresa y remuneración del alumnado.

5.2.1. Proceso de selección para el acceso a la empresa

Tanto en la modalidad dual como en la modalidad tradicional, el alumnado de FP tiene un periodo de formación práctica y contacto directo con la realidad profesional llevado a cabo en un entorno real de trabajo. Es por ello que, autores como Costa Reyes (2014) entienden el periodo de FCT de la modalidad tradicional de FP como una alternancia que ya existía con anterioridad a la implantación de la modalidad dual en España. No obstante, la principal diferencia entre la FPD y la FCT incluida en la modalidad tradicional, es que la FPD proporciona al alumnado un periodo más amplio de experiencia de trabajo en las empresas (Marhuenda-Fluixá et al., 2017). Asimismo, el alumnado de FCT pone en práctica lo aprendido mientras que en la FPD el alumnado aprende en la empresa de una forma práctica (FPA, 2021).

Para cursar el periodo de FCT incluido en el currículo de todas las enseñanzas de FP, así como para llevar a cabo la formación en alternancia de los módulos profesionales, es necesario que el alumnado seleccione la empresa en la que desea realizar su periodo de prácticas o de alternancia y, posteriormente, se le asigne un centro de trabajo según criterios razonables y transparentes.

En este sentido, en el presente apartado se va a describir el proceso de elección de la empresa por parte del alumnado, la participación de las empresas en el proceso de

selección del alumnado de FPD o FCT y los criterios a seguir para la asignación de empresas participantes al alumnado de FPD o FCT.

5.2.1.1. Elección de la empresa por parte del alumnado

Durante el primer curso académico de la modalidad tradicional de FP, toda la formación recibida es teórica, se divide en distintos módulos profesionales y se lleva a cabo en el centro educativo. En el segundo curso, una vez superados todos los módulos profesionales de carácter teórico impartidos en el centro educativo durante el primer y el segundo trimestre, se desarrolla el módulo profesional obligatorio de FCT incluido en el currículo de todas las enseñanzas de FP. Es por ello que, unos meses antes del inicio de la FCT, el alumnado tiene que escoger la empresa con la que quiere realizar este periodo de prácticas.

“El alumnado de modalidad tradicional también tiene su periodo de FCT en el que tienen que elegir una empresa para desarrollar sus prácticas. Este periodo les permite adaptarse al entorno laboral en tres meses... no es tanto tiempo como en la dual, pero en tres meses yo también pienso que te da tiempo a adaptarte al puesto de trabajo” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

En la modalidad dual, en cambio, durante el primer trimestre del primer curso, se imparte la formación inicial obligatoria en el centro educativo. Una vez adquirida esta formación teórica, en el segundo y tercer trimestre de este mismo curso, se lleva a cabo la formación en alternancia de los módulos profesionales entre el centro educativo y la propia empresa.

En este sentido, dado que el alumnado de primer curso podrá realizar actividades de formación en la empresa a partir del mes de enero, tendrán que solicitar previamente la empresa o las empresas con las que quieren realizar el periodo de alternancia.

“A partir de enero, ya nos integramos en las empresas. La mayoría de compañeros/as lo hicieron en centros públicos y otros pocos lo hicimos en centros privados. En mi caso, todas las prácticas las he realizado en centros privados porque veía más posibilidad de trabajo” (CA_A1_M_C4_D_PU_GS).

En el segundo curso de FPD, durante el primer y el segundo trimestre, se cursa formación en alternancia entre el centro educativo y la empresa. Asimismo, antes de llevar a cabo esta formación dual, durante las tres primeras semanas, el alumnado recibe una formación inicial voluntaria desarrollada en el centro educativo. En el tercer trimestre, únicamente se realiza el periodo de formación en la empresa equivalente a la FCT anteriormente descrita.

“Se nota mucho un/a alumno/a de primero con un/a alumno/a de segundo curso... porque tú piensas que los de segundo ya han tenido distintas experiencias de las que han recogido aprendizajes y ya los están sembrando... Nosotros, desde el primer día, hacemos que el alumnado se sienta un trabajador más desarrollando las mismas tareas que sus tutores laborales...”
(SE_PR_M_C2_D_C_GS).

Tanto para el primer como para el segundo curso de FPD, el alumnado podrá elegir una única empresa si esta última garantiza que el alumnado pueda alcanzar todos los resultados de aprendizaje programados. No obstante, el alumnado también podrá asistir a distintas empresas cada curso o realizar su formación rotando por empresas diferentes.

Las rotaciones por diferentes empresas impulsan la participación de las pymes en proyectos de FPD. Esto es debido a que, generalmente, las pymes o microempresas no están en condiciones de proveer todos los resultados de aprendizaje definidos, por lo que se hace necesaria la complementariedad entre estas pequeñas empresas y, en consecuencia, la rotación del alumnado (Consejo Económico y Social de España, 2023).

Al permitir el contacto del alumnado con distintos entornos laborales, la rotación también garantiza la mejora de sus conocimientos a la vez que adquieren todas las competencias establecidas en el currículo (Carrasco et al., 2021). No obstante, a pesar de que la rotación suponga este claro beneficio tanto para las empresas como para el propio alumnado, algunos de los aprendices deciden no realizar rotación por distintos centros de trabajo.

“Yo únicamente he estado en dos empresas, una en primero y otra en segundo. Mi experiencia ha sido muy buena porque he podido formarme en una empresa privada y en una pública y, como se trabaja tan diferente, he tenido la suerte de

aprender de las dos... por eso, no considero que me haya hecho falta rotar por más empresas para aprender más” (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

A pesar de que muchos de los alumnos y alumnas que cursan la modalidad dual decidan no realizar rotación por las empresas, otro porcentaje de alumnado sí decide rotar por distintos centros de trabajo durante su periodo de alternancia, ampliando así sus opciones de empleabilidad.

“El alumnado de FPD, tiene la posibilidad de rotar por diferentes empresas a lo largo de sus dos años de formación. Lo normal es que, para que su formación sea completa y para tener más posibilidades de inserción laboral, el alumnado rote por diferentes empresas. Por ejemplo, en el caso del ciclo de Educación Infantil, lo más recomendable es que pasen por escuelas infantiles de 0-3 años y por colegios donde se imparte el segundo ciclo de infantil de 3-6 años” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

Una vez que el alumnado ha decidido la empresa en la que quiere realizar su periodo de alternancia y si va a realizar o no rotación, escoge distintas alternativas a partir de un listado de empresas con las que el centro educativo ya tiene convenio. Asimismo, el alumnado también puede buscar una empresa adaptada a sus necesidades y facilitarle los datos al centro educativo para que realice el convenio con esa empresa.

“Al alumnado se le dan dos opciones, o que escojan un centro del listado que ya tenemos con empresas con la que tenemos convenio o que, directamente, escojan ellos/as un centro adaptado a sus necesidades” (MA_TC_H_C1_T_C_GS).

Algunos centros educativos dan la posibilidad de que el alumnado realice una visita a las empresas con las que tienen firmado un convenio. De esta manera, el alumnado conocerá de primera mano la actividad que allí se desarrolla antes de decidir la empresa en la que realizará su periodo de alternancia o de FCT.

“Nosotros, el primer año, antes de empezar las prácticas, visitamos todas las empresas con las que el instituto tiene convenio para hacer la dual. Entonces, después de esta visita, te entregan una ficha en la que tú tienes que ordenar, por orden de preferencia, los centros en los que tú quieres cursar la dual.

En esa visita, el director o la directora nos enseña la empresa y nos explica cómo trabajan. Esta visita es genial porque te ayuda a hacerte una idea del centro en el que quieres realizar tus prácticas” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

5.2.1.2. Participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado de FPD

Además de cumplimentar toda la documentación, escoger a los tutores de empresa, formar a los aprendices o participar en la evaluación del alumnado, otra de las funciones que debe llevar a cabo la empresa en la FPD es “participar en la selección del alumnado que va a acceder a su centro de trabajo según criterios justos y transparentes” (Caballero y Lozano, 2016, p. 111).

A pesar de ser una obligación que debe cumplir la empresa colaboradora en consideración con el centro educativo (Pineda-Herrero et al., 2019; Alemán-Falcón, 2015), la selección del alumnado que accede a la empresa como aprendiz es una tarea que está desarrollando el centro educativo en exclusiva (Virgós-Sánchez et al., 2022a).

En este caso, solo uno de los centros entrevistados cuenta con la participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado.

“[...] y luego, tuvimos un acierto que la inspección educativa nos lo valoró mucho y es que, tal y como dice la legislación, hemos hecho partícipes a las empresas... y eso es muy importante... Es decir, aunque el proyecto lo presentamos y lo hicimos nosotras, en todo momento, en la selección del alumnado, y, por supuesto, en la evaluación, las empresas han tenido un peso muy importante” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

El resto de los centros educativos entrevistados, en cambio, no cuentan esa participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado.

“Las empresas no participan en este proceso de selección. Esto era algo que desde los servicios centrales nos recomendaban, de hecho, lo contemplamos al principio... pero hacer pasar a todo el alumnado de dual por todas las empresas colaboradoras... me parecía un follón para el alumnado y para las empresas. Entonces, nosotros optamos por preguntarles a las empresas si querían participar en este proceso de selección. Todas las empresas nos dijeron que no y

que confiaban en nuestro criterio, entonces... por eso no participan”
(CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“La selección del alumnado que viene a nuestra empresa la hace únicamente el instituto, nosotros, como empresa, no participamos en este proceso”
(SE_PU_H_C2_D_C_GS).

A tal efecto, las empresas únicamente intervienen este proceso para determinar el número de alumnado que pueden acoger, por lo que su participación parece limitarse a decidir el número de plazas que pueden ofertar para el proceso de alternancia.

“La selección del alumnado que viene a nuestra empresa la hace el instituto teniendo en cuenta las notas, una entrevista y un test psicológico en los que nosotros no entramos... nosotros solo decimos el número de alumnado que podemos acoger y confiamos en su criterio a la hora de mandarnos alumnado. Cada año hacemos un contrato anual que se renueva. La persona encargada del instituto viene y me comenta qué alumnado va a venir y yo le digo si nosotros tenemos capacidad para acogerlos/as o no” (AL_PU_M_C5_D_PU_GS).

No obstante, esta selección exclusiva por parte del centro educativo, parece depender de las características propias de cada ciclo formativo. En este sentido, en ciclos formativos como el de Integración Social, en el que se trabaja con colectivos que requieren unas condiciones especiales, son las propias empresas las que demandan su participación en este proceso de selección de alumnado.

“En este caso, las empresas no nos han solicitado participar en los procesos de selección. En el caso de Integración Social sí porque es verdad que los colectivos, muchas veces, requieren unas especiales condiciones del alumnado, sobre todo si están trabajando con personas en riesgo de exclusión por tema de drogadicción o tema de adicciones a otro tipo de sustancias... pero en Educación Infantil, hasta el momento, no han participado en el proceso de selección” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

5.2.1.3. Criterios para la asignación de empresas participantes al alumnado de FPD

En cuanto a los criterios de selección, la mayoría de los centros educativos participantes se basan en criterios o razones recurrentes a la hora de asignar una empresa al aprendiz: las calificaciones del alumnado, la ubicación y las características de la empresa colaboradora e, incluso, las posibilidades de inserción laboral. Dado que la calificación del alumnado es uno de los criterios más recurrentes para la selección del alumnado en la empresa, y puesto que estas últimas no delimitan las competencias profesionales que posee el aprendiz, sería conveniente que los responsables de las empresas también delimiten criterios de selección y de definición del perfil del alumnado que requieren para su empresa (Virgós-Sánchez, 2022b).

“En los criterios para integrar al alumnado, en cada una de las empresas, valoramos el perfil del alumnado, el perfil del equipo directivo de la empresa y la cercanía y la ubicación de la empresa. Una vez que la empresa nos ofrece una o dos plazas para el alumnado de dual (nunca más de dos), hacemos la selección del alumnado” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

“A la hora de asignar una empresa a los/as alumnos/as, normalmente, se tienen en cuenta varios factores... uno de ellos es la posibilidad de que le hagan contrato y de que se quede a trabajar en la empresa, otro de ellos es la cercanía geográfica, otro es la posibilidad de aprender más aunque no existan posibilidades de quedarse trabajando...” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

De igual modo, otro de los centros educativos, además de tener en cuenta las preferencias del alumnado a la hora de asignarle una empresa, si este último no tiene claro el centro de trabajo en el que quiere realizar su periodo de alternancia, el tutor o la tutora docente le asigna una empresa teniendo en cuenta el perfil del alumnado.

“[...] yo elegí una empresa, la tutora se puso en contacto y la empresa aceptó. Con el resto de compañeros/as tengo entendido que ha sido de la misma forma. Si algún compañero/a no tenía una preferencia clara, la tutora le asignaba un centro atendiendo a su perfil (CA_AI_M_C4_D_PU_GS).

No obstante, estos criterios de selección parecen ser distintos dependiendo de si el alumnado cursa primer o segundo curso.

“Para primer curso no le doy a elegir la empresa porque, realmente, es alumnado que se está formando... ni yo misma lo conozco porque lo mando a la empresa cuando llevan aquí tres meses... entonces... no sé cómo son... En ese caso, en el primer curso sí lo suelo hacer por nota, es decir, al que ha tenido la mejor nota le doy su primera elección y... lo que queda al final, pues para los que tienen menor calificación. En segundo curso sí les preguntamos que si tienen interés por alguna empresa en concreto. Entonces, podríamos concluir que la selección del segundo curso sí que es un poco sus preferencias o su propia búsqueda y yo luego contacto y, la de primero, es por méritos, por así decirlo...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“Tenemos establecido como preferencia que el alumnado de primer curso va para empresa públicas y el alumnado de segundo va a escuelas privadas... porque pensamos que, para que conozcan a los/as alumnos/as a la hora de tener más ventajas en su inserción laboral, es mejor en segundo, que ya tienen como más conocimiento y más destreza” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

Asimismo, este proceso de selección del alumnado para las empresas colaboradoras, no parece ser igual de complejo en todos los centros educativos. Mientras uno de los centros se limita a distribuir al alumnado en cada una de las empresas preguntando por sus preferencias y teniendo en cuenta las calificaciones en caso de solicitar varios/as alumnos/as la misma empresa, otro centro elabora un complejo proceso de asignación de empresas en el que se atribuye un porcentaje a cada uno de los criterios a tener en cuenta para, al final, obtener una media objetiva.

“En principio, la tutora del centro educativo nos pregunta por nuestras preferencias y, según esas preferencias, te asignan el centro que elijas o, bueno, en mi caso fue así...” (CA_AI_M_C4_D_PU_GS).

“Nosotros hacemos un encaje entre las peticiones de los/as alumnos/as y la los puestos formativos que tenemos por parte de las empresas. Entonces para distribuir, yo lo hago bastante formal para que no haya después quejas o situaciones desagradables, les pido que por escrito soliciten dos empresas, yo les informo de las empresas que hay y de los puestos formativos que hay en cada sitio, y le digo que soliciten por escrito dos, la primera y segunda opción, ¿vale?

Entonces, en base a esto, me hago una tabla y veo cuáles son las opciones. ¿Cómo hago para los criterios de selección? le pido al equipo educativo, porque no siempre yo les doy clases, un informe con una serie de ítems de los que sale una calificación, yo tengo una rúbrica y, entonces, pues... hay temas de responsabilidad, de participación en el aula, de respeto por los compañeros... ciertos valores que consideramos importantes a la hora de incorporarse a la formación dual. Después yo les hago una entrevista de la cual también tengo una rúbrica para obtener una puntuación. Después, en el caso de primero, como se van en el segundo trimestre, también le calculo la media de las calificaciones del primer trimestre y, en el caso de segundo, pues tengo en cuenta las calificaciones del primer curso. Entonces las calificaciones valen 30%, creo recordar, el informe del equipo educativo otro 30% y el restante las entrevistas. La entrevista la hago yo, que no las conozco muchas veces, junto con algún miembro del equipo educativo para que me den un poco su opinión [...]. Entonces, con todo eso saco un listado con las adjudicaciones según las peticiones... la que ha obtenido el primer lugar le doy la primera opción que haya pedido y así voy adjudicando para que ese proceso sea lo más objetivo posible y que no haya conflicto” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

5.2.2. Formación del alumnado en la empresa

Dentro de cada proyecto de FPD, el centro docente debe diseñar un programa formativo que indique la formación que recibirá el alumnado en la empresa, detallando las actividades, las tareas concretas y el proceso a seguir para evaluar la competencia profesional adquirida por el alumnado en los contextos reales de trabajo (Caballero et al., 2018a).

En este sentido, la empresa que forma en FPD tiene que planificar con el centro educativo los contenidos que el alumnado va a llevar a cabo en la empresa, escoger a los/as trabajadores más adecuados de su plantilla para convertirse en tutores laborales, formar a los aprendices siguiendo la planificación que se acuerda con el centro educativo y evaluar adecuadamente el proceso de formación del alumnado en la empresa (Caballero y Lozano, 2016).

Teniendo en cuenta estos aspectos, en el presente apartado se va a describir el proceso de tutorización que lleva a cabo la figura del tutor/a laboral, el papel que debe desempeñar la empresa en la formación del alumnado de FPD y FCT y el proceso de evaluación que se lleva a cabo en el periodo formativo que el alumnado de FPD y FCT desarrolla en la empresa.

5.2.2.1. La figura del tutor/a laboral

En el proceso de formación del alumnado en la empresa es fundamental la figura del tutor/a laboral. El tutor/a laboral es la figura encargada, junto con el tutor/a de centro educativo, de tutorizar la estructura pedagógica que acompaña al alumnado durante su formación dual y conseguir una mayor conexión entre lo que los alumnos y alumnas aprenden en el centro educativo y la empresa. En este sentido, el tutor/a laboral es el responsable del proceso de aprendizaje que el alumnado lleva a cabo en la empresa y de resolver cualquier dificultad que el aprendiz tenga a lo largo de su estancia (Carrasco et al., 2022).

A pesar de ser el tutor/a laboral el responsable de tutorizar y orientar al alumnado durante su proceso formativo en la empresa, si consideramos algunos de los relatos de personal responsable de FPD en el centro educativo y alumnado matriculado en FPD, parece que no todos los tutores/as laborales se implican en la misma medida.

“En el centro de prácticas llevamos a cabo las mismas funciones que cualquier trabajador, nos dejan total libertad... Aunque eso también depende del tutor/a laboral que te toque...” (SE_A_M_C2_D_C_GS).

“En cuanto a la formación de la dual, siempre que la empresa establezca un procedimiento adecuado de supervisión, pues si puede ser más beneficiosa... pero si, realmente, una vez que se le explica al aprendiz cómo funciona la máquina, si no se le supervisa, pues... viene a ser el mismo problema que pasa con la FCT en la FP tradicional. Si existe un tutor laboral en la empresa que no le hace caso al alumno/a pues... ese alumno/a... poco puede aprender. Entonces, en este caso, siempre depende un poco de la suerte del tutor/a laboral que te toque...” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

“En cuanto a la participación de las empresas y de los propios tutores/as laborales en la FPD, es todo muy diverso. Por un lado, te encuentras a personas que le dan muchísima importancia a la formación del alumnado, mucho más de lo que sería necesario porque son apasionados de la formación y que, realmente, les gusta su trabajo. Por otro lado, te encuentras a gente que tienen ahí al alumnado y que piensan en que les molesten los menos posible hasta que acaben su periodo de prácticas” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

Asimismo, el director de uno de los centros educativos que imparte FPD, aunque reconoce que no todos los tutores/as laborales se responsabilizan en la misma medida con el alumnado de FPD, no considera que esto sea una limitación que reste calidad a los proyectos de FPD, en tanto que el alumnado puede aprender de forma autónoma con la propia experiencia si se le permite llevar a cabo las mismas tareas que el tutor/a laboral.

“Con respecto a los tutores/as laborales, hay algunos que se implican más en enseñar y otros que únicamente quieren que los ayuden y no se paran a enseñar al alumnado. También tenemos que comprender que el tutor/a laboral tiene sus cosas que hacer en la empresa y no va a estar parando constantemente para explicar cualquier detalle al alumnado de prácticas. Por tanto, pienso que esto es una limitación... que no tienen tiempo de enseñarle con detalle lo que tienen que aprender. Lo bueno es que, como el alumnado realiza las mismas tareas que los tutores, aprenden haciendo con la experiencia, aunque nadie les explique nada...” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

Para evitar esta falta de responsabilidad por parte de los tutores/as laborales durante el proceso formativo del alumnado de FPD, sería recomendable que los tutores laborales recibiesen, al igual que en algunas de las comunidades autónomas como Canarias (Carrasco et al., 2021), una formación que les facilite las herramientas necesarias para formar en debida forma al alumnado de FPD (Virgós-Sánchez, 2022b).

“Considero muy importante que el tutor laboral tuviese algún tipo de formación para saber cómo supervisar y atender al alumnado de FPD... Es que, en muchas ocasiones, yo creo que los tutores tampoco saben cómo enseñar al

alumnado o qué es lo que tienen que hacer con ellos...”
(SE_PU_H_C2_D_C_GS).

“Yo pienso que para que la FPD pueda funcionar, hay que seleccionar las empresas, los/as tutores/as laborales que van a tener y que estos tengan una pequeña formación en determinados aspectos para que se conviertan en verdaderos educadores de nuestros alumnos/as” (GR_C_M_C3_T_PU_GS).

Asimismo, además de esta formación de tutores de empresa, sería interesante introducir, tal y como están incluyendo la Fundación Bertelsmann y el Gremio de Instaladores Barcelonés Nord y Baix Marexme en su proyecto piloto, una nueva figura profesional, denominada como coordinador de tutores/as de empresas, que, entre otras funciones, lleve a cabo la formación de tutores/as de empresa y verifique las condiciones de trabajo y seguridad de los aprendices (Brandt et al., 2021).

5.2.2.2. El papel de la empresa en la formación del alumnado de FPD y FCT

Hasta ahora, en cuanto al establecimiento y seguimiento de actividades y el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado de FPD, no parece haber un cambio significativo más allá del prolongado número de horas que el alumnado pasa en la empresa con respecto a lo que ya se venía desarrollando en la FCT.

Por esta razón, si las empresas siguen sin asumir el papel protagonista que le corresponde en la formación del alumnado de FPD y los tutores laborales no desempeñan su papel de apoyo y guía del alumnado para que el aprendiz no se encuentre nunca solo o desatendido (Carrasco et al., 2021), el proceso formativo de FPD en la empresa será considerada como una FCT extendida o prolongada que complementa al sistema de FP existente pero no logra sustituirlo (Marhuenda-Fluixá et al., 2019).

“Si lo hacemos bien, si nos coordinamos muy bien con las empresas, a lo mejor funcionaría... pero es que esa no es nuestra realidad... Todo esto queda muy bien a nivel político pero, a nivel de práctica, no sé si está funcionando bien. Si queremos FPD, tiene que estar bien planificada, debe de haber un grupo de gente que se comprometa desde la empresa a formarse en determinados aspectos... porque tenemos que tener muchísima coordinación y, si ya es difícil

esa coordinación en tres meses de FCT... imagínate durante dos años de dual...” (C3_C_M_T_PU).

Un enfoque inadecuado, por parte de los tutores laborales, de las funciones del aprendiz dentro de la empresa colaboradora, puede dar lugar a que la empresa use la FPD como una estrategia para obtener mano de obra barata (Pineda-Herrero et al., 2019).

“Yo he estado desarrollando prácticas en dos centros distintos y... si es verdad que ha sido diferente, a pesar de ser los dos privados. En uno de ellos, la tutora siempre se ha mostrado bastante amable y colaboradora con todo, pero sí que es verdad que siempre se aprovechan un poco de que tú estás allí y de que echas una mano porque, con este tipo de prácticas, las empresas colaboradoras muchas veces se ahorran personal. Entonces, muchas veces las empresas no saben en qué consiste la dual y tenemos que estar repitiéndoles constantemente que no somos alumnado en prácticas, que somos alumnado en formación y que tenemos que desarrollar unas actividades” (CA_A1_M_C4_D_PU_GS).

“[...] es verdad que las han explotado... no me gusta hablar así de las empresas porque, además, yo he sido empresaria pero... es que se han aprovechado de ellas... entonces tuvimos que darles un toque de atención... llamamos a la empresa y dijimos mira, son alumnas, están en formación... no le puedes pedir las mismas tareas que a un trabajador de tu plantilla...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

Este aprovechamiento por parte de las empresas, parece ser más recurrente en las empresas privadas que en las empresas públicas. Así podemos constatarlo atendiendo a los testimonios de una de las coordinadoras de FPD, alumnado e, incluso, una de las gerentes de las empresas participantes.

“El aprovechamiento del alumnado por parte de las empresas ocurre en empresas privadas porque las públicas sí que tienen muchos recursos y tienen mucho personal... entonces no necesitan tanto apoyo...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“Yo he estado en dos empresas, una pública y la otra privada y, la verdad, es que me ha gustado más la pública... desde el principio me he sentido como una más y siempre me han incluido en todo, en cambio, no puedo decir que en la privada haya sido así... (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

“Como limitación, podría decir que considero muy necesario formar a los empresarios en qué es la formación dual porque ahí si hemos visto, tanto mis compañeros/as como yo que, sobre todo las empresas privadas, no saben el papel que desempeñamos el alumnado de dual cuando vamos a la empresa... no tienen claro que somos alumnado en formación y que no podemos desempeñar ciertas tareas” (CA_A1_M_C4_D_PU_GS).

“No te voy a engañar, a mí también me interesa, como colegio privado, tener alumnado de formación dual que pasen muchas horas en mi empresa y que conozcan la forma que tenemos de trabajar... porque si este alumnado, que son personas externas a mi empresa, corre la voz de que en mi centro se trabaja muy bien, los padres y las madres van a pagar por traer a su hijo/a a mi centro...” (AL_PR_M_C5_D_PU_GS).

En este sentido, es fundamental enfatizar a las empresas, tanto a las públicas como a las privadas, cuál es el papel del aprendiz en su proceso formativo dentro de esta, algo que desde la coordinación de la FPD de los centros educativos se está llevando a cabo (Caballero et al., 2018a).

“Nosotros mismos tenemos el error de decir prácticas y es que la dual no son prácticas, es formación en alternancia... son alumnado que se está formando y eso les tiene que quedar clarísimo a las empresas... yo siempre les insisto en que el alumnado de dual se está formando, que no sabe, que necesita que se le ayude y que hay cosas que nosotros en el centro educativo no podemos hacer y que la empresa si le puede enseñar... y lo recalco mucho”. (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

“Yo cuando hago los convenios, hago mucho hincapié en eso... en que las empresas tienen que comprometerse a formar al alumnado de verdad y no utilizarlo para que les quiten trabajo... esto es un compromiso de la empresa

con el centro educativo y todos tenemos que colaborar en la formación del alumnado.

Por eso, en la reunión que hice de captación de empresas, es cuando les hablé de este compromiso de formar al alumnado y del papel que tienen en la empresa” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

Asimismo, las empresas tienen que diferenciar entre el rol que debe asumir el alumnado de FPD en la empresa y el papel que desempeña el alumnado de FCT de modalidad tradicional. Es importante insistir en esta diferenciación, en tanto que, muchas de las empresas participantes, empezaron a colaborar con los centros educativos mucho antes de que se desarrollara la FPD. Esta larga trayectoria de colaboración de muchas de las empresas con alumnado de FCT, ocasiona una confusión del personal responsable de los centros de trabajo (Marhuenda-Fluixà et al., 2019). Es por ello que muchos de los tutores y tutoras laborales siguen sin tener en cuenta que el alumnado de FCT ya está formado teóricamente y su deber en la empresa es poner en práctica lo aprendido, mientras que, el alumnado de FCT debe aprender de forma práctica todos los conocimientos que va aprendiendo en el centro educativo.

“[...] A mí no me gusta ni que lo denominen como alumnado de prácticas... yo siempre se lo digo a los/as tutores/as de empresa que ellos/as no son alumnado de FCT, son alumnos/as que están formándose...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

5.2.2.3. Proceso de evaluación de la formación del alumnado de FPD y FCT en la empresa

Como se describe en apartados anteriores, la evaluación del periodo formativo que el alumnado pasa en la empresa, tanto en modalidad dual como en la FCT, es un proceso que lleva a cabo el tutor/a docente contando con las orientaciones y las propuestas de mejora que le aporta el tutor/a laboral durante las reuniones periódicas y las rúbricas de evaluación que también cumplimenta el tutor/a laboral.

“Esas actividades que se proponen para llevas a cabo en los diferentes módulos, las evalúa el tutor/a de la empresa en función de unas rúbricas que les facilitamos nosotros desde el centro educativo [...]. En cuanto a porcentajes, el 60% lo lleva el centro educativo y el 40% la empresa. Dentro de ese 40%, el

30% son aspectos profesionales, es decir, aquellos que están íntimamente relacionados con los resultados de aprendizaje y, un 10% son actitudinales [...]. Entonces, nosotros hacemos visitas cada 15 días a la empresa, los tutores/as nos van comentando cómo va el alumno/a y nos van dando orientaciones y propuestas de mejora que luego nosotros le proponemos al alumno/a al final del trimestre. Además, al final del trimestre nos reunimos de nuevo con el tutor/a laboral para valorar esos aspectos más cualitativos y nos sentamos con el alumno/a para decirle aquello que tiene que mejorar” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“El alumnado de FCT que viene a nuestra empresa ya viene con una serie de actividades que tienen que realizar aquí. Nosotras, cuando viene el tutor del centro educativo para realizar el seguimiento, les comentamos cómo han hecho esas actividades, cómo va evolucionando el alumno o la alumna y rellenamos unas rúbricas en conjunto” (GR_PR_M_C3_T_PU_GS).

En cuanto a los instrumentos de evaluación que los centros educativos facilitan a las empresas para evaluar este proceso formativo, algunos de los empresarios entrevistados reclaman una asistencia más continuada de los tutores docentes a la empresa. Esta demanda es motivada porque los tutores/as laborales consideran que algunos de los indicadores incluidos en las rúbricas de evaluación no son evaluables, por lo que necesitan evaluarlos con la ayuda de los tutores docentes o, en su defecto, que la plantilla sea modificada.

“El primer año que empezamos a participar en dual, tuvimos una entrevista con los tutores del alumnado en prácticas y sí que nos explicaron cómo iban los indicadores de evaluación. Pero, claro, ellos empezaron viniendo a clase y evaluábamos todo a la vez, nos explicaban los indicadores e íbamos evaluando. Conforme han pasado los años, se hacen dos evaluaciones diferentes con un mismo alumno. Ellos ya piensan, como tú ya sabes cómo es la plantilla, evalúala tú. Pero yo considero que, a lo mejor, la plantilla se podía modificar porque hay ítems que no son evaluables” (SE_PU_M_C2_D_C_GS).

Es por ello que uno de los centros educativos entrevistados ha llevado a cabo un proceso de mejora de estos instrumentos de evaluación, considerando que los facilitados por la

Junta de Andalucía suelen ser unos modelos muy generales que, además, presentan carencias en cuanto a la evaluación de las competencias personales y sociales.

“También, desde el año pasado, decidí montar un grupo de trabajo para mejorar la dual y de ahí sacamos una especie de rúbricas, unos cuestionarios online, hicimos nuestro propio dossier, hicimos nuestros instrumentos de evaluación muy específicos para nuestro alumnado y para nuestras empresas... porque la Junta te da unos modelos y, si nosotros le damos esos modelos a las empresas, les estamos dificultando el trabajo... igualmente, si le damos a las empresas unos resultados de aprendizaje y unos criterios de evaluación, nos van a mirar como si les hablásemos en ruso” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“[...] nos hemos dado cuenta de que los ciclos formativos tienen una carencia a la hora de evaluar al alumnado en competencias personales y sociales... porque sí que están muy bien recogidos todos los resultados de aprendizaje que tienen que alcanzar, pero nos dejan al criterio subjetivo las capacidades personales y sociales porque ni siquiera hay un lugar en el que tú puedas evaluar si el alumnado es empático, puntual... entonces, este año sí le hemos dado peso a eso y hemos hecho un cuestionario muy sencillito para las empresas en el que evaluamos eso, además de otro cuestionario en el que evaluamos aprendizajes. También tenemos un cuestionario online que pasamos a las empresas y, en base a ese cuestionario, tenemos unas listas de control que les mandamos a las empresas en las que se evalúan los resultados de aprendizaje propios de cada módulo y competencias personales y sociales” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

Este proceso de mejora de los instrumentos de evaluación, en algunos casos, también se ha llevado a cabo porque los responsables de la FPD del centro educativo consideran que, además de obviar ítems que evalúen las competencias personales y sociales del alumnado en la empresa, la evaluación que realizan los tutores laborales sobre el trabajo del alumnado en la empresa, en muchas ocasiones, no se ajusta a la realidad. Esto es debido a que, en algunas ocasiones, el tutor/a laboral no tiene las competencias necesarias para llevar a cabo esta evaluación (Pineda-Herrero et al., 2017).

“El equipo educativo me da todos esos criterios de evaluación y yo elaboró una rúbrica común, para no bombardear a la empresa con cuatro rúbricas, yo lo pongo todo en una misma rúbrica y, una vez al trimestre, se la facilitó. Hago esto porque muchas veces las empresas tienden a hinchar las notas... porque todo les parece estupendo... entonces, claro, muchas veces no se corresponde con la realidad... Por eso nosotros preferimos calificar las notas de la empresa a excepción de estos criterios de evaluación que he comentado. Entonces, la evaluación, en este caso, yo, la verdad, estoy bastante contenta porque hacemos un seguimiento bastante exhaustivo temporalizándoles por meses las actividades” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

Para evitar este desajuste entre la evaluación que llevan a cabo los tutores/as laborales y los tutores docentes, así como para llevar a cabo una evaluación objetiva de la competencia profesional que el alumnado de FPD y FCT desempeñan en la empresa, sería necesaria, por parte de la Junta de Andalucía, la elaboración de una guía de evaluación que oriente a los tutores/as laborales en las distintas familias profesionales. Este tipo de documento ya ha sido elaborado en otras comunidades autónomas, como Castilla y León, con el objetivo de que los formadores que tienen la responsabilidad de evaluar la competencia profesional adquirida por el alumnado en los contextos reales de trabajo, puedan encontrar los principios, los criterios y las herramientas para establecer una correcta evaluación individualizada de cada alumno/a (Carrasco et al., 2021).

“[...] lo que hemos hecho ha sido como de traductores... hemos interpretado la normativa y los instrumentos de evaluación para que las empresas tengan algo que entiendan y para que sepan qué tiene que hacer el alumnado cuando esté allí, qué tiene que aprender, cómo les puede ayudar y qué queremos nosotros que nos devuelvan de su observación con el alumnado. Todo este proceso no hubiese sido necesario si la Junta de Andalucía les proporcionara a las empresas unas instrucciones adecuadas y que ellas puedan entender” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

5.2.3. Remuneración del alumnado de FPD

En Andalucía, hasta el curso 2021/2022, el alumnado que cursaba FCT o FPD no había obtenido ninguna compensación económica por parte de la empresa durante su tiempo

de formación en el centro de trabajo. A partir de ese curso académico, tras la publicación de la orden de la convocatoria de proyectos de FPD para el curso 2021/2022, se establece la remuneración del alumnado como requisito de obligado cumplimiento para las empresas que participan en proyectos de FPD en Andalucía.

Dado que desde el curso 2021/2022 la remuneración del alumnado de FPD es obligatoria para la totalidad de los puestos formativos de los nuevos proyectos y para un porcentaje de los proyectos de renovación, excepto para las empresas u organismos de carácter público o sin ánimo de lucro, se aprecia un importante rechazo de colaboración por parte de las empresas privadas, por lo que es fundamental incentivar la participación de las mismas en los nuevos proyectos de FPD (Cedefop, 2022).

En este sentido, en el presente apartado se van a describir las ventajas e inconvenientes que perciben los responsables de la FPD en cuanto a la remuneración obligatoria del alumnado, el rechazo de participación que se observa por parte de las empresas privadas y, en consecuencia, el aumento de las labores de prospección de empresas que debe llevar a cabo el profesorado responsable de FPD para la captación de un mayor número de plazas formativas.

5.2.3.1. Ventajas e inconvenientes asociados a la remuneración del alumnado de FPD

En el momento en el que los responsables de los centros educativos y empresas colaboradoras empiezan a ser informados sobre la remuneración del alumnado de FPD como requisito obligatorio, además de observarse un rechazo de colaboración de las empresas privadas, se perciben distintas opiniones por parte de los responsables de la modalidad dual respecto a esta novedad. Este rechazo de participación será persistente, por parte de las empresas privadas, hasta que no se les pueda demostrar que su participación podrá reportarles beneficios netos en un plazo relativamente corto (Wolter y Mühlemann, 2015).

Por un lado, encontramos relatos que defienden que la remuneración aporta ventajas significativas a los actores que participan en el desarrollo de la FPD, entre las que cabe reseñar:

1. Que con la remuneración obligatoria del alumnado de FPD las empresas colaboradoras tomarán mayor consideración del proceso de formación de los aprendices

en la empresa al tener que remunerarlos por la productividad generada durante su periodo de aprendizaje. Como consecuencia, se alcanzará una transformación que incidirá de forma positiva en la formación que el alumnado recibe en los centros de trabajo.

“Como aspecto positivo de esta remuneración, y que la junta destaca en sus informes, es que la remuneración al alumnado hace que las empresas se tomen más en serio lo que es la FPD porque les repercute directamente cuando un alumno/a está trabajando en su empresa” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

2. Que se reforzará la unión entre el alumno/a y la empresa, lo que generará una mayor probabilidad de que el alumnado sea contratado al finalizar su formación.

“El tema de la remuneración del alumnado que se está formando me parece muy beneficiosa, dado que está desarrollando un trabajo para establecer una relación con la empresa que se puede ir fortaleciendo a base de años, favoreciendo así la inclusión laboral del alumnado” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

Por otro lado, entre los testimonios de los mismos actores, se encuentran relatos de responsables de la FPD en el centro formativo, empresarios/as y alumnado que consideran que la remuneración de los aprendices de FPD no es un proceso que deba llevarse a cabo. Los motivos que presentan para justificar esta afirmación son, en mayor medida:

1. Que la alternancia es un periodo que forma parte de la titulación y, por ello, es suficiente con la oportunidad que las empresas brindan al alumnado para poder formarse.

“Yo pienso que esa formación práctica es una formación que forma parte de la titulación, entonces... tampoco tiene porqué ser pagada... piensa que te están dando la oportunidad de formarte con empresas que te está abriendo las puertas para aprender a nivel práctico... y que hay gente que paga por formarse...” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“No recibí ningún tipo de remuneración por parte de la empresa y tampoco creo que fuese necesario... únicamente creo que puede ser necesario a la hora de

motivar... porque la experiencia que tú coges en la empresa al realizar la dual vale mucho más que todo el dinero que te puedan aportar” (AL_AI_M_C5_D_PU_GS).

2. Que la productividad del aprendiz es nula en numerosas ocasiones y acoger al alumnado de FPD puede ser, incluso, costoso para la empresa.

“Yo, personalmente, opino que la remuneración por parte de la empresa al alumnado puede ser un poco peligroso... además de costoso para la empresa. No debemos olvidarnos que estamos en un proceso formativo donde la productividad de esta persona en prácticas, en algunos casos, es nula. Además, tú tienes que invertir el tiempo del personal de tu empresa en formar a este alumnado en prácticas” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

3. Que la incorporación del alumnado de FPD a la empresa no va a suponer el reemplazo de ningún puesto de trabajo. Además, la empresa tiene que destinar a uno de sus trabajadores/as para que supervise el trabajo del aprendiz, lo que supone que, en ocasiones, este último tenga que descuidar sus funciones como trabajador/a.

“Entiendo que pudiesen becar empresas que suplen puestos de trabajo con el alumnado en prácticas de FPD, pero es que mis alumnos/as jamás se quedan solos con un grupo de niños y niñas y jamás cumplen funciones que podría hacer otro trabajador otra trabajadora... Porque, claro, es verdad que las empresas acogen a alumnado, en muchas ocasiones, como un valor social de fomentar el aprendizaje y de fomentar un poco la inserción laboral... entonces, que ahora les suponga, además, un gasto... pues es algo que no entiendo...” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

4. Que el perfil del alumnado de FPD en Andalucía, sobre todo en el primer curso, no es destacado a cuanto a nivel de maduración y responsabilidad como para ser remunerado.

“Aquí, en Andalucía, estamos hablando de gente de 18 años con un nivel académico justito, con un compromiso y un nivel de maduración y de responsabilidad justito... [...] entonces, no entiendo que las empresas tengan que pagar un salario al aprendiz durante toda la dual [...] si entendería, a lo

mejor, que, llegada a la FCT, les dijésemos: mira, los alumnos tienen 530 horas de formación en la empresa y ya es momento de que le des una beca... pero no en primero... y, a algunos alumnos/as, ni en segundo...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“Yo creo que tampoco es algo tan necesario remunerar al alumnado y mucho menos en el primer año... si a lo mejor fuese en las prácticas del segundo año cuando ya vas a terminar, pues bueno... a lo mejor ya te lo estás tomando más en serio al ser el segundo año, pero en el primero...” (CA_A_H_C4_D_PU_GS).

En el mismo sentido, algunas de las personas entrevistadas también consideran que el tejido productivo de Andalucía no es el adecuado para llevar a cabo una FPD en la que remunerar al alumnado sea requisito de obligado cumplimiento. Como ya se describe en apartados anteriores, Andalucía es la tercera región española con mayor número de pymes. En las pequeñas empresas, el costo/beneficio de formación del alumnado es equilibrado si utilizan al aprendiz como sustituto de los trabajadores por un salario inexistente o mucho menor. No obstante, si el alumnado no participa en el proceso de producción regular de la empresa, las pymes no pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa (Protsch y Solga, 2015).

“La mayoría de las empresas son pymes y autónomos que no se van a parar a facilitarte ese favor de, además, reembolsar un dinero, sin saber en qué le va a beneficiar fiscalmente esta ayuda” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“Esta novedad de la remuneración obligatoria la llevamos con mucho miedo porque creemos que no es positivo para Andalucía en el momento actual... yo soy de Bilbao... y sé que en el País Vasco la dual funciona así y funciona bien... pero también sé que son en sectores más productivos que en Andalucía... es que aquí la mayoría de las empresas son pymes, por lo que no creo que esto sea viable...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

Asimismo, y dado que las empresas y organismos de carácter público quedan exentos de la obligación de compensar al alumnado participante en proyectos de FPD de nueva

presentación, tal y como se recoge en el Dispongo decimoséptimo de la Orden del 18 de enero de 2021, responsables de empresas privadas denuncian el privilegio que esto supone para las empresas públicas, que piensan que no es posible la remuneración del alumnado (García, 2021), y la dificultad que supone para las empresas privadas.

“Con esto lo único que hacen es un sesgo... ¿por qué las empresas públicas están exentas de esta remuneración? pues porque, claro, el Estado no se va a cobrar a sí mismo, pero... ¿qué pasa con las empresas privadas? Me parece que esto está muy mal planteado porque a las empresas privadas se nos está excluyendo de colaborar con las prácticas de la FPD... Yo no puedo pagar a un/a alumno/a en prácticas porque este alumno/a no puede estar solo... tiene que tener a alguien que lo tutorice... precisamente porque está en formación... y eso me supondría pagar dos sueldos, ¿qué ventaja obtengo yo?”
(AL_PR_M_C5_D_PU_GS).

“Este aspecto de la remuneración va a ser un poco polémico, sobre todo, a nivel de la empresa privada... porque con los centros públicos no va a haber problema... Nosotros como empresa pública vamos a seguir recibiendo alumnado sin contratar a nadie, en cambio, las empresas privadas... ellos sí que van a tener un problema para acoger a alumnado de dual...”
(SE_PU_H_C2_D_C_GS).

“Además, otra cosa muy curiosa, es que nosotros trabajamos con muchas empresas públicas de la junta y, a esas empresas, no se les obliga para que paguen al alumnado. En cambio, a una empresa privada que, a lo mejor solo tiene tres trabajadores, si les estamos obligando a que remunere al alumnado en prácticas... entonces, eso me parece injusto cien por cien”
(CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

5.2.3.2. Rechazo de participación por parte de las empresas privadas

Los centros de FPD entrevistados disponían de un listado de empresas colaboradoras, tanto públicas como privadas, para la realización de la FCT antes del que el ciclo formativo se impartiese en modalidad dual. En este sentido, en el momento en el que se

le aprueba el proyecto de FPD para este ciclo formativo, contaban con un gran número de empresas para firmar los convenios de colaboración de FPD.

“Para empezar la colaboración con las empresas para el proyecto de dual, como tenemos ya una trayectoria de FCT en este ciclo, tiramos del listado de empresas que ya teníamos, es decir, seleccionamos las empresas con las que tenemos buena relación y que sabemos que van a responder bien. Cuando les explicamos en qué consistía la dual, nos preguntaron algunas dudas que tenían, se las respondimos y... no tuvieron problema en aceptar...”
(AL_C_M_C5_D_PU_GS).

No obstante, desde el momento en el que la normativa pone de manifiesto la remuneración del alumnado como requisito de obligado cumplimiento para las empresas que participan en proyectos de FPD en Andalucía, debido al desconocimiento sobre los costes derivados de la formalización del contrato o beca y la preocupación sobre los derechos laborales que pueda adquirir el alumnado (García, 2021), se aprecia un rechazo de participación por parte de diferentes empresas colaboradoras de carácter privado.

“Como empresaria puedo decirte que, si esa remuneración es obligatoria por parte de la empresa, va a disminuir considerablemente el número de empresas participantes y, las que participen, van a reducir considerablemente el número de alumnos/as que acogen... En mi caso, tendría que valorarlo y ver las condiciones...” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“Con la empresa privada que tenemos, cuando le comenté a la coordinadora que había salido esta normativa de remunerar, me dijo que, seguramente, no siguieran colaborando con nosotros” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“Con la remuneración obligatoria creo que se obvia una realidad muy cercana a nosotros/as o a mi trabajo, como es el convencimiento de que determinadas empresas privadas van a dejar de colaborar con nosotros/as”
(SE_D_H_C2_D_C_GS).

Este rechazo de participación podría estar justificado con el hecho de que la anterior normativa andaluza prohibía la remuneración del periodo formativo de las prácticas habituales del módulo FCT (Orden de 5 de abril de 2019). Es por ello que las empresas desconocen la posibilidad de remunerar al alumnado de FPD y no llegan ni siquiera a abordar este planteamiento.

“Yo de momento no he sido informada sobre esa novedad de remunerar al alumnado en el próximo curso académico, es que no sabía ni que se podía remunerar a los alumnos/as...” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

En este sentido, y dado que las empresas colaboradoras presentan preocupaciones y falta de información sobre los costes derivados de la formalización del contrato o beca necesaria para llevar a cabo la compensación económica del alumnado (García, 2021), muchas de las empresas privadas se niegan a seguir colaborando en proyectos de FPD hasta que no conozcan de forma precisa la regulación normativa, las opciones de compensación al alumnado y los beneficios fiscales a los que pueden optar (Femenía Millet, 2019).

“Cuando se legisla y se dice que el 20% de los alumnos/as de los proyectos de renovación tienen que estar becados y dados de alta en la Seguridad Social, pero no concretan qué beneficios fiscales o qué beneficios administrativos van a tener las empresas que están colaborando contigo, dificulta nuestra labor porque nosotros tenemos que firmar de nuevo la renovación del proyecto con las empresas colaboradoras. Ahora tenemos que explicarles que, como novedad, tienen que darle una beca al 20% de los alumnos/as que vengan a su empresa y que no sabemos qué beneficios fiscales van a tener porque la legislación no especifica esos beneficios” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

“Pienso que las empresas deberían de tener algún incentivo si se quiere llevar a cabo esa contratación. Es decir, si queréis que se contrate al alumnado, la empresa tiene que tener algún beneficio fiscal o laboral. Como esto no se lleve a cabo, se va a convertir en un aspecto muy perjudicial” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

Además del rechazo de colaboración, esta desinformación de las empresas sobre las obligaciones y ventajas de participar en la modalidad dual, puede dar lugar a que la empresa use la FPD para querer beneficiarse de alumnado ya formado. Este comportamiento puede apreciarse en algunas comunidades autónomas españolas en las que no se integran los resultados de aprendizaje del módulo de FCT en el itinerario de la formación dual. Esta situación permite que el alumnado de FPD pueda cursar su formación en alternancia en una empresa distinta a la que cursa el módulo de FCT, provocando así que las empresas colaboradoras rechacen la opción de formar al alumnado durante su proceso de dualidad. A tal efecto, la empresa puede decidir acoger a alumnado de FCT en exclusiva, beneficiándose de un aprendiz mejor formado y al que no está obligado a remunerar (Fundación Bertelsmann y Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Para evitar esta situación, en Andalucía, desde el año 2020, con la aprobación de la Orden 5 de abril de 2019 por la que se convocan los proyectos de FPD en Andalucía, es obligatorio que las empresas que ofrezca el módulo de FCT sean las mismas que participan en la formación dual del alumnado, asegurando un mayor compromiso por parte de las empresas colaboradoras que tienen que implicarse en todo el itinerario formativo del alumnado de FPD (Carrasco et al., 2021)

“Este año, a la hora de firmar los convenios, como la remuneración es obligatoria, nos estamos encontrando empresas que no quieren que les mande alumnado para la dual pero sí para la FCT... y eso me parece de tener un morro... Es decir, estas empresas quieren que otra empresa forme al alumnado de dual pero, cuando ya estén formados/as, que vengan aquí a quitarme trabajo para la FCT... pues se lo dije con mala leche, que si no querían alumnado en formación para la dual, que tampoco podían participar en la FCT, que la normativa no lo permite...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“Desde la perspectiva de mi departamento, pensamos que si se desarrolla la FPD debe de ser en unas condiciones específicas en las que se contemple la remuneración. De no ser así, la FPD puede convertirse en una oportunidad de recibir mano de obra barata... algo que a veces también pasa con la FCT... A las empresas les viene muy bien que vengan los/as alumnos/as, no estén

cobrando nada, les salga gratis y ellos/as únicamente aprendan”
(GR_C_M_C3_T_PU_GS).

5.2.3.3. Aumento de las labores de prospección en FPD

Teniendo en cuenta que, desde que la remuneración del alumnado de FPD ha pasado a ser un requisito de obligado cumplimiento muchas empresas han rechazado la oportunidad de participar en el proceso de alternancia en FPD, se tienen que llevar a cabo más labores de prospección por parte del profesorado de FPD. Este profesorado prospector, de forma voluntaria y fuera de su horario lectivo, tendrá que informar y asesorar sobre la FPD al sector empresarial del entorno a través de actividades de captación (Nieto, 2021) y, además, comunicar a las empresas la obligatoriedad de remunerar al alumnado durante su estancia formativa.

Esta labor de prospección de empresas destinada a la captación de plazas formativas para el alumnado de FPD, desde el inicio de su puesta en marcha con el Acuerdo de 9 de octubre de 2019, no ha sido considerada como una tarea sencilla por parte de los responsables de FPD de los centros educativos. Actualmente, con la remuneración como requisito obligatorio y el rechazo que se está obteniendo por parte de las empresas, esta labor ese hace aún más complicada.

“Los requisitos para ser prospector eran que la búsqueda de empresas se tenía que realizar fuera de nuestro horario lectivo y te pagaban por cada convenio realizado y materializado, fuese conseguido o no. Este año, como novedad, y por eso nosotros no hemos participado, únicamente se pagaba por convenio conseguido... cuando, además, este año, tenías que conseguir que la empresa remunerara al alumnado... con lo cual... si ya lleva tiempo y horas conseguir que una empresa participe, añádele que tengas que exigirle a la empresa que remunere al alumnado para que, después de tres horas de reunión, te diga que está interesada pero que no va a participar porque no pueden pagarle al alumnado... ya se te han ido horas de trabajo, fuera de tu horario lectivo, no remuneradas porque no has conseguido un convenio... entonces...”
(CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

“El tema de la prospección me parece algo vergonzoso... yo soy profesora, yo no soy comercial, yo no tengo porqué recibir ningún dinero por captar a empresas privadas o de otro tipo a ningún proyecto...

Entonces, aunque el año pasado participamos en prospección, este año me he negado porque no considero que mi trabajo sea dar viajes por ahí a buscar empresas... y mucho menos ahora que es mucho más difícil conseguir convenios desde que la remuneración es obligatoria...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

Asimismo, el profesorado responsable de realizar prospección demanda que, para llevar a cabo su función de dar a conocer la modalidad dual e informar a las empresas sobre las cuestiones técnicas que implican remunerar al alumnado (dar de alta al alumnado en la Seguridad Social, bonificación de los costes sociales, relación laboral que mantiene el alumnado con la empresa...), es necesario que la Consejería de Educación y/o las fundaciones o instituciones comprometidas con la FPD en España, lleven a cabo una formación específica en la que se incluyan las ventajas de la remuneración, la regulación normativa y las opciones de compensación al alumnado.

“Yo, en mi caso, no tengo ni idea del tema empresarial porque es verdad que soy licenciada en psicología, entonces... yo todo el tema este de IRPF, seguridad social... bueno, un poco conozco, pero no como para poder informar a las empresas.... Han hecho varias sesiones de formación, a las que llevo acudiendo, y he logrado enterarme de cómo tengo que informar a las empresas porque, claro, tampoco quería darle datos erróneos [...] porque es verdad que no hay una legislación específica sobre la cuantía de las becas y se deja un poco en manos de la empresa” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

En el caso de no llevar a cabo estas tareas de prospección para captar un determinado número de plazas formativas en empresas colaboradoras de FPD, al no contar con el número de convenios suficientes, muchos de los centros educativos que ofertaban el 100% de sus plazas en FPD, disminuirán el número de puestos de modalidad dual que incluyen en sus proyectos.

“Nosotros tenemos una ratio de veinte alumnas y alumnos y no vamos a conseguir el cien por cien de las plazas duales porque las empresas privadas se niegan a seguir colaborando.... Ahora vamos a ofertar algunas en plazas en

dual porque, como he dicho, nos vamos a quedar solamente con las empresas públicas y no vamos a poder contar con las empresas privadas... entonces, claro, eso va a mermar la formación porque si teníamos 20 puestos formativos pues, a lo mejor, tenemos 10 o tenemos 8 por lo tanto, ya no vamos a tener a todo el grupo en dual y, por tanto, se va a reducir muchísimo la inserción que era lo que perseguíamos porque, además, las privadas son al final las que contratan, las públicas no van a contratar...” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

5.2.4. Síntesis de la categoría

A modo de resumen en cuanto a la categoría del desarrollo de la FPD en el entorno laboral se puede afirmar que, a pesar de ser una obligación que debe cumplir la empresa colaboradora, muchos de los centros educativos que imparten sus ciclos en modalidad dual, no cuentan con la participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado que va a asistir a la misma. Es por ello que, en algunos centros formativos que imparten FPD, la participación de las empresas en este proceso de selección parece limitarse a decidir el número de plazas que pueden ofertar para el proceso de alternancia. Asimismo, con respecto a los centros que imparten FCT en modalidad tradicional, la participación de la empresa en este proceso es nula.

En cuanto a los criterios de asignación de empresas, tanto en FPD como en FCT, la mayoría de los centros educativos participantes se basan en criterios o razones recurrentes a la hora de establecer una empresa al aprendiz: las calificaciones del alumnado, la ubicación y las características de la empresa colaboradora e, incluso, las posibilidades de inserción laboral. No obstante, en modalidad dual, estos criterios de selección parecen ser distintos dependiendo de si el alumnado cursa primer o segundo curso de FPD. Para el alumnado de primero se asignan empresas públicas mientras que, para los alumnos/as de segundo, al estar más próximos a la finalización del ciclo, se les asignan empresas privadas en las que puedan tener más posibilidades de inserción laboral.

Tanto para el primer como para el segundo curso de FPD, el alumnado podrá asistir a una única empresa para realizar su periodo de formación en los centros de trabajo o, si así lo decide, podrá realizar su formación rotando por empresas diferentes con las que el centro educativo tenga convenio. En el caso de la FCT en modalidad tradicional, el

alumnado podrá realizar sus tres meses de prácticas en una única empresa, por lo que no puede beneficiarse de las ventajas de inserción laboral que puede suponer la rotación del alumnado de FPD por distintos centros de trabajo.

En relación a la formación del alumnado en el centro de trabajo, a pesar de ser el tutor/a laboral el responsable de tutorizar y orientar al alumnado durante su proceso formativo en la empresa, si consideramos algunos de los relatos de personal responsable de FPD en el centro educativo y alumnado matriculado en FPD, parece que no todos los tutores/as laborales se implican en la misma medida. Algunos/as tutores/a se encuentran muy involucrados en el proceso de formación y supervisión del alumnado que cursa su periodo de alternancia, mientras, otros/as tutores/as, apenas se involucran en este proceso. En este sentido, para evitar esta falta de responsabilidad por parte de los tutores/as laborales durante el proceso formativo del alumnado de FPD, sería recomendable que los tutores laborales recibiesen una formación que les facilite las herramientas necesarias para formar adecuadamente al alumnado de FPD.

De igual modo, dado que muchas empresas colaboradoras de la modalidad dual desconocen que el aprendiz de FPD es alumnado en formación, el aprendizaje de este último se limita a desarrollar tareas específicas de la empresa como cualquier otro trabajador de la plantilla dando lugar, en muchas ocasiones, a que la empresa privada utilice el periodo de alternancia del aprendiz como una estrategia para obtener mano de obra barata. En este sentido, es fundamental que las empresas diferencien entre el rol que debe asumir el alumnado de FPD en la empresa y el papel que desempeña el alumnado de FCT. El alumnado de FCT ya está formado teóricamente y su deber en la empresa es poner en práctica lo aprendido. El alumnado de FPD, en cambio, debe aprender de forma práctica y escalonada todos los conocimientos que va aprendiendo en el centro educativo, por lo que no puede desempeñar las mismas tareas en la empresa que el alumnado de FCT.

La evaluación del periodo formativo que el alumnado pasa en la empresa, tanto en modalidad dual como en la FCT, es un proceso que lleva a cabo el tutor/a docente en exclusiva considerando las rúbricas de evaluación cumplimentadas por el tutor/a laboral y las orientaciones y propuestas de mejora que este último aporta durante sus reuniones periódicas con el tutor docente. Estas rúbricas de evaluación son proporcionadas por la Junta de Andalucía y son de carácter general para todos los ciclos formativos, por lo que

presentan carencias en cuanto a la evaluación de las competencias personales y sociales del alumnado e incluyen ciertos indicadores que no pueden ser evaluados por parte de algunas empresas.

Para evitar este desajuste y poder llevar a cabo una evaluación objetiva de la competencia profesional que el alumnado de FPD y FCT desempeña en la empresa, algunos centros educativos están adaptando y modificando los modelos de instrumentos de evaluación tan generales que aporta la Consejería de Educación. No obstante, algunos profesionales reclaman que, además, sería necesaria una mayor formación y orientación de los tutores/as laborales en la que estos formadores puedan encontrar los principios, los criterios y las herramientas necesarias para establecer una correcta evaluación individualizadas de cada alumno/a.

Respecto a la remuneración del alumnado, en el momento en el que los responsables de los centros educativos y empresas colaboradoras empiezan a ser informados sobre la remuneración del alumnado de FPD como requisito obligatorio para las empresas de carácter privado, además de observarse un rechazo de colaboración por parte de estas últimas debido a falta de información sobre los costes derivados de la formalización del contrato o beca necesaria, se perciben distintas opiniones apoyadas por los responsables de la modalidad dual respecto a esta novedad. Por un lado, encontramos relatos que defienden que la remuneración aporta ventajas significativas a los actores que participan en el desarrollo de la FPD. Por otro lado, responsables de la FPD en el centro formativo, empresarios/as y alumnado justifican distintos motivos por los que la remuneración de los aprendices de FPD no debe llevarse a cabo actualmente en Andalucía. Entre las distintas razones aportadas cabe reseñar: que el periodo de alternancia en la empresa forma parte de la titulación, por lo que no debe ser remunerado; que la productividad del aprendiz es nula en numerosas ocasiones y acoger al alumnado de FPD puede ser, incluso, costoso para la empresa; que la empresa debe invertir tiempo del personal en formar a este alumnado en formación, lo que supone que, en ocasiones, este último tenga que descuidar sus funciones como trabajador/a para supervisar el trabajo del aprendiz; que el perfil del alumnado de FPD en Andalucía, sobre todo en el primer curso, no es destacado a cuanto a nivel de maduración y responsabilidad como para ser remunerado; que el tejido productivo de Andalucía no es el adecuado para llevar a cabo una FPD en la que remunerar al alumnado sea requisito de obligado cumplimiento.

En este sentido, y teniendo en cuenta que, desde que la remuneración del alumnado de FPD ha pasado a ser un requisito obligatorio muchas empresas han rechazado la oportunidad de participar en el proceso de alternancia en FPD, es necesario llevar a cabo más labores de prospección destinadas a la captación de empresas por parte del profesorado de FPD. Esta labor se hace aún más complicada cuando el profesorado que lleva a cabo este proceso no ha recibido ninguna formación relacionada con las ventajas que supone la remuneración del alumnado para la empresa y con la regulación normativa que incluye las distintas opciones de compensación al alumnado y sus características.

5.3. Percepciones sobre la FP y la FPD en la empleabilidad juvenil

En este apartado se analizan las percepciones sobre la FPD en cuanto a la empleabilidad de la población joven haciendo referencia a las ventajas que tiene esta modalidad de FP en cuanto a otros estudios, a los principales retos-desafíos que presenta la FPD en lo que se refiera a la empleabilidad, y las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD y FCT.

5.3.1. Ventajas de la FP y la FPD en cuanto a otros estudios

En el siguiente apartado se desarrolla una comparativa entre la FP de grado superior y los estudios universitarios con objeto de discernir las ventajas que supone para el alumnado cursar un CFGS como alternativa a la universidad. Asimismo, y considerando que la FPD es una modalidad de implantación reciente en España que alterna procesos de formación pedagógica entre el centro educativo y la empresa, se detallan los beneficios que implica cursar FP en modalidad dual.

5.3.1.1. Ventajas de la FP en cuanto a los estudios universitarios

Una de las decisiones más importantes que debe tomar un joven sobre su futuro profesional está relacionada con el recorrido académico que debe seguir al finalizar sus estudios de bachillerato. En este sentido, se ofrece una doble vía de enseñanzas: los estudios universitarios o la FP de grado superior. Dado que, históricamente, esta última vía de enseñanza, la FP, ha sido desvalorizada socialmente y considerada como un nivel educativo “de segunda clase” (García Jiménez y Lorente García, 2015) “que prepara para profesiones de menor prestigio social que la universidad” (Martínez García, 2016,

p. 21), las estrategias de intervención educativa y orientadoras durante la etapa educativa de bachillerato juegan un papel fundamental (Sánchez García y Álvarez González, 2012).

A pesar de esta desvalorización histórica sobre los estudios de FP respecto a los estudios universitarios, reflexiones aportadas por los actores entrevistados resaltan las ventajas que supone para el alumnado cursar un CFGS como alternativa a un grado universitario, entre las que cabe reseñar:

1. La FP ofrece una oferta educativa más amplia y específica. Atendiendo al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales existen en España más de 180 ciclos formativos de FP organizados en 26 familias profesionales. Asimismo, las universidades públicas españolas ofrecen 134 con grados universitarios agrupados en 5 ramas de conocimiento (MEFP, 2022). Es por ello que puede apreciarse una oferta educativa más variada y concreta en los ciclos formativos de FP.

“Nosotros vivimos en un mundo que cada vez requiere mayor especialización para las personas que se contratan. Cada vez más, los empresarios, a la hora de contratar, buscan un perfil muy concreto. Entonces, cuando se necesita un perfil muy concreto, los empresarios no encuentran a titulados universitarios formados para ese puesto específico. La Formación Profesional, en este sentido, puede ser una respuesta a la hora de formar perfiles más específicos dada la gran variedad de ciclos formativos existentes” (MA_D_H_CI_T_C_GS).

2. El proceso para acceder a un grado universitario es más complejo y dificultoso que el necesario para optar por un CFGS. Para acceder a determinados estudios universitarios es necesario superar la Evaluación para el acceso a la Universidad (EvAU), además de disponer del título de bachillerato. En este sentido, el acceso a determinados grados universitarios, dependerá de la nota que el alumnado obtenga en la EvAU. Para el acceso a los CFGS, únicamente será necesaria la posesión del título de bachillerato sin necesidad de realizar ninguna prueba de evaluación complementaria. Asimismo, el título de Técnico/a adquirido con la superación de un CFGM, también permitirá el acceso directo a los CFGS (Brunet y Böcker, 2017).

Los criterios de acceso para ciclos de FP varían en función de la titularidad del centro que oferta la FP. En este sentido, este proceso de acceso es mucho más sencillo en los centros educativos de carácter concertado o privado que en los centros educativos públicos.

“Como ya era septiembre, en los centros públicos había lista de espera... entonces miré los privados y, dentro de los centros que había en mi alrededor, me quedé con el que estoy porque tenía acceso directo” (MA_A_M_C1_T_C_GS).

“El acceso a los CFGS depende de tu nota de bachillerato. Yo tenía buena nota en bachillerato pero, como ya habían pasado dos años desde que lo terminé, no pude entrar a un centro público y accedí a un centro privado que, como tenía plazas, no me pedía nota para acceder” (MA_A_H_C1_T_C_GS).

3. La tasa de empleabilidad de la FP supera la tasa de empleabilidad que presenta el alumnado con titulación universitaria (Lorente García, 2013). Según los datos incluidos en el último Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2022), el porcentaje de empleabilidad de la FP está situado en 42,2% y el de los estudios universitarios en un 38,5%.

Asimismo, en el año 2020 (último año en el que se publican datos relacionados con la inserción laboral de los graduados/as en enseñanzas de FP), el 21,5% de los afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido son derivados del CFGS de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, familia profesional en la que se integra el ciclo formativo de Educación Infantil (MEFP, 2023).

“Con la FP me he visto mucho más preparada para el mundo laboral que me vi en el momento que terminé la carrera universitaria, la verdad... es que la cantidad de horas que he pasado los centros, me ha dado mucha más seguridad...” (CA_A1_M_C4_D_PU_GS).

4. La FP tiene un carácter más práctico, ya que existen grados universitarios en los que la enseñanza práctica es casi inexistente. Atendiendo a relatos de responsables del ámbito empresarial que reciben alumnado en prácticas, tanto del ciclo formativo como del grado universitario de Educación Infantil, y de profesionales que han cursado estos

estudios universitarios, se puede afirmar que el CFGS tiene un carácter mucho más práctico que el grado universitario. El carácter práctico de este ciclo formativo puede verse reflejado durante el periodo de alternancia o de FCT que el alumnado desarrolla en la empresa. Durante este periodo, a diferencia del alumnado universitario, los alumnos y alumnas que cursan este ciclo formativo demuestran que su formación no se basa, únicamente, en la memorización de conceptos completamente teóricos, sino que tienen habilidades suficientes como para poner en práctica todas las enseñanzas adquiridas durante su formación.

“Yo que solo he cursado la carrera universitaria y no he realizado ningún ciclo de FP, después de ver la experiencia de mis propias trabajadoras, que sí lo han realizado, y la del alumnado que recibo en prácticas, puedo decir que es una formación mucho más beneficiosa que la universitaria en cuanto a prácticas formativas. Yo, como diplomada universitaria, terminé mis estudios con una experiencia en prácticas muy breve y me sentía poco capacitada para desarrollar mi trabajo” (MA_PR_M_C1_T_C_GS).

“El problema de los estudios en general, incluidos los estudios universitarios, es que tienen muy poca parte práctica. Yo tengo alumnado en prácticas de distintas universidades y puedo asegurarte que, a la hora de realizar prácticas, está muy pegado... le cuesta muchísimo desenvolverse en el centro de trabajo. Entonces, me comparas un/a alumno/a de primero de FP con un/a alumno/a de tercero de carrera, y está mucho más suelto el alumno/a de FP que el alumno/a del grado universitario” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“Lo que sí hemos visto nosotros es que la gente de FP venía con muchísima preparación práctica... casi que desde el primer momento se atrevían... quizás, era más valientes el alumnado de FP, ¿no? porque tenían como más recursos, más herramientas prácticas y, sin embargo, el alumnado de lo que es el grado de las Ciencias de la Educación de la facultad, venía con más soporte teórico... intentando encontrar cualquier práctica educativa para engancharla con la teoría” (GR_PR_M_C3_T_PU_GS).

5. La duración de los ciclos formativos de FP es más reducida que la de los grados universitarios. El periodo de duración de los ciclos formativos en España es de dos

años, mientras que los grados universitarios duran cuatro o cinco años y, en algunos grados concretos, hasta seis. A tal efecto, alumnos y alumnas que, después de cursar bachillerato, no se encuentran preparados para acceder a la universidad, optan por realizar, de forma previa, estudios específicos de duración más reducida, como son los CFGS.

“Después de bachillerato yo quería estudiar algo relacionado con educación pero no me veía preparado para una carrera universitaria entonces... por eso elegí estudiar el CGFS de Educación Infantil para después estudiar la carrera” (SE_A_H_C2_D_C_GS).

6. La FP implica un coste más reducido. El coste medio de una matrícula universitaria en España en una universidad pública está entre 821 y 1.302 euros, siendo Andalucía la comunidad autónoma más barata (Arroyo, 2022). Por el contrario, los ciclos de FP ofertados en centros públicos, ya sea en modalidad dual o tradicional, no tienen coste asociado a tasas de matriculación.

“Muchos alumnos y alumnas prefieren matricularse en un CFGS porque no se sienten preparados para ir a la universidad. Entonces, como, además, la universidad supone pagar unos gastos de matrícula y el CFGS no... pues terminan matriculándose en un CFGS aunque después vayan a la universidad...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

7. Como se señala en párrafos anteriores, la finalización de un CFGS también permite el acceso directo a la universidad. De esta forma, cursando un CFGS, el alumnado se encuentra mucho más preparado para cursar estudios superiores y obtiene la oportunidad de completar su recorrido académico con estudios de mayor nivel de cualificación (Valdés, 2020). Asimismo, el alumnado que cursa CFGS tendrá la posibilidad de optar por importantes convalidaciones si decide continuar con estudios universitarios. Este hecho de continuidad del itinerario académico de algunos/as de los estudiantes que concluyen su formación en FP, no parece ser muy bien recibido por algunas universidades, por lo que, más allá de las convalidaciones, no se han planteado nuevas modificaciones en las titulaciones que puedan facilitar este vínculo entre la universidad y la FP (CCOO, 2020).

“No solamente te preparas en un entorno real con un aprendizaje práctico completo, sino que, si más adelante quieren continuar con un aprendizaje académico superior en la universidad, están más que preparados para ello... aunque alguna asignatura del grado universitario no la hayan tocado en el ciclo, simplemente, por haber realizado tanta práctica, algo les tiene que sonar... no es un aprendizaje nuevo” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

5.3.1.2. Ventajas de la FPD en cuanto a la FP

Además de destacar todas estas ventajas que aporta la FP de grado superior en comparación con los estudios universitarios, los testimonios de los actores entrevistados, además, precisan en las ventajas que aporta la modalidad dual frente a la modalidad tradicional de FP.

La FPD es un escenario de aprendizaje que alterna procesos de formación pedagógica entre el centro educativo, donde el alumnado adquiere formación teórica relacionada con el perfil profesional de la titulación, y la empresa, en la que el alumnado complementa su formación teórica al poner en práctica las competencias profesionales adquiridas (Virgós-Sánchez et al., 2022b). Es por ello que algunos de los profesionales y alumnos/as entrevistados/as destacan en sus relatos numerosas ventajas que aporta la FPD frente a la FP en modalidad tradicional. Entre los testimonios descritos sobre estas ventajas cabe reseñar:

1. Dado que el aprendizaje de la FPD se realiza sobre un entorno real y no simulado, la formación del alumnado es más profunda y específica (Carrasco et al., 2021). En consecuencia, la principal ventaja que señalan los actores en sus relatos es que, con la dualidad, el alumnado no solo conoce el marco teórico práctico propio de cada ciclo formativo, sino que lleva a la práctica profesional, de forma escalonada y contextualizada, todos los conocimientos teóricos previamente adquiridos.

“Yo creo que la dual supone una ventaja competitiva respecto al alumnado que no participa en esta modalidad porque los resultados de aprendizaje creo que sí los adquieren muchísimo mejor... tú piensa que, en el centro educativo, los profesores, lo que les podemos enseñar es teórico... en la empresa, ven todo lo que estamos dando en la teoría, por lo que es un aprendizaje mucho más significativo...” (MA_D_H_C1_T_C_GS).

2. La modalidad dual también ofrece al alumnado la posibilidad de aprender con herramientas o recursos materiales que un centro educativo no podría permitirse por su elevado valor económico (Caballero et al., 2018a).

“Como en el aula del instituto tenemos pocos recursos materiales, vimos como buena opción mandar a siete alumnos/as a las empresas para cursar la dual y que, al menos ellos, puedan aprovecharse de los recursos que disponen en las empresas” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

3. La realización de un periodo de alternancia en un ámbito real de trabajo, dado que es el mismo contexto en el que el aprendiz podrá desempeñar su actividad laboral en un futuro, le ofrece la oportunidad de comprobar si el perfil profesional que está desarrollando, se ajusta a sus intereses y expectativas laborales (Hernández Franco, 2015)

“El aprendizaje de la dual es mucho más significativo porque piensan que, toda esa parte teórica que se han tenido que tragar, sí que les va a servir de mucho y la van a poder aplicar en el momento en el que empiecen a asistir a su centro de prácticas. Entonces, todo esto, además de crear una mayor motivación del alumnado y evitar un abandono prematuro, ayuda a que el alumno/a sepa si realmente le gusta la rama que está estudiando y el trabajo que está desempeñando” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“Yo creo que la dual te ayuda a eso, a saber si de verdad te gusta lo que estás haciendo y a si quieres continuar en estos estudios o en esta rama. Yo es que la dual lo veo muy bien, la verdad, porque como no es sólo teoría que también cómo te cansa un poco y tal... (CA_A_H_C4_D_PU_GS).

4. Asimismo, el personal de empresa señala que, según su experiencia, al igual que afirman Carrasco et al., (2022), la FPD puede ser, incluso, más beneficiosa que la propia FP en cuanto a la madurez profesional y a las competencias laborales que adquiere el alumnado que cursa esta modalidad.

“Yo no sé si tendremos más oportunidades a la hora de insertarnos en el mercado laboral que el alumnado de modalidad tradicional... pero más

preparados sí vamos a salir porque hemos estado muchas más horas en una empresa y eso nos ha permitido aprender a desenvolvernó en la empresa y a tener muchas más habilidades” (CA_A2_M_C4_D_PU_GS).

“Yo pienso que el alumnado de FPD sale mucho mejor preparado a nivel práctico, con mucha más autoestima, habilidades y mucho más seguro de sí mismo de lo que trabaja” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

5. El alumnado de FPD, además de adquirir una experiencia profesional más amplia, también conseguirá un título oficial que acredite esta formación dual y el número de horas que han pasado en la empresa.

“Al finalizar la dual nos dan un papel del centro de trabajo certificando las horas que hemos realizado allí y las competencias o parte de las materias que has llevado a cabo en ese centro” (AL_A1_M_C5_D_PU_GS).

A pesar de ello, responsables de la FPD de los centros educativos denuncian que la acreditación que el alumnado recibe tras la finalización de sus estudios de FPD es poco significativa para conseguir un empleo. Esto es debido a que, actualmente, más del 50% de las empresas españolas desconocen la modalidad dual de FP (de Benito, 2021) y, en consecuencia, ignoran las ventajas que la FPD puede aportar a los diferentes actores que participan en ella.

“Muchísimas empresas todavía no conocen lo que es la dual... es decir, la dual todavía no está asentada como para las empresas se den cuenta de las ventajas y del potencial que tiene... Entonces, de momento, no creo que ser titulado de dual suponga una ventaja competitiva a la hora de presentar un currículum, quizás, dentro de cinco años, sí lo sea pero de momento... no lo es” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

6. Desde que la remuneración del alumnado de FPD pasa un requisito obligatorio, otra de las ventajas que se señala en los testimonios, es que el aprendiz, además de recibir un salario que le otorgue independencia económica, comenzará a cotizar a la Seguridad Social, beneficiándose así del derecho de jubilación, de invalidez o de incapacidad temporal (Real Decreto-Ley 8/2014).

“Yo les digo a las empresas que es más importante que el alumnado esté dado de alta en la Seguridad Social que la cuantía de la beca en sí. A ver, la cuantía de la beca también es importante porque hace que el alumnado pueda ser más independiente económicamente y esté más motivado pero... yo creo que lo fundamental es que estén cotizando...” (CO_C_M_C6_D_PU_GS).

5.3.2 Retos-desafíos que presenta la FPD en cuanto a la participación de las empresas

Desde la perspectiva de los actores implicados en la investigación, se destacan numerosos retos o desafíos que presenta la FPD en cuanto a la participación de las empresas colaboradoras y que están relacionados con: el contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD, la asignación de recursos por parte de la Administración, la organización administrativa y la formación recibida en la empresa. Estos aspectos de amenaza detectados en el desarrollo de la modalidad dual andaluza suponen un riesgo tanto para la eficacia de la FPD como para su duración en el tiempo, por lo que deben ser considerados como aspectos a mejorar.

5.3.2.1. El contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD

En relación al contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD se detecta como reto: incrementar la participación de las pymes en los proyectos de FPD desarrollados en el contexto andaluz, aumentar el conocimiento sobre las ventajas que aporta el sistema dual entre las empresas andaluzas para incrementar la participación de las mismas e intensificar la participación e implicación de las organizaciones empresariales intermedias y agentes sociales en el desarrollo de la FPD andaluza.

1. Incrementar la participación de las pymes en los proyectos de FPD desarrollados en el contexto andaluz.

Una de las mayores dificultades detectadas en el contexto andaluz es la participación de su elevado porcentaje de pymes en proyectos de FPD. Entre otros, el motivo principal por el que las pequeñas y medianas empresas no pueden colaborar en la FPD está relacionado con el elevado coste que les supone la capacitación de un alumnado en

formación durante dos años. Las pymes, a diferencia de las grandes empresas, dado que no cuentan con departamentos de gestión de recursos humanos y carecen “de estructuras acordes y del tiempo necesario para los trámites formales y para la división de tareas que acompañan al proceso” (Echeverría y Martínez, 2018, p. 191), no pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa (Protsch y Solga, 2015). Es por ello que, algunos agentes económicos y sociales de la promoción de la FPD, están desarrollando programas de apoyo a las pymes en los que se refuerza el compromiso y la participación de las mismas, paliando las dificultades que suelen tener al no disponer de las instalaciones adecuadas (Alemán-Falcón et al., 2019). A través de estos programas se están generando proyectos de FPD que se desarrollan mediante el respaldo de instituciones intermedias en las que están implicadas un determinado número de pymes, aumentando así las oportunidades de participación de las pequeñas y medianas empresas en la FPD andaluza (Carrasco, 2020).

“También hay que tener en cuenta que en las PYMES que no tienen departamentos de formación, ni tienen a personas específicas para llevar esto... Entonces, ¿qué pasa? Que están perdiendo el tiempo porque el empresario trata de sacar el mayor rendimiento posible y, en este caso, es muy difícil que puedan hacer un seguimiento del alumnado o que colaboren de una manera muy satisfactoria... Para que las empresas pequeñas puedan participar en la FPD, el grado de satisfacción del empresario y la recompensa que obtenga la empresa tiene que ser elevado... es que si no, el gasto que le supone tener a alumnado en formación es mucho mayor que su beneficio...” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

2. Aumentar el conocimiento sobre las ventajas que aporta el sistema dual entre las empresas andaluzas.

Existe una gran dificultad, por parte de los centros educativos, para encontrar empresas que participen en la FPD. Esto es debido, en buena parte, al limitado conocimiento que tienen las empresas sobre la modalidad dual y las ventajas que esta ofrece (Fundación Bertelsmann y CEOE, 2021). Por tal motivo, es importante llevar a cabo una labor de difusión, por parte de la Junta de Andalucía, en la que se informe a las empresas sobre las ventajas que les puede reportar su participación en proyectos de FPD.

“[...] hay veces que tienes más solicitudes de alumnos/as de los que tu empresa puede acoger porque lo que no es viable es tener más alumnos de prácticas que tutores... si se hiciese así se entorpecería el propio aprendizaje del alumnado. Entonces, pienso que habría que dar más conocimiento a las empresas de lo que es la FPD para que aumente ese número de empresas colaboradoras y no haya más demanda de alumnado que plazas de prácticas en empresas” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“Las empresas no tienen el suficiente conocimiento de lo que es la dual, por lo que muchas veces no siguen la misma línea que el centro educativo... no podemos exigirles mucho porque, al no tener ningún beneficio, piensan que te están haciendo un favor...” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

“Yo no sabía lo que era la FPD hasta que no vino la coordinadora del instituto a explicarme. La coordinadora me propuso que si quería colaborar en la dual y me pareció una iniciativa muy interesante porque es por lo que siempre nos hemos quejado los estudiantes, que no teníamos suficiente formación práctica. Me parece una iniciativa muy interesante pero, si no se da más conocimiento a lo que es la dual, habrá muchas empresas, como lo era en mi caso, que no participen en ella no porque no quieran, sino porque no conozcan lo que es...” (AL_PR_M_C5_D_PU_GS).

3. Intensificar la participación e implicación de las organizaciones empresariales intermedias y agentes sociales en el desarrollo de la FPD andaluza (Federaciones provinciales de empresarios, Cámaras de Comercio y Confederación de Empresarios de Andalucía - CEA).

En la actualidad, las organizaciones empresariales intermedias y los agentes sociales no desarrollan un papel determinante en el desarrollo de la FPD andaluza, exceptuando la participación de la Inspección Educativa, de representantes de sindicatos y organizaciones empresariales, de la Delegación Provincial y de la Consejería de Educación y Deporte en la baremación de los proyectos de FPD presentados. Esta situación es totalmente opuesta en países como Alemania en los que las cámaras empresariales, a través de la figura del asesor/a de FP de las Cámaras, tienen un papel muy influyente en el sistema dual con tareas de orientación, asesoramiento,

supervisión... (Aleman-Falcón, 2015). Asimismo, y dado que la LOIFP (2022) incluye en su artículo 59 que los agentes sociales, organismos y entidades intermedias podrán asumir funciones de impulso, promoción y asistencia a proyectos de FP, se hace imprescindible la implicación de los mismos en el desarrollo de la modalidad dual.

“Nosotros hemos viajado para conocer la FP de Alemania y de Inglaterra. Entonces, de Alemania retomaría lo que es el papel de las cámaras de comercio en todo lo que es la conexión entre la empresa y el centro educativo [...]. Aquí ya se están dando ya los primeros pasos en cuanto a las cámaras de comercio. De hecho, nosotros participamos con la asociación “FP-Empresa” y sí trabajamos con la cámara de comercio, incluso tenemos puestas en marcha algunas bolsas de empleo. También, algunas veces, hacemos alguna feria de FP con la cámara de comercio de la provincia... Hay buena consonancia pero, el problema, es que hay que establecer unos procedimientos que sean claros y que sean eficientes porque todo lo demás es una declaración de intenciones pero, a la hora de la verdad, no aporta tampoco gran cosa... Sería necesario un establecimiento de mecanismo de contacto con las empresas, una relación con las empresas mucho más continuo, incluso, establecer en los centros un departamento de gestiones con la empresa y con las cámaras de comercio” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

5.3.2.2. Asignación de recursos por parte de la Administración

En cuanto a la asignación de recursos por parte de la Administración se perciben como retos o desafíos: destinar recompensas e incentivos para la incrementar la participación de las empresas en la FPD y aumentar la cantidad de recursos que la Administración destina a la empresa para la puesta en marcha de la FPD.

1. Destinar recompensas e incentivos para la incrementar la participación de las empresas en la FPD.

La empresa colaboradora no recibe ningún tipo de compensación por participar en proyectos de FPD, exceptuando la bonificación del 100% de los costes sociales y la deducción del gasto de realización de una nómina en caso de ser empresa privada con alumnado becado. Considerando que esta falta de reconocimiento pueda provocar la pérdida de interés de las empresas por participar en esta modalidad de FP, se hace

imprescindible la consideración de algún tipo de incentivo, por parte de la Junta de Andalucía, que permita la motivación y el reconocimiento de las empresas participantes y de los tutores/as laborales que acompañan al alumnado de FPD en su proceso formativo (Alianza para la FP Dual, 2017).

“Las empresas colaboran voluntariamente, no reciben nada a cambio... entonces, yo creo que ya con el tiempo que llevamos trabajando en la dual, no solo en Andalucía, sino también en España, me parecería muy interesante que, de alguna manera, se reconociera a las empresas que están apoyándonos en esta labor... Esto ya lo hemos comentado en la Consejería de Educación y, cuando nos contestan, me da la sensación de que la dual todavía la consideran como una experiencia piloto [...] y por eso dejan muchas cosas en el aire... pero a las empresas hay que apoyarlas porque con todo lo que la dual conlleva le robamos mucho tiempo, que a veces no tienen, para informarlos, para que rellenen documentos... y, lo más importante, de formar al alumnado...”
(AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

“Nosotros tenemos varias empresas que colaboran con nosotros por historia, por cercanía... y lo que tenemos que hacer es ofrecerle facilidades a la empresa para el cuidado de la misma. Si no se le dan facilidades, y todo lo que le piden son favores, al final, esa relación se termina quemando porque todo lo que se les pide son favores y no ven esos beneficios” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

2. Aumentar los recursos asignados a la empresa, por parte de la Administración, para la puesta en marcha de la FPD.

La suficiencia de recursos físicos y humanos en la empresa es un aspecto fundamental para garantizar una mejora en cuanto a la formación que recibe el alumnado de FPD en los centros de trabajo. En este sentido, y considerando que las pymes componen la mayor parte del tejido productivo andaluz y que muchas de ellas carecen de los recursos necesarios para participar con garantías en un proyecto de FPD (Sanz de Miguel, 2017), es importante que la Administración suministre a las empresas los recursos suficientes que garanticen la implicación y el compromiso de las mismas con la formación del alumnado.

“La Junta de Andalucía, para cuestiones de incentivos para dotar a los ciclos, no dan nada... todo lo contrario, las empresas siempre se quejan de que las inversiones corren a cargo de las empresas y que, realmente, no es prioridad de la Junta, ahora mismo, dotar más a las empresas que opten por esta vía...” (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

“Yo creo, que lo que necesitamos son recursos... tenemos muy pocos recursos... la dotación económica que nos dan es muy pequeña y cada año es más pequeña. Entonces, es importantísimo dotar de dinero a los centros y a las empresas que participen porque, cuando ves las experiencias de otros países y los recursos que tienen... piensas que es normal que lleven a cabo una FP mucho mejor que la que desarrollamos en España” (AL_C_M_C5_D_PU_GS).

5.3.2.3. Organización administrativa

Respecto a la organización administrativa, tras la recopilación de los relatos de las personas entrevistadas, se considera imprescindible: posibilitar la participación de las empresas en la elaboración del proyecto de FPD y destinar un espacio a la organización de reuniones de coordinación entre todos los agentes implicados para compartir experiencias entre profesionales de FPD.

1. Posibilitar la participación de las empresas en la elaboración del proyecto de FPD.

La ausencia de la empresa en la elaboración de proyectos de FPD, da lugar a una descoordinación en cuanto a la formación que el alumnado recibe. En este sentido, es fundamental la relación directa con la empresa en el diseño del proyecto de FPD para fortalecer aquella parte de la formación que el mercado laboral demanda. “La empresa tiene que ser y tiene que estar, no solo para ordenar la FP ni para dirigirla en base a sus intereses de mercado, sino para mantener un diálogo social que permita la mejora continua de todo el sistema” (CCOO, 2020, p. 60).

“A nivel general, aunque se esté avanzando, yo sí incorporaría a la empresa a la hora de redactar los proyectos porque, si la empresa está dentro de la formación y trabajamos en red, al final conseguiremos trabajadores, que es nuestro objetivo, formar a personas cualificadas...” (SE_D_H_C2_D_C_GS).

No obstante, algunos centros educativos piensan que es una tarea muy complicada porque no cuentan con el número de horas suficientes para poder reunirse y organizar la elaboración del proyecto de FPD con la empresa.

“Reunirnos con una empresa para crear en conjunto un programa de tareas es muy difícil porque no tenemos las horas suficientes para hacerlo y es algo muy necesario... en cambio, en la pública es diferente porque les liberan muchas más horas” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

2. Destinar un espacio a la organización de reuniones de coordinación entre todos los agentes implicados para compartir experiencias entre profesionales de FPD.

En tanto que la eficacia y el éxito del sistema de FPD depende de una coordinación efectiva entre los distintos agentes implicados (Oliver, 2010), sería conveniente que la Junta de Andalucía ofreciese espacios de encuentro destinados a todos los agentes que participan en el desarrollo de la FPD. Estos espacios, diferenciados o no por familias profesionales, pueden ser de gran utilidad para compartir experiencias, formaciones, información de interés e, incluso, para detectar distintos problemas que dificultan el desarrollo de la FPD y plantear posibles soluciones.

Algunas fundaciones españolas como la Fundación Bertelsmann, a través de la Alianza para la Formación Profesional Dual, al disponer de representación en Sevilla, ya ofrecen espacios y encuentros en Andalucía, tanto físicos como virtuales (Barroso-Hurtado et al., 2021). En estos espacios se han constituido grupos de trabajo con el objetivo de analizar aspectos cuestionables en el desarrollo de la FPD en España y Andalucía y realizar, a su vez, propuestas de mejora.

“Creo que sería interesante que, por parte de la consejería, aquellos centros que participamos en la dual, tengamos un espacio físico o virtual diferenciado por ámbitos en el que se compartan experiencias, informaciones, formaciones... con la idea de enriquecernos entre todos. De esta manera, las empresas también comprobarían lo beneficiosa que puede ser la dual y lo importante que es formar de forma adecuada a los trabajadores del futuro. También serían necesarias reuniones de coordinación entre todos los agentes implicados, es

decir, alumnado, tutor/a del centro educativo y empresa colaboradora para barajar posibles errores, mejoras...” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

“Creo también que compartir experiencias es positivo para todos, se trata de establecer redes y no de superioridad porque ni nosotros sabemos más que ellos, ni ellos saben más que nosotros, estamos al mismo nivel y nos podemos enriquecer muchísimo...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“Desde la Junta, deberían dar más libertad al profesorado... podrían hacerse mesas de debate de profesorado en función de cada familia profesional para aterrizar en la realidad de cada familia, incluso, de cada zona...”

Entonces, yo creo que nos deberían dejar más libertad de acción, no limitarnos tanto en lo que tenemos que hacer y que escucharan realmente cuáles son las particularidades de cada familia profesional” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

5.3.2.4. Calidad de la formación recibida en la empresa

Referente a la formación recibida en la empresa y teniendo en cuenta los testimonios de las personas entrevistadas, se establece como aspectos fundamentales: adaptar los contenidos curriculares de la FPD a las demandas laborales actuales, aumentar la implicación de los tutores/as laborales en el seguimiento y evaluación de la formación que el alumnado de FPD recibe en la empresa y considerar la coexistencia de alumnado dual y no dual dentro de un mismo ciclo de FPD.

1. Adaptar los contenidos curriculares de la FPD a las demandas laborales actuales.

La FPD debería proporcionar las cualificaciones y competencias que se demandan en el actual mercado de trabajo y, al mismo tiempo, cooperar en la transformación del modelo productivo (Consejo Económico y Social de España, 2023). En este sentido, considerando los testimonios de algunos de los actores entrevistados, se puede comprobar que, en numerosas ocasiones, los contenidos teóricos que se imparten en los centros educativos no se corresponden con el desarrollo práctico que alumnado lleva a cabo en la empresa. En consecuencia, la formación teórica que reciben los alumnos y alumnas en los ciclos formativos de FPD no tiene una aplicación real y no siempre se adapta a las demandas laborales actuales. Por tal razón, la adaptación de los contenidos curriculares de la FP a las exigencias profesionales de cada uno de los sectores de la actividad económica andaluza, es un aspecto imprescindible que debe ser considerado.

“El principal desafío yo creo que es enfocar el desarrollo de cada asignatura al periodo de prácticas para que la teoría que recibe el alumnado se ajuste a las demandas laborales y, principalmente, para que todo lo que se imparta en el centro educativo tenga una utilidad y una aplicación real”
(MA_TC_H_C1_T_C_GS).

“Otra dificultad añadida es que, en ciclos más globalizados, como es el caso del ciclo de Educación Infantil, es muy difícil diferenciar o parcelar los resultados de aprendizaje en los módulos para que, a la vez que se imparten en teoría, puedan llevarlos a cabo de forma práctica en la empresa”
(SE_D_H_C2_D_C_GS).

2. Una mayor implicación de los tutores/as laborales en el seguimiento y evaluación de la formación que el alumnado de FPD recibe en la empresa.

El seguimiento y la evaluación de la formación que el alumnado de FPD recibe en la empresa son dos tareas que, tanto los tutores/as académicos asignados por el centro educativo como los tutores/laborales designados por la empresa, deben llevar a cabo de forma coordinada para garantizar el éxito de los programas de FPD (Brandt et al., 2021). Por este motivo, y considerando que la participación de la figura del tutor/a laboral es muy limitada en este proceso, sería conveniente ofrecer, además de una formación obligatoria que otorgue a estos profesionales las competencias necesarias para mejorar el seguimiento del aprendiz, un tipo de certificación que permita el reconocimiento de esta labor en el ámbito profesional y a nivel de currículum, fomentando así la motivación y la implicación de los tutores laborales en los procesos de seguimiento y evaluación del alumnado (Carrasco et al., 2021).

“Es muy complicado trabajar con tantas empresas y que ellas entiendan lo que tú les quieres transmitir sobre la FPD... esto se nota mucho a la hora de la evaluación, cuando tú les llevas la escala de valoración para evaluar al alumnado, cada uno entiende los ítems de una manera distinta... es muy complicado unificar criterios... Entonces esto es un reto, por ello nosotros/as nos estamos planteando cambiar esa escala, esa rúbrica de evaluación porque hay tutores/as laborales que no entienden algunos ítems... esto es debido a que

estos ítems son extraídos del curriculum y ellos/as no los entienden...”
(SE_C_M_C2_D_C_GS).

“Considero muy importante que el tutor laboral pueda participar en las sesiones de evaluación que se realicen en las juntas de evaluación del centro educativo para intercambiar información del alumnado... y si es necesario formarlos para que puedan participar, pues se debería llevar a cabo esa formación... Así como también creo que la labor que están realizando los tutores de empresa debería ser reconocida...” (SE_PU_H_C2_D_C_GS).

3. Considerar la coexistencia de alumnado dual y no dual dentro de un mismo ciclo de FPD.

La actual normativa andaluza recomienda que:

con carácter general, los proyectos de FPD se planteen para el grupo completo de alumnado, ya que facilitan la organización del programa formativo en el centro docente y en la empresa. No obstante, los proyectos de FPD que no se planteen para el grupo completo, deben ofertar y cubrir un número mínimo de 5 plazas en modalidad dual, en el momento de la incorporación del alumnado a la empresa (Orden de 21 de diciembre de 2021, p. 164/3).

De esta forma, el alumnado que no participe en el proyecto de FPD estará matriculado en el mismo grupo de ese ciclo formativo, pero desarrollará su formación en la modalidad presencial en el centro educativo. Esta posibilidad de agregar un determinado número de alumnos/as que cursan modalidad dual al mismo grupo de alumnos y alumnas que cursan el mismo ciclo formativo en modalidad tradicional, no parece una opción muy acertada para algunos de los responsables de FPD de los centros educativos entrevistados. Por tal motivo, piensan que es inconsistente que en la práctica se permita la coexistencia de distintas modalidades de FP un mismo grupo heterogéneo de alumnado, en tanto que estos alumnos y alumnas presentan una planificación y un desarrollo formativo diferente.

“Decidimos que queríamos el cien por cien del alumnado en dual porque yo sigo pensando que no tener 100% dual es una complicación añadida y no es productivo... además, creo que nos complica el trabajo al profesorado...”
(CA_C_M_C4_D_PU_GS).

“En nuestro caso se oferta el 100% de las plazas en el ciclo de Educación Infantil porque, por la falta de tiempo, si no fuese así, no podríamos hacer el seguimiento del alumnado que dice la norma que tenemos que hacer con el alumnado en la empresa si yo no liberara esas horas con esos alumnos/as... tendría que ser un seguimiento por teléfono y fuera de mi horario laboral”
(SE_C_M_C2_D_C_GS).

5.3.3. Posibilidades de inserción laboral

Considerando que el mercado laboral español y andaluz reclama profesionales con conocimientos y habilidades que coincidan con las necesidades de las empresas (Juárez y Meyer-Hamme, 2020), buena parte de la solución a esta demanda puede encontrarse en el perfil de alumnado que se forma en la FP y, concretamente en la modalidad dual.

Todos los ciclos formativos de FP incluyen en su currículo académico, un módulo profesional obligatorio de FCT en el que el alumnado desarrolla habilidades profesionales en un centro real de trabajo con una doble finalidad: aumentar las oportunidades laborales del alumnado y el desarrollo de su carrera profesional (Vázquez-Cano et al., 2018). La FPD, además de incluir en su currículo esta fase de formación práctica de FCT, ofrece una fase de alternancia entre el centro educativo y la empresa en la que el alumnado desarrolla actividades formativas el centro de trabajo. Esta ampliación de formación práctica de la FPD en el entorno laboral, puede suponer un aumento de posibilidades de la inserción laboral del alumnado.

En este sentido, desde la perspectiva de los actores implicados en la investigación, se desarrolla el presente apartado en el que se incluyen consideraciones y limitaciones a tener en cuenta en relación a las posibilidades de inserción laboral que presenta el alumnado que cursa el CFGS de Educación Infantil, tanto en modalidad tradicional como en modalidad dual.

5.3.3.1. Posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS en modalidad tradicional

A nivel nacional, las cifras de desempleo en España, tanto para hombres como para mujeres, son menos elevadas que para quienes disponen de un título de técnico superior que para los que tienen una titulación universitaria (Salvà- Mut et al., 2017).

El análisis de las tasas de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en FP de grado superior en Andalucía en el año 2020, muestra el porcentaje más bajo de todas las comunidades autónomas españolas (41,4% en el primer año de titulación y 51,3% en el tercero), a excepción de Ceuta y Melilla (Caixa Bank Dualiza, 2023).

Estas elevadas tasas de empleabilidad en alumnado de FP, teniendo en cuenta que están condicionadas por la proporción de titulados que continúan sus estudios en la universidad o cursando otro CFGS, se deben, en gran medida, a la experiencia formativa-laboral que el alumnado adquiere en la empresa durante su periodo de FCT. Este periodo de tres meses de prácticas proporciona, al personal laboral responsable que lleva a cabo la contratación, un mayor conocimiento de las habilidades profesionales que ha adquirido el alumnado.

“Hay un porcentaje estable de alumnado que, al terminar el ciclo, tiene salida laboral y eso es algo de lo que estamos bastante orgullosos en nuestro centro educativo. Las empresas, como ya conocen al alumnado al realizar los tres meses de prácticas en su centro, tienen interés por alguno de ellos/as” (MA_TC_H_C1_T_C_GS).

“Nosotros tenemos un gran porcentaje de alumnado que se queda trabajando en la empresa en la que realizan las prácticas. De hecho, este año, a mi ya me han llamado tres centros de prácticas para preguntarme si pueden contratar a su alumno/a de prácticas ya. Obviamente, les tengo que decir que no, porque no tienen el título” (HU_C_M_C7_T_PR_GS).

5.3.3.2. Posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS en modalidad dual

En el caso de la modalidad dual, la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en FP de grado superior en Andalucía en el año 2020 aumenta en torno a un 7% más (48% en el primer año de titulación y 58,8% en el tercero) (Caixa Bank Dualiza, 2023). Este aumento en el porcentaje de empleabilidad coincide con lo descrito en el estudio realizado por Bentolila et al. (2023), en el que se describe que, consideradas ciertas características personales que pueden tener efecto en los resultados (sexo, nacionalidad, edad de graduación, experiencia laboral previa, vía de entrada, posesión de un título previo de CFGM o CFGS, cohorte de graduación, ciclo formativo y código postal de residencia), se puede afirmar que la modalidad dual de FP está relacionada con una mejor inserción laboral inicial (en cuanto a días trabajados, renta laboral y trabajo a tiempo completo) que la modalidad tradicional.

Relatos de los distintos actores entrevistados indican que esta ventaja del alumnado de FPD frente al alumnado que cursa FP tradicional es debida a que, al pasar un mayor número de horas en la empresa, el proceso de aprendizaje del alumnado de FPD es más profundo y específico, por lo que la empresa formadora tiene un conocimiento mayor sobre el perfil profesional y las habilidades laborales que posee este alumnado.

“Yo creo que esta modalidad ofrece al 100% una ventaja más competitiva a la hora de insertarse en el mercado laboral con respecto al alumnado que cursa modalidad tradicional. Las empresas ya saben cada vez más lo que es la dual entonces, a la hora de contratar, prefieren contratar a una persona de dual porque, al pasar más tiempo en su empresa, saben cómo trabaja esa persona y si les gusta o no” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

“En mi caso, por ejemplo, acabo de contratar a una chica que el año pasado hizo sus prácticas de FPD en nuestro centro. Era muy buena y... a la hora de tirar de currículos, obviamente, pensé en ella porque la conozco, sé cómo trabaja, sus capacidades... Nosotros recibimos muchos curriculums por correo electrónico, por correo ordinario y presencialmente y, es verdad que muchos de ellos son curriculums muy buenos y de valorar... pero yo pienso que, si tú conoces a alguien cómo trabaja... siempre te vas a decantar por esa persona” (SE_PR_M_C2_D_C_GS).

“El curso que viene, seguramente y si todo marcha como tal, me gustaría ampliar plantilla y contratar a alguien más, por lo que me gustaría contratar a una de las chicas que está realizando las prácticas de FPD con nosotros/as este curso. El motivo principal es porque, al pasar tanto tiempo con ella, hemos visto que esta chica ha conectado muy bien con el resto del equipo de trabajo y puedo comprobar que está totalmente integrada en la dinámica de trabajo y que tiene mucho interés” (MA_PR_M_C1_T_C_GS).

“Sí que es verdad que, cursando la modalidad dual tienes muchas más posibilidades de que te contraten en la empresa en la que realizas las prácticas... porque piensa que te están viendo trabajar durante un año entero y... con eso ya saben cómo eres, cómo trabajas... Yo conozco compañeras que se han quedado trabajando en el centro en el que han hecho las prácticas” (SE_A_M_C2_D_C_GS).

“Respecto al alumnado de modalidad tradicional en inserción laboral yo creo que sí tenemos más oportunidades porque pasamos muchas más horas en las empresas que el alumnado de modalidad tradicional... no es lo mismo pasar en la empresa casi dos años que tres meses... aprendes mucho más y pueden conocerte mucho mejor.

De hecho, hay alumnas de dual de otros años que han acabado trabajando en las mismas empresas que han realizado su formación de dual” (AL_A2_M_C5_D_PU_GS).

5.3.3.3. Limitaciones relacionadas con la empleabilidad del alumnado que cursa CFGS en modalidad dual

No obstante, y a pesar de existir una mayor ventaja en cuanto a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD al favorecer esta modalidad una transición más rápida de la población joven al mercado laboral (Consejo Económico y Social de España, 2023), es importante tener en cuenta ciertos aspectos que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad de este alumnado:

1. Que el alumno que cursa su periodo de formación en el centro de trabajo tenga un perfil interesante que le permita acceder a ese puesto laboral.

“Entonces, que el personal de la empresa tenga más datos del alumno/a porque curse dos años en prácticas en lugar de tres meses, otorga una mayor ventaja competitiva al alumnado de dual a la hora de insertarse en el mundo laboral, siempre y cuando esa persona tenga un perfil interesante para acceder al puesto de trabajo” (MA_TC_H_C1_T_C_GS).

2. Que, tanto la empresa formadora de FPD como cualquier otra, si el alumno/a decide cambiar de empresa a la hora de entregar su curriculum, conozca la modalidad dual y las ventajas que esta aporta.

“Es necesario hacerles entender a las empresas la necesidad de tener trabajadores formados y bien formados en sus empresas para que conozcan y valoren mucho más la FPD y aumente el porcentaje de inserción laboral del alumnado de FPD” (AL_TC_M_C5_D_PU_GS).

“No obstante, cuando digo que el alumnado titulado en dual tiene más posibilidades de inclusión laboral, me refiero a la hora de quedarse a trabajar en la empresa en la que realizan sus prácticas. Cuando hablamos de incluir la modalidad dual en un curriculum para buscar empleo, creo que eso es algo que, en la actualidad, aún no es significativo... más que nada porque, como he comentado anteriormente, las empresas no conocen todavía lo que es la modalidad dual y las ventajas que tiene” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

3. Que la contratación del alumnado de FPD, no siempre es en el mismo momento en el que se titula o en el mismo centro de trabajo en el que realicen su periodo de formación.

“También es cierto que en todas las escuelas infantiles de nuestra localidad hay gente de nuestro centro trabajando porque, en el momento en el que se queda un puesto de trabajo libre, llaman a nuestro alumnado porque ya los conocen... sobre todo desde que impartimos el ciclo en modalidad dual. También es cierto que son pocos los que se quedan a trabajar en el instante... tiene que dar la casualidad de que en el centro se quede una plaza libre” (SE_C_M_C2_D_C_GS).

4. Que la contratación que se lleva a cabo, en numerosas ocasiones, es por tiempo limitado y con contratos temporales para cubrir alguna baja o para llevar a cabo alguna sustitución.

“Estamos viendo que a algunos/as alumnos/as sí que los contratan después de finalizar el periodo de FCT pero, sí que es cierto, que es para un tiempo limitado como para cubrir bajas o puestos temporales... No sé si será en esta zona o en general...” (CA_TC_M_C4_D_PU_GS).

5. Que el prolongado número de horas que el alumnado de FPD pasa en la empresa también contribuye a un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de la misma y, por tanto, puede aportar, además de una mayor posibilidad de inserción, una perspectiva de cómo el alumnado puede emprender.

“Este proceso de prácticas, sobre todo, me ha hecho ver la realidad de cómo se desarrolla este puesto formativo en una empresa... porque todos sabemos que en la teoría muchas veces parece una cosa y, en la práctica, luego todo es muy distinto. También, en el caso que quisiera emprender, me ha dado una perspectiva de cómo se pueden hacer las cosas porque ves de cerca las necesidades de mercado... Entonces, tampoco descarto la opción de emprender porque, como ya te he comentado antes, el pasar tanto tiempo en la empresa me ha hecho detectar ciertas necesidades del mercado laboral” (CA_AI_M_C4_D_PU_GS).

“Mi objetivo también, de todos modos, es que emprendan porque yo creo que en esta zona hace falta modernizar el sistema educativo en Educación Infantil y tengo muchas ganas de que emprendan...” (CA_C_M_C4_D_PU_GS).

5.3.3.4. Consideraciones relativas a la empleabilidad del alumnado de CFGS sin atender a la modalidad de FP

Además de los aspectos anteriormente descritos y que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad del alumnado de FPD, en los testimonios de los actores entrevistados se describen una serie de peculiaridades que, independientemente de la modalidad de FP que curse el alumnado, deben ser consideradas en relación a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de CFGS:

1. La inclusión laboral del alumnado de que cursa CFGS depende, en mayor medida, de la actitud del aprendiz en su periodo de formación en la empresa y no tanto de la modalidad de FP que esté cursando.

“Para mí, que una persona que tenga claras sus metas y sus objetivos, es fundamental la hora de desarrollar unas prácticas y buscar un puesto de trabajo. Por eso digo que la inclusión laboral depende, más que nada, de la actitud de la persona y no de que el ciclo sea dual o no. De hecho, otra amiga que ha cursado el ciclo en modalidad tradicional, también se ha quedado trabajando al acabar sus prácticas” (MA_A_M_C1_T_C_GS).

“El elemento diferenciador, bajo mi punto de vista, es que el alumnado de dual pasa más horas en la empresa. Más allá de eso, yo no diferencio si el alumnado procede de dual o de FCT, para mí lo importantes es la actitud del alumnado... la participación en esta empresa siempre va a depender de la actitud y de las ganas que tenga el alumno/a, independientemente de que sea de dual o no [...]. Hemos tenido alumnado de FCT que se ha implicado muchísimo y ha hecho muchas cosas y alumnado de dual que se ha dedicado únicamente a observar... es que eso va en la personalidad del alumno/a” (AL_PR_M_C5_D_PU_GS).

2. Dado que los mecanismos de apoyo y acompañamiento que permitan una mayor implicación de las empresas en la FPD española son muy limitados (García Viña, 2020), existe una falta de compromiso de contratación por parte de las empresas, ya sea con alumnado que cursa FCT o FPD.

“El problema que veo es que no existe un compromiso entre el alumnado y la empresa... entonces, claro, muchas veces el propio empresario puede pensar que para qué va a formar alumnado en prácticas si después puede pasarse a la competencia o no lo va a contratar...”

Yo pienso que, uno de los problemas es la falta de compromiso de contratación, por parte de las empresas. Yo creo que este es un factor que al alumno/a lo desmotiva. Pero, por otro lado, el alumno/a tampoco tiene un compromiso de fidelización con la empresa... por eso creo que esto es algo que se podría mejorar (GR_D_H_C3_T_PU_GS).

3. Las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS están vinculadas, mayormente, al ciclo formativo o a la rama profesional cursada (Salvà-Mut, 2017). Como se puede apreciar en los relatos de los/as participantes, en el CFGS de Educación Infantil existe una mayor inclusión laboral porque, en este caso, las escuelas infantiles necesitan personal para cubrir las vacaciones de verano y muchas de ellas, además, contratan a personal para desarrollar determinadas actividades extraescolares o actividades complementarias. En este sentido, es importante considerar que, muchos de los contratos formalizados con estos alumnos y alumnas, son temporales e inestables.

“Podemos decir que la inserción laboral de nuestro ciclo es muy buena, de hecho, es una de las cosas por las que más destaca nuestro centro. Es muy muy bajo el porcentaje de nuestros alumnos/as que acaben el ciclo y no tengan alguna oportunidad laboral. Esto, quizás, también se da más en el ciclo de Infantil que en otros ciclos porque en verano, muchas de las profesionales que trabajan en los centros infantiles se van de vacaciones, por lo que necesitan una persona extra que las cubra. No obstante, esto es bueno porque ya los conocen y, en el momento que se les dé una baja o necesiten a alguien, los llaman”
(HU_C_M_C7_T_PR_GS).

“Yo creo que depende del ciclo. Puede que en algunos ciclos sea una ventaja la dualidad porque, si son ciclos que no van nunca a la empresa excepto cuando realizan la FCT, seguramente hace que el empresario conozca más al alumno/a y su forma de trabajar para futuras contrataciones. En nuestro caso concreto, no creo que sea una ventaja porque muchos/as de nuestros alumnos/as se quedan en verano haciendo las sustituciones de verano en las empresas privadas. La clave yo creo que está en el ciclo formativo que curse y en la demanda laboral de este perfil, y no tanto en que el ciclo sea o no dual...”
(GR_C_M_C3_T_PU_GS).

“Dos de nuestras alumnas están trabajando en otras empresas y la tercera está trabajando en este mismo centro porque, a pesar de ser público, tenemos una empresa externa que lleva todo el horario extra a partir de que nosotros, los/as funcionarios/as, terminamos nuestra jornada laboral. Entonces esta tercera alumna, está contratada con esta empresa externa”
(AL_PU_M_C5_D_PU_GS).

“En cuanto a la relación al mercado laboral, nosotros, al ser una escuela pública dependiente de la Junta de Andalucía, todo el profesorado y el personal que nos llega viene directamente por bolsa de la Consejería de Educación pero sí que es cierto que, por ejemplo, nuestros servicios complementarios, es decir, los periodos en los que profesorado está de vacaciones, la escuela permanece abierta como espacio extra o como servicio complementario para la familia y eso lo lleva una empresa privada a través de lo que era antes el Instituto Educativo de Andalucía y ahí sí que es verdad que nosotros tenemos cierta capacidad. Normalmente, todas las personas que trabajan en los servicios complementarios de la escuela han sido alumnas que han hecho el prácticum con nosotros, no por nada, sino porque como realmente ya las conocemos y ellas conocen nuestra forma de trabajo [...]. De hecho, en este momento, las tres personas que llevan los servicios complementarios este curso es gente que ha hecho el prácticum previamente allí” (GR_PR_M_C3_T_PU_GS).

4. En ocasiones, dado que muchos centros educativos de titularidad privada o concertada ofertan, entre su propio alumnado de CFGS, un determinado número de cursos formativos para cursar al mismo tiempo que desarrollan su CFGS, las oportunidades de empleabilidad dependen, en este caso, de la titularidad del centro formativo en el que se encuentren matriculados/as. Esto es debido a que, habitualmente, unos años atrás, las empresas que ya desarrollaban contratos de formación y aprendizaje contrataban la parte de la formación teórica con un centro educativo privado, dado que, este último, adaptaba sin dificultades la formación teórica a las necesidades de la propia empresa (Todolí, 2015).

De este modo, el alumnado matriculado en un centro educativo privado o concertado que decide cursar estos cursos complementarios, es contratado en el mismo centro educativo para desarrollar labores relacionadas con actividades complementarias, tales como: comedor escolar, transporte escolar, actividades extraescolares... Esta oportunidad, en cambio, no se oferta en centros educativos de titularidad pública.

“Al inicio de curso, este centro nos proporciona información sobre una serie de cursos complementarios al ciclo que también se realizan en mi centro de forma voluntaria: comedor escolar, aula matinal, manipulador de alimentos... Si

realizas alguno de estos cursos, tienes la posibilidad de que, cuando pasas al segundo curso, el propio centro te contrate para trabajar como asistente de comedor, como monitor de aula matinal, en el transporte escolar...” (MA_A_H_CI_T_C_GS).

“Como nosotros también ofrecemos formación complementaria para nuestro alumnado de ciclos formativos, si dentro de esas empresas necesitan profesionales especializados en algo concreto, le ofrecemos la posibilidad de firmar un convenio de colaboración para impartir cursos formativos para que se especialice el alumnado de nuestros ciclos y tengan más oportunidades de inserción” (HU_C_M_C7_T_PR_GS).

“Mi centro no imparte cursos complementarios al ciclo pero, sí que es cierto, que la orientadora del centro siempre nos envía diferentes cursos que nos puedan interesar, por ejemplo, de animación infantil, aunque estos cursos no se imparten en el propio centro ni te van a contratar desde el centro por cursar cursos de este tipo...” (AL_A1_M_C5_D_PU_GS).

5.3.4. Síntesis de la categoría

En cuanto a las ventajas que supone cursar estudios de FP, a pesar de su histórica desvalorización respecto a los estudios universitarios, reflexiones aportadas por los actores entrevistados resaltan las ventajas que supone para el alumnado cursar un CFGS como alternativa a un grado universitario: una oferta educativa más amplia y específica, un proceso de acceso menos complejo, una tasa de empleabilidad superior, un carácter más práctico, una duración más reducida, un coste económico menor y acceso directo a estudios universitarios tras la finalización del ciclo.

Además de destacar todas estas ventajas que aporta la FP de grado superior en comparación con los estudios universitarios, los testimonios de los actores entrevistados, además, precisan en las ventajas que aporta la modalidad dual frente a la modalidad tradicional de FP. En este sentido, la FPD aporta un aprendizaje más significativo al aplicar de forma práctica y escalonada la formación teórica adquirida en el centro educativo, permite hacer uso de los recursos materiales e instalaciones de un entorno de trabajo real, posibilita un amplio periodo de alternancia que permite comprobar si el perfil profesional que está se desarrollando se ajusta a los intereses y

expectativas laborales del alumnado, favorece la adquisición de una mayor madurez profesional y competencias laborales, facilita la obtención de un título oficial que acredite el número de horas que se han desarrollado en la empresa y permite la percepción de un salario y de todos los derechos que supone estar dado de alta en la Seguridad Social.

Asimismo, la perspectiva de los actores implicados en la investigación, no solo nos permite identificar ventajas en relación al sistema dual, sino que también nos permite detectar numerosos retos o desafíos que presenta la FPD en cuanto a la participación de las empresas colaboradoras y que están relacionados con: el contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD, la asignación de recursos por parte de la Administración, la organización administrativa y la calidad de la formación recibida en la empresa.

En relación al contexto andaluz y la participación de las empresas y agentes sociales en la FPD se detecta como reto: (1) incrementar la participación de las pymes en los proyectos de FPD desarrollados en el contexto andaluz, (2) aumentar el conocimiento sobre las ventajas que aporta el sistema dual entre las empresas andaluzas para incrementar la participación de las mismas e (3) intensificar la participación e implicación de las organizaciones empresariales intermedias y agentes sociales en el desarrollo de la FPD andaluza.

En cuanto a la asignación de recursos por parte de la Administración se perciben como retos o desafíos: (1) destinar recompensas e incentivos para la incrementar la participación de las empresas en la FPD y (2) aumentar la cantidad de recursos que la Administración destina a la empresa para la puesta en marcha de la FPD.

Respecto a la organización administrativa se considera imprescindible: (1) posibilitar la participación de las empresas en la elaboración del proyecto de FPD y (2) destinar un espacio a la organización de reuniones de coordinación entre todos los agentes implicados para compartir experiencias entre profesionales de FPD.

Referente a la formación que el alumnado recibe en la empresa se establece como aspectos fundamentales: (1) adaptar los contenidos curriculares de la FPD a las demandas laborales actuales, (2) aumentar la implicación de los tutores/as laborales en

el seguimiento y evaluación de la formación que el alumnado de FPD recibe en la empresa y (3) considerar la coexistencia de alumnado dual y no dual dentro de un mismo ciclo de FPD.

Atendiendo a las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS de Educación Infantil tanto en modalidad tradicional como en modalidad dual, se puede apreciar cómo, en ambas modalidades, existe un elevado interés de este alumnado por parte de las empresas del sector.

No obstante, y a pesar de apreciarse una mayor ventaja en cuanto a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD, es importante tener en cuenta ciertos aspectos que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad de este alumnado: el perfil laboral que presenta el alumnado, el conocimiento de la empresa sobre la modalidad dual y de las ventajas que aporta, que la contratación del alumnado no siempre es en el mismo momento en el que se titula o en el mismo centro de trabajo en el que realicen su periodo de formación, que la contratación puede ser por tiempo limitado para cubrir alguna baja o para llevar a cabo alguna sustitución y que el prolongado número de horas que el alumnado de FPD pasa en la empresa también contribuye a un mayor perspectiva de cómo el alumnado puede emprender.

Además de los aspectos anteriormente descritos y que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad del alumnado de FPD, en los testimonios de los actores entrevistados se describen una serie de peculiaridades que, independientemente de la modalidad de FP que curse el alumnado, deben ser consideradas en relación a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de CFGS: la inclusión laboral del alumnado de que cursa CFGS depende, en mayor medida, de la actitud del aprendiz en su periodo de formación en la empresa; puede existir una falta de compromiso de contratación por parte de las empresas colaboradoras; las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa CFGS están vinculadas, mayormente, al ciclo formativo o a la rama profesional cursada; en ocasiones, dado que muchos centros educativos de titularidad privada o concertada ofertan, entre su propio alumnado de CFGS, un determinado número de cursos complementarios para cursar al mismo tiempo que desarrollan su CFGS, las oportunidades de empleabilidad dependen, en este caso, de la titularidad del centro formativo en el que se encuentren matriculados/as.

V. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El marco teórico de esta investigación nos sitúa en un momento en el que el contexto político europeo establece los planes duales de FP y, en consecuencia, la modernización e implementación de los sistemas de educación y formación de los países miembros, como una prioridad política que pretende hacer frente al aumento del desempleo juvenil (Sanz de Miguel et al., 2022), determinando el modelo de FPD alemán como el más destacado en cuanto a la inserción laboral de la población joven.

Es por ello que, siguiendo estas directrices europeas, el actual sistema de FP español se encuentra un proceso de transformación que sitúa la FPD como uno de los ejes estratégicos de las políticas del gobierno. Con la actual la LOIFP (2022) se apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad, rompiendo así con la doble modalidad de FP -dual y tradicional- que se está desarrollando hasta la actualidad. A nivel autonómico, Andalucía seguirá la misma estructura en su sistema de FP, en tanto que el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril, por el que se establece el calendario de implantación del nuevo Sistema de Formación Profesional ha fijado un ámbito temporal de cuatro años, a partir de la entrada en vigor de la LOIFP (2022), para la total implementación de las nuevas ofertas formativas en las distintas comunidades autónomas.

Del mismo modo, atendiendo al marco teórico, también veíamos como, a pesar de que el porcentaje de participación de los centros, de las empresas y del alumnado matriculado en la modalidad dual es cada vez es más elevado, todavía se cuestiona si el grado de implantación, la concepción y el desarrollo de la FPD en España garantiza un avance en la calidad del sistema de FP (Consejo Económico y Social de España, 2023). En este sentido, y a pesar de contar con una evolución positiva desde el año 2015, si se realiza una comparación con el porcentaje total del alumnado matriculado en FP, solo un 3,52% se encuentra matriculado en modalidad dual (Observatorio de la Formación Profesional, 2023).

En este proceso de transformación y adaptación dirigido por la corriente de las políticas europeas, consideramos esencial partir de la perspectiva que poseen los actores implicados sobre la situación actual que presenta el sistema de FPD en Andalucía. Recoger la voz de los propios protagonistas conlleva una aproximación a la realidad que

nos permite comprobar la eficacia en la implantación del modelo dual y si este último incide de forma positiva en la formación recibida en el sistema de Formación Profesional.

Es por ello que el principal objetivo de esta tesis ha sido conocer el estado actual que presenta la FPD en los CFGS de Educación Infantil en Andalucía a partir de la percepción y valoración de distintos actores vinculados al ámbito educativo y empresarial para analizar e identificar las potencialidades y limitaciones en el desarrollo de este ciclo formativo en modalidad dual.

Atendiendo a este objetivo, y considerando los resultados expuestos, en el sexto capítulo de la presente tesis doctoral se abordan las conclusiones finales obtenidas en la investigación, que pretenden responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas y que fundamentan esta tesis. De este modo, atendiendo al marco teórico y a la estrategia metodológica utilizada, en primer lugar, se describen las conclusiones en cuanto a la influencia de las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil; en segundo lugar, se concluye en relación a la formación recibida en los CGGS de Educación Infantil en modalidad dual respecto a la tradicional; y, en último lugar, se describe en cuanto a las novedades más relevantes de la FPD establecidas a nivel autonómico y nacional: el aumento de la duración de la estancia en empresas y remuneración obligatoria del alumnado.

Además de todo lo descrito, también se incluyen en este capítulo las limitaciones que han tenido lugar durante el desarrollo de este estudio y distintas propuestas y líneas de investigación para el futuro.

6.1. Las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil

Para responder a la primera pregunta de investigación: “teniendo en cuenta la elevada representación de pymes y micropymes y la legislación autonómica referida a la FPD, ¿cómo influyen las características del contexto andaluz en el desarrollo de la modalidad dual en los centros de Educación Infantil públicos, privados-concertados y privados colaboradores del CFGS de Educación Infantil?”, el presente apartado se divide en dos partes principales: una de ellas referida a las dificultades que presentan las pymes para

participar en los proyectos de FPD planteados para este ciclo formativo y otra en relación a la falta de concreción de la normativa andaluza en relación a la FPD.

6.1.1. Las pymes presentan dificultades para participar en los proyectos de FPD desarrollados en el CFGS de Educación Infantil en Andalucía

En primer lugar, considerando el elevado porcentaje de pymes y micropymes que representa el tejido productivo y el contexto económico de Andalucía, se puede apreciar cómo se está llevando a cabo la exportación de un determinado modelo de FP sin considerar una adecuada contextualización del entorno andaluz. Es por ello que algunos centros educativos deciden no optar por la modalidad dual, debido a la dificultad que supone encontrar empresas colaboradoras.

Entre otros, el motivo principal por el que las pequeñas y medianas empresas no pueden colaborar en la FPD está relacionado con el elevado coste que les supone la capacitación de un alumnado en formación durante dos años, por lo que no pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa (Protsch y Solga, 2015). El hecho de que las pequeñas empresas no cuenten con medios especiales o incentivos a su favor y que, además, la normativa andaluza establezca un mínimo de dos trabajadores o trabajadoras por cada puesto FPD ofertado, hace que, solo en el mejor de los casos, las pequeñas empresas andaluzas que participen puedan contar con un único aprendiz (Wolter y Mühlemann, 2015).

En este sentido, para solucionar esta carencia de empresas colaboradoras que limita el desarrollo de proyectos de FPD en Andalucía sería necesario:

- El desarrollo de proyectos de FPD respaldados por instituciones intermedias en las que están implicadas un determinado número de pymes, aumentando así las oportunidades de participación de las pequeñas y medianas empresas en la FPD andaluza.
- Aumentar el conocimiento sobre las ventajas que aporta el sistema dual entre las empresas andaluzas.
- Considerar algún tipo de incentivo por parte de la Junta de Andalucía, además de la bonificación del 100% de los costes sociales y la deducción del gasto de realización de una nómina en caso de ser empresa privada, que permita la

motivación y el reconocimiento de las empresas participantes y de los tutores/as laborales que acompañan al alumnado de FPD en su proceso formativo (Alianza para la FP Dual, 2017).

- Que la Administración suministre a las empresas los recursos suficientes que garanticen la implicación y el compromiso de las mismas con la formación del alumnado.

6.1.2. Falta de concreción de la normativa andaluza en relación a la FPD

Por otro lado, atendiendo a la legislación andaluza referida a la FPD, se puede concluir una falta de concreción normativa en relación a la FPD, en tanto que se aprecian algunas limitaciones en cuanto a la renovación de los proyectos de FPD, a los criterios de selección para acceder a la modalidad dual, a la coexistencia de alumnado en modalidad dual y modalidad tradicional en un mismo grupo, a la coordinación entre la empresa y el centro educativo y a la participación de las empresas en la elaboración de proyectos de FPD.

6.1.2.1. Renovaciones anuales de los proyectos de FPD como mero trámite burocrático

La legislación andaluza obliga a los centros educativos a realizar una renovación de los proyectos de FPD cada curso académico. Esta renovación puede ser, en algunos casos, un mero trámite burocrático, en tanto que se permite cumplimentar el apartado de renovación de la plataforma “Séneca” sin llevar a cabo ninguna modificación respecto al año anterior que permita ajustar el proyecto de FPD a la realidad del centro educativo y de la empresa. Por este motivo, sería necesario llevar a cabo una renovación anual real de los proyectos de FPD en la que verdaderamente se renueven y/o modifiquen las deficiencias detectadas cada curso académico. De este modo, si cada año se llevan a cabo renovaciones de forma significativa y no como un mero trámite burocrático para contabilizar renovaciones de proyectos en los informes anuales de cifras y datos de la FPD andaluza, aumentará progresivamente la calidad de los proyectos de FPD que se están desarrollando en esta comunidad autónoma.

6.1.2.2. Criterios de selección para el alumnado de FPD que causan rivalidad entre ambas modalidades

Los criterios de selección para acceder a esta modalidad, están ocasionando desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP y, al igual que ocurre

con la doble vía del sistema educativo (la vía profesional y la vía académica universitaria), se está ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado con mejor expediente como la alternativa más beneficiosa para su formación. El trato desigual de las dos modalidades de FP todavía existentes en Andalucía, “puede generar una relación conflictual o de competencia entre ambos sistemas que haga decantar la balanza en favor del primero, con el consiguiente abandono temprano del sistema educativo de los estudiantes” (Igartúa, 2017, p.118). De igual forma, y dado que se ofrece la posibilidad de cursar FPD al alumnado mejor preparado como una opción más beneficiosa para su formación (Marhuenda-Fluixá et al., 2017), dependiendo de si el alumnado está matriculado en modalidad dual o tradicional, se considerará mejor o peor preparado para desenvolverse en la empresa, reforzando así la idea de que el alumnado que cursa FPD es mucho más competente en el centro de trabajo con respecto al alumnado que únicamente cursa FCT.

6.1.2.3. Posibilidad de plantear los proyectos de FPD para el grupo completo de alumnado

Por todo lo descrito anteriormente, y con el objetivo de facilitar la organización del programa formativo en el centro docente y en la empresa, la normativa andaluza sugiere a plantear los proyectos de FPD para el grupo completo de alumnado (Orden de 21 de diciembre de 2021). No obstante, y dado que esta misma normativa permite que los proyectos de FPD no se planteen para el grupo completo del ciclo formativo, pero sí obliga a cubrir un mínimo de cinco plazas en modalidad dual, existen centros educativos que no ofertan la totalidad de sus plazas en FPD porque aseguran que, en general, el nivel del alumnado matriculado en sus ciclos formativos no es muy alto. Esta característica propia de la normativa andaluza, que dejará de hacerse efectiva con la implantación de las ofertas de Grado D establecidas por la LOIFP (2022), nos permite cuestionarnos la viabilidad de un sistema de FP dual en su totalidad cuando responsables de la FPD piensan que el perfil del alumnado de FPD en Andalucía, sobre todo en el primer curso, no es destacado a cuanto a nivel de maduración y responsabilidad. Sin embargo, hasta el momento, puede apreciarse cómo la coexistencia de alumnado en modalidad dual y modalidad tradicional en un mismo grupo en aquellos ciclos formativos que no imparten la totalidad de sus plazas en FPD no está siendo algo positivo, dado que genera cierta rivalidad y diferencias entre el propio estudiantado en

cuanto a la diferencia de actividades planteadas, al pasar el alumnado de FPD menos tiempo en el centro educativo.

6.1.2.4. Exclusión de la empresa en el diseño pedagógico de la FPD que permita una formación especializada y adaptada a las necesidades actuales del mercado laboral

Dado que uno de los objetivos principales de la FPD es eliminar el debate histórico y aun existente en cuanto a la calidad de la formación que recibe el alumnado de FP (Merino Pareja, 2005) y puesto que “la FPD conlleva un mayor compromiso formativo por parte de la empresa frente a la modalidad de FCT” (Moso et al., 2021, p. 3), una de las tareas principales de las empresas colaboradoras en FPD es aumentar su coordinación con el centro educativo. Sin embargo, hasta el momento, y dado que así lo establece la propia normativa andaluza, la empresa no forma parte del diseño de la estructura pedagógica de la FPD y su implicación es limitada en cuanto a la programación de actividades a desarrollar en la empresa, al proceso de evaluación y a la calificación del alumnado. Esto se traduce en una falta de implicación de la empresa en el diseño pedagógico de los proyectos de FPD que incide de forma negativa en la formación que recibe el alumnado, en tanto que los contenidos curriculares no están adaptados a las actuales demandas laborales.

6.1.2.5. Participación de las empresas en el proceso de selección del alumnado que accede a las empresas colaboradoras

Del mismo modo, la selección del alumnado que accede a la empresa como aprendiz también es una tarea que está desarrollando el centro educativo en exclusiva. Es por ello que las empresas únicamente intervienen en este proceso para determinar el número de alumnado que pueden acoger en el proceso de alternancia. En este sentido, y dado que la remuneración pasa a ser requisito de obligado cumplimiento para las empresas, sería conveniente que los responsables de estas últimas también delimiten criterios de selección y de definición del perfil del alumnado que requieren para su empresa.

6.2. La modalidad dual de los CFGS de Educación Infantil, ¿incide positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?

Para responder a segunda pregunta de investigación: “considerando que la FPD promete a los/as jóvenes andaluces una mejora en su cualificación que posibilite su inserción profesional al finalizar sus estudios de FPD, ¿contribuye la modalidad dual de los CFGS

a una transformación que incida positivamente en la formación recibida respecto a la tradicional modalidad de FP?”, el siguiente apartado se organiza respecto a las tres categorías de análisis que componen los resultados de este estudio: en relación al desarrollo de la FPD en el ámbito educativo, en relación al desarrollo de la FPD/FCT en el ámbito laboral y acerca de las percepciones sobre la FPD en la empleabilidad juvenil.

6.2.1. En cuanto al desarrollo en el entorno educativo

En cuanto al desarrollo de la modalidad dual en el entorno educativo de los CFGS de Educación Infantil, se detectan ciertas limitaciones asociadas al proceso de implementación de la FPD que están restando calidad a los proyectos de FPD que se están desarrollando en Andalucía. Entre ellas, cabe resaltar:

- Insuficiente formación específica para el personal responsable de la FPD en los centros educativos.

Se reclama formación específica para coordinadores, tutores docentes y personal docente responsable de la FPD en los centros educativos, en tanto que este personal asume un papel fundamental en el desarrollo de la FPD y ha de tener competencias profesionales y las herramientas pedagógicas necesarias para el correcto desempeño de su labor (Rego, et al., 2015). En este sentido, deberían desarrollarse más cursos, jornadas, puestas en común...

- Desajuste en la organización de las funciones de los tutores y coordinadores de FPD al no disponer de una disminución horaria que le permita el adecuado seguimiento del alumnado de modalidad dual en las empresas.

Los coordinadores de FPD o los tutores docentes, exigen una reducción horaria que les permita llevar a cabo todas las funciones que requiere ser coordinador/a de FPD o tutor docente (labores de seguimiento de la formación del alumnado en la empresa, coordinación con la empresa para el establecimiento, supervisión y evaluación de actividades...). Como de momento no disponen de esta reducción horaria, algunos de los centros educativos se ven obligados a ofertar el 100% de sus plazas en dual ya que, de lo contrario, supondría un gran desajuste en la organización de las funciones de los tutores y coordinadores de FPD y, en consecuencia, se restaría calidad a los proyectos de FPD. En este sentido, y dado que la actual la LOIFP (2022) apuesta por la constitución de un único sistema de FP que sea dual en su totalidad, sería necesario replantearse si las características

metodológicas y productivas de cada uno de los ciclos formativos incluidos en la oferta educativa de FP de Andalucía son adecuadas para impartirse en modalidad dual.

No obstante, a pesar de estas limitaciones relacionadas con el desarrollo de la FPD en el entorno educativo, también se puede resaltar la ventaja que supone para los centros educativos el aprovechamiento de la modalidad dual cuando estos no cuentan con los recursos materiales y económicos suficientes que aseguren el adecuado desarrollo del ciclo formativo. En este sentido, a pesar de que existe poca dotación económica por parte de la Junta de Andalucía, la FPD ofrece al alumnado la posibilidad de aprender con herramientas o recursos materiales que un centro educativo no podría permitirse por su elevado valor económico (Caballero et al., 2018a).

6.2.2. En cuanto al desarrollo en el entorno laboral

Considerando las limitaciones relacionadas con el desarrollo de la FPD en el entorno laboral en el CFGS de Educación Infantil, se puede resaltar que:

- Al igual que ocurre en el proceso de FCT, no todos los tutores laborales se responsabilizan en la misma medida de la formación del alumnado.

A pesar de ser el tutor/a laboral el responsable de tutorizar y orientar al alumnado durante su proceso formativo en la empresa, si consideramos algunos de los relatos de personal responsable de FPD en el centro educativo y alumnado matriculado en FPD, parece que no todos los tutores/as laborales se implican en la misma medida. Para evitar esta falta de responsabilidad por parte de los tutores/as laborales durante el proceso formativo del alumnado de FPD, sería recomendable que los tutores laborales recibiesen, al igual que en algunas de las comunidades autónomas, una formación que les facilite las herramientas necesarias para formar en debida forma al alumnado de FPD (Virgós-Sánchez, 2022b).

- En muchas ocasiones la empresa utiliza al aprendiz como estrategia de mano de obra barata.

De la misma manera, el presente estudio evidencia que la FPD contribuye a la renovación de las habilidades laborales del alumnado aunque existe un desconocimiento, por parte de las empresas, sobre el papel del aprendiz en su

proceso formativo de FPD. Esto es debido a que, muchas de las empresas colaboradoras, contaban con una larga trayectoria de formación con alumnado de FCT, lo que ocasiona que muchos de los tutores y tutoras laborales siguen sin tener en cuenta que el alumnado de FCT ya está formado teóricamente y su deber en la empresa es poner en práctica lo aprendido, mientras que, el alumnado de FCT debe aprender de forma práctica todos los conocimientos que va aprendiendo en el centro educativo.

Esta confusión afecta de forma negativa a la formación que recibe el alumnado en los centros de trabajo, dado que las empresas, en muchas ocasiones, no forman al alumnado en cuanto a las habilidades específicas propias de la misma. En este sentido, las empresas, sobre todo en las de menor tamaño y las de titularidad privada, se limitan a utilizar al aprendiz como sustituto de los trabajadores por un salario mínimo o inexistente, ahorran en recursos de formación y utilizan la FPD como estrategia de mano de obra barata. Por esta razón, y para evitar que la formación del alumnado de FPD se limite a las necesidades específicas de las empresas (Pineda-Herrero, et al., 2019), es fundamental concienciar a los tutores laborales sobre la importancia de formar al alumnado antes de la realización de las tareas productivas.

- La evaluación del alumnado sigue siendo un procedimiento que lleva a cabo el tutor/a docente en exclusiva.

Hasta ahora, en cuanto al establecimiento y seguimiento de actividades y el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado de FPD, no parece haber un cambio significativo más allá del prolongado número de horas que el alumnado pasa en la empresa con respecto a lo que ya se venía desarrollando en la FCT.

La evaluación del periodo formativo que el alumnado pasa en la empresa, tanto en modalidad dual como en la FCT, es un proceso que lleva a cabo el tutor/a docente en exclusiva, contando con las orientaciones y las propuestas de mejora que le aporta el tutor/a laboral durante las reuniones periódicas y las rúbricas de evaluación que también cumplimenta el tutor/a laboral.

La cumplimentación de estas rúbricas conlleva, en numerosas ocasiones, un desajuste entre la evaluación que llevan a cabo los tutores/as laborales y los tutores docentes. Esto es debido a que los tutores/as laborales consideran que algunos de los indicadores incluidos en las rúbricas necesitan ser evaluados con la ayuda de los tutores docentes, por lo que demandan una asistencia más continuada de estos últimos a la empresa. Los tutores docentes, por su parte, exigen una reducción horaria que les permita, entre otras tareas, aumentar el número de visitas para llevar a cabo una evaluación objetiva de la competencia profesional que el alumnado de FPD y FCT desempeña en la empresa. Del mismo modo, los tutores docentes reclaman que la evaluación que realizan los tutores laborales sobre el trabajo del alumnado en la empresa, en muchas ocasiones, no se ajusta a la realidad, por lo que sería necesaria la adquisición de una formación previa que les proporcione las competencias necesarias para llevar a cabo una evaluación objetiva del alumnado.

- Las empresas quedan excluidas del proceso de elaboración de los proyectos de FPD.

La ausencia de la empresa en la elaboración de proyectos de FPD, da lugar a una descoordinación en cuanto a la formación que el alumnado recibe. En este sentido, es fundamental posibilitar la participación y la relación directa con la empresa en el diseño del proyecto de FPD para fortalecer aquella parte de la formación que demanda el mercado laboral.

- La Junta de Andalucía no proporciona espacios de encuentro destinados a los distintos agentes que participan en la FPD.

En tanto que la eficacia y el éxito del sistema de FPD depende de una coordinación efectiva entre los distintos agentes implicados (Oliver, 2010), sería conveniente que la Junta de Andalucía ofreciese espacios de encuentro destinados a todos los agentes que participan en el desarrollo de la FPD. Estos espacios, diferenciados o no por familias profesionales, pueden ser de gran utilidad para compartir experiencias, formaciones, información de interés e, incluso, para detectar distintos problemas que dificultan el desarrollo de la FPD y plantear posibles soluciones.

Del mismo modo, y en relación a las ventajas que puede suponer la FPD en cuanto a la formación recibida en el entorno laboral, se detecta como potencialidad la rotación del alumnado de FPD por distintas empresas, ya que garantiza la mejora de conocimientos del aprendiz e impulsa una mayor participación de las pymes en la FPD.

Al contar con una mayor duración de estancia en empresa que la modalidad tradicional, el alumnado, tanto de primer como de segundo curso de FPD, tiene la oportunidad de asistir a distintas empresas cada curso o realizar su formación rotando por diferentes entornos de trabajo hasta alcanzar todos los resultados de aprendizaje programados.

Esto supone un claro beneficio en cuanto a la formación que recibe el alumnado de FPD en la empresa, dado que, al permitir el contacto con distintos entornos laborales, se garantiza la mejora de los conocimientos del aprendiz a la vez que adquiere todas las competencias establecidas en el currículo.

Asimismo, las rotaciones por diferentes empresas también impulsan la participación de las pymes en proyectos de FPD. Esto es debido a que, generalmente, las pymes o microempresas no están en condiciones de proveer todos los resultados de aprendizaje definidos, por lo que se hace necesaria la complementariedad entre estas pequeñas empresas y, en consecuencia, la rotación del alumnado (Consejo Económico y Social de España, 2023).

6.2.3. En cuanto a posibilidades de empleabilidad

Considerando todo lo descrito en capítulos anteriores de la investigación, se pueden concluir algunas potencialidades de la modalidad dual que ocasionan un refuerzo en el vínculo entre la empresa y el alumnado, favoreciendo las posibilidades de inserción laboral de estos últimos, así como una mayor motivación por parte de los alumnos y alumnas que permite reducir las posibilidades de abandono educativo.

En este sentido, se puede afirmar que la FPD aporta un aprendizaje más significativo al aplicar de forma práctica y escalonada la formación teórica adquirida en el centro educativo, permite hacer uso de los recursos materiales e instalaciones de un entorno de trabajo real, posibilita un amplio periodo de alternancia que permite comprobar si el perfil profesional que está desarrollando se ajusta a los intereses y expectativas laborales del alumnado, favorece la adquisición de una mayor madurez profesional y competencias laborales, facilita la obtención de un título oficial que acredita el número

de horas que se han desarrollado en la empresa y permite la percepción de un salario y de todos los derechos que supone estar dado de alta en la Seguridad Social.

Además de los aspectos anteriormente descritos y que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad del alumnado de FPD, el presente estudio evidencia que el prolongado número de horas de actividad que el alumnado de FPD pasa en la empresa adscrita permiten que el empresario tenga un mayor conocimiento de las habilidades profesionales que posee el aprendiz y, en consecuencia, este último presente una mayor probabilidad de obtener un contrato laboral al finalizar su formación. No obstante, es importante considerar, sobre todo en el CFGS de Educación Infantil, la titularidad de la empresa en el momento en el que el alumnado de FPD realice su periodo de alternancia, en tanto que las empresas de carácter privado son el único espacio en el que este alumnado puede tener oportunidad de contratación directa sin necesidad de superar una oposición, a diferencia de las empresas públicas.

6.3. Dos novedades fundamentales en el desarrollo de la FPD: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado

Para responder a esta tercera y última pregunta de investigación: “¿cómo influyen en el desarrollo de la modalidad dual las dos novedades fundamentales con respecto al sistema tradicional de FP: mayor tiempo de formación en empresas y remuneración obligatoria del alumnado?”, el siguiente apartado queda dividido atendiendo a las dos modificaciones más relevantes establecidas a nivel autonómico y nacional: el aumento de la duración de la estancia en empresas y remuneración obligatoria del alumnado.

6.3.1. Mayor tiempo de formación en empresas

Como se describe en capítulos anteriores, los cambios legislativos establecidos a nivel autonómico y nacional entre el año 2021 y 2022 han modificado significativamente la situación de la modalidad de FPD en el sistema educativo español y andaluz. Uno de los cambios más relevantes se establece con la publicación de la LOIFP (2022), en la que se modifica la estructura de la FP en España ampliando la estancia del alumnado de FP en la empresa. Considerando este cambio significativo relacionado con la estructura del sistema de FP español, se pueden concluir distintas ventajas:

- Al ampliar la duración de la estancia en el centro de trabajo, el alumnado de FP tendrá una mayor oportunidad de llevar a la práctica profesional, de forma

escalonada y contextualizada, todos los conocimientos teóricos previamente adquiridos. De este modo, se favorecen, considerablemente, la madurez profesional, las habilidades y las capacidades profesionales que se adquieren en el contexto laboral, permitiendo así un aumento en las posibilidades de inserción laboral del alumnado.

- Del mismo modo, desarrollar una formación más duradera en un entorno real de trabajo también produce una mayor motivación del alumnado de FP, en tanto que permite la formación práctica del aprendiz en el mismo contexto en el que desempeñará en un futuro su actividad laboral. Esta motivación se puede traducir, al mismo tiempo, en un aumento progresivo del poco prestigio social que se ha asociado tradicionalmente a la FP (Echeverría y Martínez, 2019).

Además de todas las ventajas que supone el aumento de la estancia del alumnado de FP en el entorno laboral, también se puede incluir como beneficio la obtención de un título oficial que acredita el número de horas que el alumnado ha pasado en la empresa. No obstante, dado que, actualmente, más del 50% de las empresas españolas desconocen la modalidad dual de FP (De Benito, 2021) y, en consecuencia, ignoran las ventajas que la FPD puede aportar a los diferentes actores que participan en ella, de momento, la acreditación que recibe el alumnado tras la finalización de sus estudios de FPD es poco significativa para conseguir un empleo.

6.3.2. Remuneración obligatoria del alumnado

Además del cambio en la estructura de los ciclos formativos, relacionado con la ampliación de la estancia del alumnado de FP en la empresa, otra de las novedades que se implanta con la aprobación de la Orden de 18 de enero de 2021, es la remuneración del alumnado como requisito de obligado cumplimiento para las empresas que participan en proyectos de FPD en Andalucía. Esta remuneración obligatoria con cuantía mínima aporta ventajas significativas a los actores que participan en el desarrollo de la FPD, entre las que cabe reseñar:

- Un aumento en la calidad de la formación que recibe el alumnado en los centros de trabajo al tomar las empresas una mayor consideración del proceso de formación de los aprendices por tener que remunerarlos. Como consecuencia,

aumenta la probabilidad de que el alumnado sea contratado al finalizar su formación al reforzarse el vínculo entre el alumno/a y la empresa.

- Del mismo modo, tal y como se desarrolla en el Real Decreto-Ley 8/2014, el aprendiz, además de recibir un salario que le otorgue independencia económica, comenzará a cotizar a la Seguridad Social, beneficiándose así del derecho de jubilación, de invalidez o de incapacidad temporal.

También es importante tener en cuenta que, al igual que la remuneración obligatoria del alumnado de FPD aporta ventajas significativas relacionadas con la futura inserción laboral del aprendiz, se pueden concluir distintas limitaciones relacionadas con la implantación de esta novedad.

- La actual normativa andaluza establece que, en los nuevos proyectos presentados, las empresas están obligadas a remunerar a la totalidad de los puestos formativos y, al menos, el 50% del total en el caso de proyectos renovados, exceptuando las empresas u organismos de carácter público. A tal efecto, muchas empresas privadas están renunciando a la posibilidad de seguir colaborando en la FPD debido a la desinformación en cuanto a los costes procedentes de la contratación del o la aprendiz, lo que se traduce en una reducción de los puestos formativos ofertados para la FPD en las empresas privadas, disminuyendo así las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa esta modalidad. En este sentido, para incrementar la colaboración de las empresas privadas en el modelo de FPD, tal y como establece la Cámara de Comercio de España (2021), se hace imprescindible la necesidad de realizar un trabajo de orientación y asesoramiento a las empresas sobre las bonificaciones y requisitos que deben cumplir para remunerar al alumnado de FPD mediante una beca formativa o a través de los contratos de formación y aprendizaje.
- Asimismo, dado que la normativa andaluza obliga a remunerar alumnado de que cursa modalidad dual pero no establece ningún importe mínimo de beca, es importante evitar que las empresas otorguen al alumnado importes simbólicos como remuneración. Al mismo tiempo, y si se establece esta cuantía mínima, se evitará que muchas de las empresas andaluzas que remuneran al alumnado de

FPD con cantidades insignificantes dejen de contabilizar como empresas colaboradoras con proyectos de FPD que está remunerando al alumnado.

- En el mismo sentido, otra de las limitaciones en cuanto a la obligatoriedad de remunerar al alumnado de FPD son los costes que puede suponer para la empresa la nula productividad que presenta el alumnado de FPD en numerosas ocasiones, sobre todo los de primer curso, además del hecho de tener que destinar a uno de los trabajadores/as para que supervise el trabajo del aprendiz, descuidando así sus funciones como trabajador. Es importante considerar que Andalucía es la tercera región española con mayor número de pymes. Por ello, y teniendo en cuenta que en las pequeñas empresas el costo/beneficio de formación del alumnado solo puede ser equilibrado si utilizan al aprendiz como sustituto de los trabajadores por un salario inexistente o mucho menor (Protsch y Solga, 2015) y que el alumnado de FPD no participa en el proceso de producción regular de la empresa, las pymes presentan dificultades para cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación de la modalidad dual.
- Además de todo lo descrito, teniendo en cuenta que, desde que la remuneración del alumnado de FPD ha pasado a ser un requisito obligatorio muchas empresas han rechazado la oportunidad de participar en el proceso de alternancia en FPD, es necesario llevar a cabo más labores de prospección destinadas a la captación de empresas por parte del profesorado de FPD. Esta labor se hace aún más complicada cuando el profesorado que lleva a cabo este proceso no ha recibido ninguna formación relacionada con las ventajas que supone la remuneración del alumnado para la empresa y con la regulación normativa que incluye las distintas opciones de compensación al alumnado y sus características.

6.4. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la presente investigación han acontecido diversos tipos de circunstancias que han afectado al desarrollo de la tesis doctoral. En primer lugar, como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, la tesis doctoral ha sufrido un notable retraso en todos aquellos aspectos relacionados con la parte metodológica y teórica de la investigación.

El cierre perimetral de la comunidad autónoma de Andalucía, tras decretarse oficialmente el estado de alarma derivado por la COVID-19 el 14 de marzo de 2020, ha perjudicado negativamente al desarrollo de las entrevistas presenciales previstas. A tal efecto, y dado que se tenía planificada la realización de un determinado número de entrevistas desplazándose por distintas ciudades andaluzas, esta opción se vio afectada y retrasada a la espera de la mejora de la situación. Teniendo en cuenta que las entrevistas debían realizarse en distintas empresas y centros educativos andaluces de forma presencial debido al objeto de estudio, y considerando la gran cantidad de tiempo que se requiere para realizar las entrevistas, transcribirlas y analizarlas, el desarrollo del marco metodológico de la tesis se vio sumamente demorado hasta que se planificó la opción de realizar las entrevistas de forma virtual a través del servicio de videotelefonía “Google Meet”.

Por otro lado, en lo que se refiere a la parte teórica de la tesis, si bien se tenía prevista la revisión y actualización del diseño de investigación y del marco teórico de la tesis doctoral mediante el análisis en profundidad de la literatura internacional producida por el Departamento de Educación y Educación Especial de la Universidad de Gotemburgo y el Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison. Esta opción se ha visto limitada debido a la cancelación de las dos estancias internacionales, por lo que se vio obstaculizado el desarrollo del marco teórico de la tesis doctoral.

Del mismo modo, los cambios legislativos establecidos a nivel autonómico y nacional entre el año 2021 y 2022, también han afectado al desarrollo de las entrevistas, dado que se ha modificado significativamente la situación de la modalidad de FPD en el sistema educativo español. Este cambio se ve influenciado desde la aprobación del anteproyecto Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional en el año 2021 (actual LOIFP, 2022), en tanto que establece una nueva estructura de la Formación Profesional en la que toda la oferta en ciclos formativos tendrá carácter dual.

No obstante, a pesar de los acontecimientos descritos y de las importantes limitaciones que han supuesto las recientes modificaciones legislativas en relación a la FPD en España y Andalucía, los resultados de la investigación incluyen información actualizada en el momento de publicación de la misma, sin incluir el recientemente publicado Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de

Formación Profesional. Esto es debido a que, a pesar de que los testimonios son recogidos en una fecha anterior a la publicación del anteproyecto Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional, la información obtenida ha sido contrastada con literatura, documentos normativos y cifras posteriores a la publicación de dicha normativa. Esto nos ha permitido extraer unos resultados más ricos y completos desde el conocimiento de una situación previa para poder acercarnos al análisis de la situación actual.

6.5. Futuras líneas de investigación

Teniendo en consideración todos los aspectos descritos, el presente estudio supone el punto de partida para nuevas investigaciones relacionadas con la implementación de la modalidad dual en los CFGS en Andalucía, por lo que cada uno de los apartados establecidos en este capítulo de conclusiones podría constituir una posible línea de investigación en sí misma para continuar desarrollando.

Del mismo modo, y dado que ya han sido publicados el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril, por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional establecido por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional y el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, sería conveniente realizar un seguimiento del desarrollo de las nuevas propuestas establecidas para la implementación gradual de las ofertas de Grado D durante el curso académico 2023/2024. Asimismo, y dado que está establecido un ámbito temporal de cuatro años, a partir de la entrada en vigor de la ley orgánica, para la total implementación de las nuevas ofertas formativas en las distintas comunidades autónomas, sería adecuado analizar la fase temporal y el desarrollo que se llevará a cabo en Andalucía.

Por último, y dado que, como se describe anteriormente, el grupo de investigación al que pertenece la doctoranda cuenta con la reciente financiación de un proyecto I+D+i de la Junta de Andalucía “Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil” con vigencia desde diciembre de 2022 hasta diciembre de 2025, se permite la continuidad de la temática de investigación de la presente tesis. En este sentido, con el fin de conocer en profundidad el fenómeno estudiado, se podría contrastar, en futuras investigaciones, la visión de los actores

entrevistados con las de otros agentes implicados en el desarrollo de la FPD, como: cámaras empresariales, fundaciones o instituciones comprometidas con la FPD en España. Asimismo, se podría llevar a cabo un seguimiento de las transiciones laborales del estudiantado formado en la modalidad dual del CFGS de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 9 de octubre de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el desarrollo de medidas de fomento de prospección de empresas para la formación profesional dual. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 201, 17 de octubre de 2019, 28-31. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/201/BOJA19-201-00004-15239-01_00163458.pdf
- Acuerdo de 21 de diciembre de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban medidas de fomento de prospección de empresas para formación profesional dual. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 250, de 30 de diciembre de 2020, 35-38. <https://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo21diciembre2020ProspeccionEmpresasFPdual.pdf>
- Adler, P. A. y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. Denzin y Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Sage.
- Alemán-Falcón, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 41(2), 495-511. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121532>
- Alemán-Falcón, A., Calcines Piñero, M.A. y Moreno Herrera, L. (2019). Dual vocational training in Spain, comparison with the German model and proposals for improvement. En L. Moreno Herrera, M. Teräs y P. Gougoulakis (Eds.), *Facets and Aspects of Research on Vocational Education and Training at Stockholm University* (pp. 333-361). Premiss förlag.
- Alemán-Falcón, J. y Calcines-Piñero, M.A. (2022). La Internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su Implementación en Otros Países. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>

- Alianza para la FP Dual (2017). *Recomendaciones del Grupo de Trabajo 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, Fundación Bertelsmann. Disponible en: https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017_Propuestas_Regulacio_n.digit_VF.pdf
- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training*. Springer.
- Arroyo, S. (1987). *Relación entre Formación Profesional reglada y ocupacional. Seminario sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Consejo Escolar del Estado.
- Arroyo, L. (7 de abril de 2022). *¿Cuánto cuesta estudiar una carrera en España?* <https://www.avanzaentucarrera.com/orientacion/orientacion-academica/carreras-gradados/cuanto-cuesta-estudiar-una-carrera-en-espana/>
- Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Barrientos, D., Martín-Artiles, A., Lope, A. y Carrasquer, P. (2019). La FP Dual y la transición de los jóvenes al mercado de trabajo: la visión de los agentes sociales. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales. Transiciones al empleo*, 6, 75-94.
- Barroso Hurtado, D. (2019). *El impacto del programa de Escuelas Taller en el curso de vida de los jóvenes adultos de Andalucía: Una evaluación realista*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
- Barroso-Hurtado, D., Arroyo-Machado, W. y Torres-Salinas, D. (2021). Formación Profesional Dual: evolución de red de actores en Twitter. *Educación XXI*, 24(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28136>

- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. Routledge.
- Batliner, R. (2014). Adapting the dual system of vocational education and learning. En Maurer, M.; Gonon, Ph. (Eds.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development* (pp. 285-302). Peter Lang.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. S. (2009). How to find out how to do qualitative research. *International Journal of Communication*, 3, 545–553.
<http://www.nsf.gov/pubs/2004/nsf04219/nsf04219.pdf>
- Bellil, F. (2020). Prólogo. En P. Martínez y B. Echeverría (Eds.), *Retos y Estrategias de Acción en Torno a la Investigación Sobre Formación Profesional en España* (pp. 12–13). Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Benney, M. y Hughes, E.C. (1979). Of sociology and the interview. En N. K. Denzin (Comp.), *Sociological Methods: A Sourcebook* (pp.193-202). Aldine.
- Bieger, C., Souto, J.D., Pin, J.R. y García, P. (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España*. Fundación Atresmedia, Fundación Mapfre e IESE Business School.
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2020). ¿Qué empresas participan en la Formación Profesional Dual? *Papeles de Economía Española*, 166, 94-104.
- Bentolila, S., Calsamiglia, C. y Jansen, M. (2023). El impacto de la Formación Profesional Dual en la inserción laboral en Cataluña. *El Observatorio Social. Fundación la Caixa*. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/-/el-impacto-de-la-formacion-profesional-dual-en-la-insercion-laboral-en-cataluna#>
- Blanco García, N. (1993). El curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria y el papel de los docentes. En J. Fernández (Coord.), *Orientación Profesional y Currículum de Educación Secundaria* (pp. 37-57). Aljibe.

- Blat Gimeno, J. (1992). Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970. *Revista de Educación*, número extraordinario, 289-296.
- Bradley, H. y Devadason, R. (2008). Fractured transitions: Young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, 42(1), 119-136. DOI: 10.1177/0038038507084828
- Brandt, H., Carrasco, A. y Salvans, G. (2021). *Programa de impulso de la FP Dual en las PYMES. El caso práctico del coordinador de tutores de empresa*. Fundación Bertelsmann.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Análisis temático. En H. Cooper (Ed.), *Manual APA de métodos de investigación en psicología* (pp. 57-71). APA Handbooks in Psychology Series.
- Brown, S. D. (2011). Actor-network theory. En M. Tadajewski, P. Maclaran, E. Parsons y M. Parker (Eds.), *Key concepts in critical management studies* (pp. 24-28). Sage.
- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108. <https://doi.org/10.17345/rio18.89-108>
- Brunet, I. y Moral, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Publicaciones de la URV.
- Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, 16, 4-33.
- Caballero, M.A. y Lozano, P. (2016). *Manual de tutores de empresa en la FP Dual*. Fundación Bertelsmann. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/Manual_Tutores_web_vf_.pdf
- Caballero, M.A., García, C. y Lozano, P. (2018a). *Claves de la Formación Profesional Dual para centros educativos*. Fundación Bertelsmann.

- Caballero, M.A., Lozano, P. y García, C. (2018b). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y de centros educativos- DOSSIER ANDALUCÍA*. Fundación Bertelsmann.
- Cabralles, A., Dolado, J. J., y Mora, R. (2017). Dual labour markets and (lack of) on-the-job training: Evidence for Spain using PIAAC Data. *SERIEs, Journal of the Spanish Economic Association*, 8, 345- 371.
- Cabrera Sánchez, J.M. (1996). La corriente institucionalista en el mercado de trabajo. *Anales de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna*, 13, 21-40. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/18584>
- Cabrera Rodríguez L.J. (1993). La tortuosa marcha de la formación profesional en España. *Revista de Educación*, 302, 56-59.
- Cabrera Rodríguez, L.J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, 173-190.
- Caixa Bank Dualiza (2022). *Observatorio de la Formación Profesional. Informe 2022. Una nueva Ley de FP para unos nuevos tiempos*. Caixa Bank Dualiza y Orkestra. https://www.observatoriofp.com/downloads/2022/regional-reports/Observatorio_2022_Separata_Andalucia.pdf
- Caixa Bank Dualiza (2 de febrero de 2023). Tasa de afiliación a la Seguridad Social (alta laboral) de la FP por sexo. *Observatorio de la Formación Profesional*. <https://www.observatoriofp.com/datos-interactivos/indicadores/tasa-de-afiliacion-a-la-seguridad-social-alta-laboral-de-la-fp-por-sexo>
- Cámara de Comercio de España (2021). *Informe de la Cámara Oficial de Comercio, Industria, Servicios y Navegación de España con motivo del trámite de audiencia e información pública sobre el Anteproyecto de ley orgánica e integración de la Formación Profesional*. Cámara de Comercio de España.
- Campillo Frutos, S. (2003). Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educación en el 2000*, 6, 25-28.

- Carabaña, J. (1988). En torno a la Formación Profesional y el mercado de trabajo. En II Congreso Mundial Vasco, *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 174-185). Narcea.
- Carrasco, A. (2020). *Programa de apoyo a las PYMES para el desarrollo de proyectos de FP Dual de calidad*. Fundación Bertelsmann.
- Carrasco, A., Colombo, C., de Benito, I. y Salvans, G. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. Fundación Bertelsmann y Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Carrasco, A., Escamilla, A., Ruano, C., García, C., Juárez, J.J., Pacheco, M, y Martínez, M. (2022). *Conoce la FP Dual. Una mirada desde la orientación*. Fundación Bertelsmann y Caixa Bank Dualiza.
- Casal, J., Colomé, F. y Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Forcem.
- Catterall, J., Davis, J. y Yang, D. (2014). Facilitating the learning journey from vocational education and training to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 242-255. DOI:10.1080/07294360.2013.832156
- CCOO (2020). *Documento para el debate ¿Qué problemas tiene la FP y qué aporta la nueva Ley?* CCOO Enseñanza.
- Cedefop (2012). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. European Centre for development of vocational training*. Publications office of the European Union.
- Cedefop (2022). *Vocational education and training in Europe - Spain: system description* [Recuperado de: Cedefop ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u2>

- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22977>
- Comisión Europea (2020a). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al banco central europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación COM/2020/456. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0456&from=EN>
- Comisión Europea (2020b). Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM (2020) 275. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01))
- Comisión Europea (2020c). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al banco central europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: Apoyo al empleo juvenil, un puente hacia el empleo para la próxima generación” COM (2020) 276. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0276>
- Comisión Europea (2020d). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al banco central europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia COM/2020/274. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274>
- Comisión Europea (2020e). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al banco central europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 COM/2020/625. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>

- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2022a). *Preguntas frecuentes sobre la FP Dual andaluza*. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/empresa/fp-dual/faq>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2022b). *Proyectos de Formación Profesional Dual en Andalucía*. Junta de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/estudiante/modalidades/fp-dual/proyectos>
- Consejería de Educación y Deporte (2021). *Guía para renovar proyectos de FP dual en Séneca. Curso 2021/2022*. Junta de Andalucía.
- Consejo Económico y Social de España (2021). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2021*. Colección informes.
- Consejo Económico y Social de España (2023). *Informe la Formación Dual en España: situación y perspectivas*. Colección informes.
- Costa Reyes, A. (2014). El modelo español de Formación Profesional Dual. *Revista de Derecho Social*, 68, 13-38.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), 327-337.
<https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 93, de 18 de abril de 1974.
<https://www.boe.es/boe/dias/1974/04/18/pdfs/A07909-07915.pdf>
- Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenamiento de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 88, de 12 de abril de 1976.
<https://www.boe.es/boe/dias/1976/04/12/pdfs/A07367-07373.pdf>

- Deissinger, T. (1996). Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-Based Vocational Training System. *Oxford Review of Education*, 22(3), 317–336. <https://www.jstor.org/stable/1050589>
- De Benito, I. (2017). Andalucía y su apuesta por la FP Dual. *Revista AOSMA*, 24, 18-22.
- De Benito, I. (2021). *El impacto local y global de quienes son catapultados por la innovación educativa*. [Mesa redonda]. Foro de Innovación Social Magallanes-Elcano, Portugal.
- De la Fuente, G. (1993). La relación entre la educación y el empleo. En G. de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la Educación* (pp. 253-270). Barcanova.
- Delgado Arrabal, M. L. y de Paz Arias, J. M. (2023). *Estudios Jurídicos sobre Sostenibilidad: Cambio Climático y Criterios ESG en España y la Unión Europea*. ARANZADI / CIVITAS.
- De Pablo, A. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78(97), 137-161.
- Díaz Levicoy, D. (2014). TIC en Educación Superior: ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología*, 4, 44-50.
- Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa (1995). *Orientaciones para la organización y gestión democrática de los centros*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Guia/Guia_01.pdf
- Dorn, S. y Ydesen, C. (2014). Towards a Comparative and International History of School Testing and Accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(115), 1-11. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1913>.

- DualVETpartners. (7 de diciembre de 2022). *El papel que juegan las Cámaras en Alemania*. DualVETPartners. <https://dualvetpartners.eu/es/formacion-profesional-dual/las-camaras-de-roles-en-alemania/>
- 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. y Martínez, P. (2018). Estrategias de mejora en la implantación de la Formación Profesional Dual en España. *Ekonomiaz*, 94, 179-203.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2019). *Diagnóstico de la investigación sobre Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia y Fundación Bertelsman.
- Egido, I. (2006). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 207-222. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1873>
- Eichhorst, W. (2015). The unexpected appearance of a new German model. *British Journal of Industrial Relations*, 53(1), 49-69.
- Escarbajal, A., Navarro, J. y López, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, 7, 39-56. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Euler, D. (2021). *El sistema dual en Alemania ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Fundación Bertelsmann.
- Falzon, M. (2009). Introduction. En M. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research* (pp. 1–24). Ashgate.
- Femenía Millet, O. (2019). Modalidades contractuales en la formación profesional dual: experiencia previa y empleabilidad en España. Actuación de la inspección de educación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 32, 1-20. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.638>
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2011). *Actor-network theory in education*. Routledge.

- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fernández-Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. CIDE.
- Fernández Soria, J. M., y Sevilla Merino, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, ¿Una Ley para la modernización de España? *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 23–68. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.30034>
- Fierro, C. (2000). Los procesos de reforma educativa. *Educación*, 14, 1-5. http://www.quadernsdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3688
- Folch, M. J. (2018). *Características e implantación de la formación profesional dual: Un análisis comparativo*. [Trabajo Final de Máster, Universidad Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/173111>
- FPA (2021). *Formación Profesional dual en Andalucía. Curso 2021/2022*. Consejería de Educación y Deporte.
- Fundación Bertelsmann y CEOE (2021). *Guía metodológica y de buenas prácticas. El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales*. Fundación Bertelsmann y CEOE.
- Fundación Bertelsmann y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Resumen ejecutivo. Informe regional sobre la calidad de la FP dual en España*. Fundación Bertelsmann.
- Fürstenau, B., Pilz, M. y Gonon, P. (2014). The Dual System of Vocational Education and Training in Germany – What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions. En S. Billett, H. Gruber y C. Harteis (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 427-460). Springer. DOI 10.1007/978-94-017-8902-8_16

- García, C. (2021). *La remuneración, una garantía de calidad para el modelo de la FP Dual. Guía informativa sobre la remuneración del alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la comunidad autónoma de Andalucía*. Fundación Bertelsmann.
- García Jiménez, E. y Lorente García, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. DOI: 10.5944/reec.26.2015.14270
- García Lastra, M. (2012). Políticas y reformas educativas. En A. Trinidad y J. Gómez (Coords.), *Sociedad, familia, educación* (pp. 103-115). Tecnos.
- García Viña, J. (2020). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, 443, 23-63. <https://doi.org/10.51302/rtss.2020.1132>
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–354. <https://www.jstor.org/stable/4145316>
- Gessler, M. (2009). El sistema de formación profesional en Alemania. En J. Gairín, M.A. Essomva y D. Muntané (Coords.), *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy* (pp. 23-50). Wolters Kluwer España.
- Gonon, P. (2014). Development Cooperation in the Field of Vocational Education and Training – The Dual System as a Global Role Model? En M. Maurer, M. y P. Gonon, Ph. (Eds.), *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development – National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation* (pp. 231-250). Peter Lang.
- Goodrick, D. (2014). *Síntesis metodológica n.º 9: Estudios de caso comparativos*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Grande, M. (2013). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la Educación*, 16, 373-386. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10545>

- Greinert, W. D. (2004). Los ‘sistemas’ europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Formación Profesional*, 32, 18-26.
- Gutiérrez Palacios, R. (1993). Los jóvenes y el trabajo. En M. Navarro y M.J. Mateo, *Informe de Juventud en España* (pp. 19-50). Ministerio de Asuntos Sociales.
- Haasler, S. (2020). The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 57–71.
<https://doi.org/10.1177/1024258919898115>
- Hannerz, U. (2003). Being there... and there... and there! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, 4(2), 201–216.
<https://doi.org/10.1177/14661381030042003>
- Hernández Franco (2015). *¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo? Manual práctico para padres*. Fundación Bertelsmann.
- Hippach-Schneider, U., y Hensen, K. A. (2012). *VET in Europe - Country report Germany*. CEDEFOP.
- Homs, O. (2008). *La Formación Profesional en España: Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Fundación La Caixa.
- Homs, O. (2009a). *La Formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Fundación La Caixa.
- Homs, O. (2009b). ¿Una nueva formación profesional? *Herramientas: Revista de Formación y Empleo*, 99, 5-9.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
<https://doi.org/10.17345/rio17.7-20>
- Homs, O. (2022a). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030*. Caixa Bank Dualiza.

- Homs, O. (2022b). *El futuro profesional de los jóvenes. Una guía para orientarte en tu toma de decisiones*. Anaya y Fundación Bertelsmann.
- Igartua, M.T. (2017). La Formación Dual en el Sistema Educativo: Balance y Propuestas de Mejora. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 137, 91–125. <https://hdl.handle.net/11441/87380>
- Indexmundi (9 de octubre de 2022). *Alemania - Inscripción escolar*. Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
<https://www.indexmundi.com/es/datos/alemania/indicador/SE.PRE.ENRR>
- INE (2023). *Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma. Menores de 25 años. Segundo trimestre de 2023*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década*, 17(30), 67-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>
- Jato, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Estel.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Sevilla, D. (2013). Las políticas y legislación españolas de Formación Profesional: las consecuencias de la aprobación de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional y de la Ley de Economía Sostenible. En A. Luzón y M. Torres (Comps.), *Las políticas de formación profesional en España y en Europa. Perspectivas comparadas* (pp. 255-278). Editorial Octaedro.
- Juárez, J. J. y Meyer-Hamme, A. (2020). *Empresas que inspiran. Apuestas estratégicas en orientación profesional*. Fundación Bertelsmann.

- Kotthoff, H. G. (2011). Between excellence and equity: the case of the German education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7557>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lauterbach, U. y Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 51 - 68.
- Leander, K., y Sheehy, M. (Eds.) (2004). *Spatializing literacy research and practice*. Peter Lang.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, 27 de junio de 1980, 14633-14636.
<https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio de 1985, 1-22.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, 20 de junio de 2002, 1-15.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 19 de junio, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 24 de diciembre de 2002, 45188-45220.
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 1-113. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 55, 5 de marzo de 2011, 1-173. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-4117-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, 1 de abril de 2022, 1-75. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Lipinska, P., Schmid, E. y Tessaring, M. (2007). *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/4060_en.pdf
- Lorente García, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 357-369. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129023.pdf>
- Lorente García, R. (2013). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y potenciación de la formación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 47-66. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42474

- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209>
- Marhuenda-Fluixá, F. (2017). La formación profesional dual en los sistemas europeos. En M. Valcarce, M. J. Diz y A. F. Rial (Coords.), *A Formación Profesional Dual: dúos ou duetos* (pp. 17-36). Universidad de Santiago de Compostela.
- Marhuenda-Fluixá, F. y Bernard, J.C. (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42, 91-101.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43-63.
<https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema de dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/327334>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y 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* (pp. 205-221). Springer.
- Maroto, A. (1993). *Las titulaciones de formación profesional en la LOGSE*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B. y 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>

- Martín Artiles, A., Barrientos, D., Moles Kalt, B. y Lope Peña, A. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martín-Criado, E. (2014). Presentación: la clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 72(2), 367-372.
- Martín-Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Martín, E. y Tirado, V. (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Editorial Horsori.
- Martínez García, J.S. (2016). Formación Profesional. Tensiones y dinámicas sociales. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 21-42. <https://raco.cat/index.php/RIO/article/view/318455>.
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tèmpora*, 14, 13-37.
- Martínez García, J.S., Merino, R. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 260-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Martínez-Izquierdo, L. y 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, 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- Martínez-Izquierdo, L. y 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 Science*, 11(403), 1-22. <https://doi.org/10.3390/socsci11090403>

- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2023). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. *Revista Española De Educación Comparada*, 43, 357–376. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.34009>
- Martínez Tirado, J.F. (1992). Principios básicos y configuración del sistema educativo en la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. *Revista de Educación*, número extraordinario, 341-375.
- Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Formación Profesional comparada. Un Estudio aprendiendo de la práctica: análisis comparado de la Formación Profesional en España y Alemania*. Tirant lo Blanch.
- Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España: de la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universidad de Valencia.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- MEC (1981). *Las Enseñanzas Medias en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992). *Secundaria Obligatoria. Decreto Curriculum*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEFP (2019). *I Plan Estratégico de Formación Profesional 2019-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico--enero-2020.pdf>
- MEFP (3 de enero de 2023). Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/insercion/famprof&file=pcaxis&l=s0>

- MEFP (27 de enero de 2023). La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>
- Merino Pareja, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Revista Témpora*, 8, 211-236. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21965>
- Merino Pareja, R. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 55-69.
- Merino Pareja, R. (2009). El sistema de formación profesional en España: tendencias y debates. En J. Gairín, M. À. Essomba y Gelabert, y D. Montan (Coords.), *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora* (pp. 131-16). Wolters Kluwer España.
- Merino Pareja, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Merino Pareja, R., Casal, J., y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo?: la comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065-1083. <http://hdl.handle.net/11162/69043>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Cifras de Abandono Educativo Temprano en España en 2004*. EDUCAbase, Estadísticas de la Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (18 de febrero de 2023). *Proyecto De Real Decreto XX/2023, de XX de XXX por el que se establece la ordenación del sistema de Formación Profesional*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:92053d58-fd7c-4ca6-990a-31958525577d/20230218-proyecto-rd-ordenacion-fp-v-completa-5.pdf>

- Mogollón de González, A. (2015). Componentes estructurales de la tesis doctoral. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(46), 138-150.
- Moreno Herrera, L. (2017). Panorama de la investigación en formación profesional. Indagaciones nacionales y preocupaciones transnacionales. Una introducción. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 11-14. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.18774>
- Moso, M., Mondaca, A., Albizu, M. y Gamboa, J. (2021). La FP dual ante el Proyecto de Ley: Situación actual y retos. *FP Análisis. Observatorio de la Formación Profesional*, 7, 1-7.
- Navarro Arancegui, M. (2004). *El papel de los centros de formación profesional en los sistemas de innovación regionales y locales. La experiencia del País Vasco*. Universidad de Deusto.
- Nespor, J. (2003). *Networks and contexts of reform*. Virginia Polytechnic Institute- State University.
- Nieto, V. (2021). *VI Foro Alianza para la FP Dual. FP Dual motor de empleabilidad y transformación social*. Fundación Bertelsmann.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge. The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Observatorio de la Formación Profesional (19 de julio de 2023). Estudiantes matriculados en FP Dual en España. *Caixa Bank Dualiza*. <https://www.observatoriofp.com/indicadores-destacados/espana/estudiantes-matriculados-en-fp-dual>
- Oficina Federal de Estadística alemana. (12 de octubre de 2021). *Sustainable Development in Germany - Data relating to the Indicator Report 2021*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Sustainable-Development-Indicators/Publications/Downloads/indicator-report-0230002219004.html>

Oliver, D. (2010). Complexity in Vocational Education and Training Governance. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 261-273.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.261>

Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30 de abril de 1975, 9198-9199.
<https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/30/pdfs/A09128-09129.pdf>

Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2015/2016. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 75, 21 de abril de 2015, 23-31.
https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/75/BOJA15-075-00009-6980-01_00068129.pdf

Orden de 5 de abril de 2019, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2019/2020. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 76, 23 de abril de 2019, 11-25.
https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/76/BOJA19-076-00015-5750-01_00154115.pdf

Orden de 16 de abril de 2020, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2020/2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 84, 5 de mayo de 2020, 16-31.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/84/2>

Orden de 18 de enero de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2021/2022. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 18, 28 de enero de 2021, 15-31.
https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden18enero2021FPdual21_22.pdf

- Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2022/2023. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8, 13 de enero de 2022, 1-17. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/8/BOJA22-008-00017-164-01_00253448.pdf
- Peña Acuña, B. (2015). *La observación como herramienta científica*. ACCI Ediciones.
- Pilz, M. (2002). Métodos modernizadores de la formación profesional situados entre el modelo de formación por módulos y el modelo profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 25, 28-35.
- Pin, J.R., Roig, M., Susaeta, L. y Apascaritei, P. (2015). *La formación profesional dual como reto nacional*. Business School-Universidad de Navarra.
- Pineda-Herrero, Arnau-Sabatés, L. y P. Ciraso-Calí, A. (2017). *Centros educativos. La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado. Informe de investigación*. Alianza para la FP Dual.
- Pineda-Herrero, P. Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21242>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. y Duffy, S. (2006), *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme*. Lancaster University.
- Powell, J.W. y Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 49-68. DOI:10.1080/13639080.2010.534445
- Powell, J.W. y Trampusch, C. (2012). Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. En M.R. Bussemeyer y C. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 284-313). Oxford University Press.

- Pozo-Llorente, M.T. y Poza-Vilches, M.F. (2020). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10(392), 1-24.
- Pozo, T., Aguayo, J.M., Poza, M.F., Moreno, A., Navarro, M.A. y del Río, A.I. (2021). *Diagnóstico de la Formación Profesional Dual en Andalucía y propuestas de mejora (2013-2020)*. Caixa Bank Dualiza. <https://doi.org/10.3390/educsci10120392>
- Protsch, P. y Solga, H. (2015). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637–661. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643>
- Puelles Benítez, M. (1986). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Labor.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Pomares.
- Puelles Benítez, M. (2021). Mi experiencia con la Ley General de Educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 371-376. DOI: 10.5944/hme.14.2021.30183
- Raggatt, P. (1988). Quality Control in the Dual System of West Germany. *Oxford Review of Education*, 14(2), 163–186. <https://www.jstor.org/stable/1050454>
- Ragin, C. (1992). Introduction: Cases of “what is a case?” En C. Ragin y H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 122, 22 de mayo de 1993, 15610-15614. <https://www.boe.es/boe/dias/1993/05/22/pdfs/A15610-15614.pdf>

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, 64, 16 de marzo de 1999, 1-6.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-6231-consolidado.pdf>

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 30 de diciembre de 2005, 43141-43146.
<https://www.boe.es/boe/dias/2005/12/30/pdfs/A43141-43146.pdf>

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 1 de febrero de 2008, 1-30. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1628-consolidado.pdf>

Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 48, 25 de febrero de 2008, 11069-11074.
<https://www.boe.es/boe/dias/2008/02/25/pdfs/A11069-11072.pdf>

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. *Boletín Oficial del Estado*, 270, 9 de noviembre de 2012, 78348-78365.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-13846-consolidado.pdf>

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 69, 21 de marzo de 2013, 22411-22434. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/03/21/pdfs/BOE-A-2013-3092.pdf>

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre,

sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 55, 5 de marzo de 2014, 20155-21136.
<https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

Real Decreto-ley 8/2014, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia. *Boletín Oficial del Estado*, 163, 5 de julio de 2014, 52544-52715.
<https://www.boe.es/boe/dias/2014/07/05/pdfs/BOE-A-2014-7064.pdf>

Real Decreto Ley 2/2023 de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, la reducción de la brecha de género y el establecimiento de un nuevo marco de sostenibilidad del sistema público de pensiones. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 17 marzo de 2023, 1-49.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-6967-consolidado.pdf>

Real Decreto 278/2023, de 11 de abril, por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional establecido por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 87, 12 de abril de 2023, 52380-52288.
<https://www.boe.es/boe/dias/2023/04/12/pdfs/BOE-A-2023-9045.pdf>

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 174, 22 de julio de 2023, 106265-106464.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659/dof/spa/pdf>

Rego, L., Barreira, E. y Rial, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
<https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>

Resolución de 11 de mayo de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la relación definitiva de proyectos correspondientes a la convocatoria regulada por la Orden de 21 de diciembre de 2021, por la que se

convocan proyectos de formación profesional dual para el curso escolar 2022-2023. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de mayo de 2022, 1-42. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/96/BOJA22-096-00042-8287-01_00261563.pdf

Resolución de 28 de julio de 2021, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se organizan y fomentan labores de prospección de empresas en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte para el impulso de la Formación Profesional Dual. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 28 de julio de 2021, 1-12. <https://www.adideandalucia.es/normas/resoluc/Resolucion28julio2021ProspeccionEmpresasFPD.pdf>

Rivas-Tobar, L.A. (2015). La definición de variables o categorías de análisis. En L.A. Rivas-Tobar (Ed.), *¿Cómo hacer una tesis?* Instituto Politécnico Nacional. https://www.researchgate.net/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_variables_o_categorias_de_analisis

Roca Junyent (2021). *Informe sobre el tejido empresarial*. Gaona, Palacios y Rozados Abogados. <https://www.gprabogados.com/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Tejido-Empresarial.pdf>

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Ronald, J. (1994). Educación, Formación: el nuevo desafío europeo. *Herramientas*, 35, 12-15.

Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M., Adame-Obrador, M.T. y Oliver-Trobat, M.F. (2017). La inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes con titulación de formación profesional de grado medio y superior en España. *Educación*, 53(2), 357-378. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.869>

- Sánchez García, M. F. y Álvarez González, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. UNED.
- Sánchez-Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI*, 1, 115-118.
- 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, 60-81. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>
- Sanz de Miguel, P., Serra, J.A., Caballero, M. y Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. INVOLVE Project. DOI: [10.5281/zenodo.6669891](https://doi.org/10.5281/zenodo.6669891)
- Šćepanović, V. y 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>
- Seage, J. (1969). El “Libro Blanco” de la Educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, 5, 29-35.
- SEPE (2022). *Titulaciones en el mercado de trabajo*. Observatorio de las Ocupaciones del SEPE. https://www.sepe.es/contenido/observatorio/observatorio/informacion_titulacion_es.html
- Sevilla Merino, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Soler, A. y Pascual, F. (2021). Resultados de la política de formación profesional en España y Alemania. *Revista Internacional de Política Económica*, 3(1), 41-62. <https://doi.org/10.7203/IREP.3.1.21247>
- Steedman, H. (1993). The Economics of Youth Training in Germany. *The Economic Journal*, 103(420), 1279–1291. <https://doi.org/10.2307/2234254>

- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Thurow, L.C. (1996). *The future of capitalism: How today's economic forces shape tomorrow's world*. William Morrow.
- Todolí, A. (2015). La formación dual alemana y el contrato para la formación y el aprendizaje: ¿Diferente legislación o diferentes controles de calidad? *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 3(4), 1-44.
- Universidad de Granada (2019). *Código de Buenas Prácticas en Investigación*. Vicerrectorado de investigación y transferencia. <https://investigacion.ugr.es/sites/vic/investigacion/public/ficheros/extendidas/20-02/BuenasPracticas2019.pdf>
- Valdés, M. (22 de diciembre de 2020). La transición a la universidad desde los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/transicion-universidad-ciclos-formativos-de-grado-superior-cfgs/>
- Vallejo, M., Molina-Saorín, J. y Martínez-López, M. J. (2017). Evolución de la formación profesional en España: medio siglo de cambios y reformas. *Revista de Educação*, 3(1), 163-186.
- Van der Veer, P. (2016). *The value of comparison*. Duke University Press.
- Vavrus, F. y Kwauk, C. (2013). The new abolitionists? The World Bank and the “boldness” of global school fee elimination reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 351–365.
- Vavrus, F. y Seghers, M. (2010). Critical discourse analysis in comparative education: A discursive study of “partnership” in Tanzania’s poverty reduction policies. *Comparative Education Review*, 54(1), 77–103. <https://doi.org/10.1086/647972>

- Vázquez-Cano, E., García-Iglesias, A. M. y Holgueras, A. I. (2018). La formación en centros de trabajo para los alumnos de formación profesional inicial. Análisis del funcionamiento y perspectivas de futuro. *Educator*, 54(2), 469-488. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.867>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Lebres-Aires, M. L. (2022a). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 103-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Pérez-Herrero, M. H. (2022b). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.70992>
- Wolter, S.C. y Mühlemann, S. (2015). *La FP Dual en España – ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio*. Fundación Bertelsmann.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.