



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster Universitario en Psicopedagogía

Itinerario socio-laboral

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El aprendizaje basado en el trabajo en España
desde la perspectiva europea**

(Work-based learning in Spain in relation to the European Union)

Autora: Pérez Manzano, Ángela

Tutor: Carro Sancristóbal, Luis

Valladolid, junio 2018

RESUMEN

En este trabajo fin de máster se hace una revisión del aprendizaje basado en el trabajo o la experiencia laboral (*work-based learning*). Se trata de dar valor y visibilizar este tipo de aprendizaje desde la perspectiva europea y cómo ha sido implantado en España. Se analizan las diferentes denominaciones con las que se identifica este tipo de aprendizaje, con especial atención a la conocida formación dual. Se pretende poner de relieve la importancia existente de la concordancia entre la formación teórica y la práctica profesional, desarrollada en contextos formales y no formales, conducentes a la inserción laboral. Esta inserción laboral será la solución al desajuste de habilidades existente en la Unión Europea, así como a problemas económicos y políticos que han aumentado con los años en España como el desempleo juvenil.

Palabras clave: aprendizaje basado en la experiencia – formación en alternancia – empleabilidad – calidad – desajuste de habilidades – aprendizaje.

ABSTRACT

This work is supported by work-based learning. The aim of this study is to give value and make visible this type of learning from the European perspective and how it has been introduced in Spain. The different varieties of this learning system are investigated, with special attention to the renowned dual system. The principal purpose is to highlight the importance of the concordance between theoretical training and professional practice, developed in formal and non-formal contexts, leading to job integration. This labor insertion will be the solution to the lack of agreement refers to the skills of the workers in the European Union, as well as economic and political problems that have increased over the past years in Spain as youth unemployment.

Keywords: work-based learning – alternance training – employability – quality-skills mismatch – apprenticeship

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Enfoques del desajuste de habilidades	8
1.2. Justificación	15
1.3. Competencias de la psicopedagogía y objetivos del trabajo.....	16
1.4. Estructura del trabajo.....	19
2. APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO O <i>WORK-BASED LEARNING</i> : CONCEPTUALIZACIÓN	21
2.1. Beneficios del aprendizaje basado en el trabajo.	22
2.2. Modalidades del aprendizaje basado en el trabajo.....	24
2.3. Herramientas para un aprendizaje basado en el trabajo efectivo.....	29
3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO... 33	
3.1. Los primeros pasos de la Unión Europea en el auge del aprendizaje basado en el trabajo.	33
3.2. El desarrollo de las directrices señaladas por la Unión Europea en materia de educación y empleo.	34
3.3. Los 20 principios guías para un aprendizaje basado en el trabajo de calidad.37	
4. EXPRESIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO EN ESPAÑA: FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL.....	41
4.1. Concepto y objetivos del aprendizaje basado en el trabajo.	41
4.2. Importancia del aprendizaje basado en el trabajo en España.....	42
4.3. Desarrollo de los principios europeos en la formación profesional dual en España.45	
PRINCIPIO 1: Un marco legal claro y coherente que permita el aprendizaje para actuar con eficacia y garantizar derechos y responsabilidades mutuas.....	47
PRINCIPIO 4: Cooperación sistemática entre la escuela de formación profesional o los centros de formación y empresas.....	54

PRINCIPIO 17: Asegurar que el contenido de los programas VET responda a los cambios en las necesidades de habilidades en las empresas y la sociedad	62
PRINCIPIO 19: Garantizar una evaluación justa, válida y auténtica de los resultados de aprendizaje.....	65
PRINCIPIO 20. Apoyar el desarrollo profesional continuo de instructores de la compañía y mejorar sus condiciones de trabajo.....	68
5. CONCLUSIONES	71
6. FUENTES CONSULTADAS.....	75

Índice de figuras

Figura 1. Estructura de la Encuesta Europea de Habilidades y Empleo de CEDEFOP	11
Figura 2. Participación promedio de los empleados jóvenes (de entre 24 y 35 años) con calificaciones más altas que las necesarias para hacer su trabajo (sobrecualificado), 2014, EU28.....	12
Figura 3. Proporción de empleados adultos que experimentaron cambios en las tecnologías utilizadas en el lugar de trabajo (por ejemplo, maquinaria, sistemas de TIC) en los últimos cinco años por sector económico, 2014, EU28	13
Figura 4. Beneficios para los aprendices	23
Figura 5. Beneficios para los empleadores	23
Figura 6. Beneficios para la sociedad	24
Figura 7. Características de las modalidades del aprendizaje basado en el trabajo.	27
Figura 8. Principios del desafío 1: Gobierno nacional y participación de los interlocutores sociales	38
Figura 9. Principios del desafío 2: Apoyo a empresas, particularmente PYMES.	39
Figura 10. Principios del desafío 3: Atractivo del aprendizaje y mejora de la orientación profesional.	39
Figura 11. Principios del desafío 4: Garantía de calidad en el work-based learning.	40
Figura 12. Pasos para promover la participación de los empleadores en la FP dual.....	55

Figura 13. Centros de Formación Profesional implicados en las experiencias de Formación Profesional Dual.....	59
Figura 14. Empresas colaboradoras en los proyectos de Formación Profesional Dual..	60
Figura 15. Alumnos cursando la modalidad de Formación Profesional Dual.....	61
Ilustración 1. Modalidades de desarrollo de las experiencias de la FP dual 2013-2014	57

Índice de tablas

Tabla 1. Enfoques del desajuste de habilidades.	9
Tabla 2. 14 criterios clave para conseguir un aprendizaje de calidad	36
Tabla 3. Diferencias salariales España y Alemania en la FP dual.....	52
Tabla 4. Marco de gobernanza de las habilidades del CEDEFOP	63
Tabla 5. Composición de la guía para anticipar y combinar habilidades y trabajos.	64

1. INTRODUCCIÓN.

“El 52% de los empleados adultos de la Unión Europea que encontraron su trabajo después de 2011 admitieron tener pocas oportunidades para conseguir un trabajo que coincidiera con sus habilidades y cualificaciones” (CEDEFOP, 2015a, p.2).

El presente documento evidencia la necesidad de estudiar el por qué más de la mitad de los ciudadanos empleados europeos, como se mostraba en el dato anterior, consideran que su trabajo no coincide con sus habilidades o con su cualificación, advirtiendo con ello las dificultades y problemas que conlleva.

En la misma línea, también la parte de las empresas que generan el empleo constatan la discrepancia entre la formación y las competencias a desarrollar en el puesto de trabajo, como así se señala en el informe de la encuesta sobre las competencias y los empleos en la que se dice que “cuatro de cada diez empleadores de la UE dijeron en 2013 que tenían dificultades para encontrar las habilidades adecuadas cuando reclutaban” (CEDEFOP, 2018a, p.5). Estos datos tan recientes evidencian que este fenómeno se está dando cada vez más en la actualidad, en la que el nivel formativo es cada vez mayor, pero se comprueba más tarde en las empresas y organizaciones que es una formación que no corresponde con lo que requiere el mercado laboral, viéndose traducida esta problemática en lo que se llama un desajuste de habilidades (*skills mismatch*).

Este desajuste de habilidades, surge cuando las habilidades requeridas no están disponibles en la fuerza de trabajo, por ejemplo, debido al avance tecnológico. El exceso o la baja cualificación ocurren cuando las personas realizan trabajos que no coinciden con sus cualificaciones, mientras que las personas están sobre o sin experiencia cuando, sea cual sea su nivel de cualificación, sus habilidades no emparejan su trabajo (CEDEFOP, 2014a, p.2). Este desajuste de habilidades se refleja no sólo en los empleadores y los empleados, sino también en aquella parte de la sociedad desempleada que no consigue ajustar sus habilidades a los puestos que se requieren en la actualidad.

Es por ello que desde organismos europeos como CEDEFOP o la misma Unión Europea, se anima a los estados miembros a fomentar políticas educativas y soluciones, a partir de iniciativas y estrategias muy recientes pero que pueden ser la clave para el futuro como sería el *work-based learning*, tema que se va a desarrollar en el presente trabajo.

El aprendizaje basado en el trabajo, término que podemos traducir como el *work-based learning* (en adelante WBL), se sitúa como una estrategia educativa que permite a

sus destinatarios combinar la teoría con la práctica en el mismo entorno laboral. Esto les va a permitir desarrollar de una manera más significativa sus habilidades académicas y técnicas, con la consiguiente mejora de su empleabilidad. En España, el aprendizaje basado en el trabajo se presenta con el nombre de formación profesional dual, y desde este documento se pretende analizar y comparar algunas de las directrices que ha marcado la Comisión Europea con el desarrollo que se está llevando a cabo en nuestro país.

Este WBL será el método para aunar las demandas, y al decir demandas se hace referencia a las competencias y habilidades más actuales del mercado laboral, junto con los contenidos tanto teóricos como prácticos que se imparten. Todo ello para que los futuros empleados se ajusten mejor a lo que exigen los empleadores del siglo XXI, adquiriendo competencias que se solicitan en la actualidad y que están muy relacionadas con el mundo de la pedagogía, tales como el trabajo en equipo, la asertividad o la empatía, además de otras relacionadas con los idiomas y las competencias tecnológicas.

Además de asegurar que las discrepancias entre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo no agudicen situaciones de crisis como la actual, en las que se intensifican los procesos de destrucción y posterior creación de nuevos empleos, pudiendo dar lugar a la aparición de desajustes entre las habilidades demandadas por las empresas y las disponibles entre la población activa (García Perea y García Coria, 2014).

1.1.Enfoques del desajuste de habilidades

Antes de desarrollar esta iniciativa del WBL, es elemental conocer las dimensiones que surgen cuando hablamos de desajuste de habilidades, ya que se van a utilizar indistintamente a lo largo de todo el documento. Las conoceremos a partir de la tabla 1.

Tres son los vértices que dirigen el desarrollo del término desajuste de habilidades, los cuales se complementan a partir de un enfoque principal y otro adicional que nos permite una visión más amplia de los términos. Estos vértices son los siguientes:

- Desajuste de habilidades como escasez, es decir, como falta de habilidades o como excedente cuando se hace referencia a la sobrecualificación. Por otro lado, como un proceso que es estático o dinámico y por último como coste en cuanto a que puede producir una productividad más baja u oportunidad ya que fomenta el aprendizaje continuo.

- Desajuste como vía lenta o como vía rápida haciendo referencia al proceso que se ha de seguir para unir las habilidades y cómo actúan las políticas en el mismo.
- Desajuste como un aprendizaje permanente que se convierte en una responsabilidad únicamente individual o también de la organización en una responsabilidad compartida.

Tabla 1. Enfoques del desajuste de habilidades.

ENFOQUE PRINCIPAL	ENFOQUE ADICIONAL
<p>Escasez de habilidades</p> <p>Los empleadores de la UE no pueden encontrar las habilidades adecuadas.</p> <p>Los graduados están mal preparados para las necesidades de habilidades de lugares de trabajo modernos.</p>	<p>Excedentes de habilidades</p> <p>Las habilidades de una parte adulta europea significativa no son reconocidas o son subutilizadas. Puede ocurrir por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja incidencia de aprendizaje en el lugar de trabajo en algunos sectores. - Baja dependencia de las habilidades de las mujeres y los trabajadores de más edad; alta dependencia de la mano de obra temporal. - La variedad de tareas estancadas y las desigualdades en las necesidades de habilidades en algunos sectores.
<p>Desajuste de habilidades: Estático</p> <p>Los responsables de las políticas deberían hacer coincidir la demanda con la oferta.</p>	<p>Desajuste de habilidades: Dinámico</p> <p>Las soluciones políticas para emparejar habilidades y trabajos son efímeras.</p> <p>Algunos desajustes de habilidades pueden ser beneficiosos si están asociados con cambios en las habilidades necesarias y en la formación continua de habilidades.</p>
<p>Desajuste de habilidades: Coste</p> <p>Las brechas de habilidades están asociadas con una menor productividad.</p>	<p>Desajuste de habilidades: Oportunidad</p> <p>Algunas brechas de habilidades reflejan mayores oportunidades para el aprendizaje continuo.</p> <p>Las transiciones de habilidades excesivas a habilidades emparejadas traen consigo ganancias de productividad.</p>
<p>Activación: la vía lenta</p> <p>Los responsables políticos deberían aspirar a una reintegración rápida de desempleados o personas inactivas.</p>	<p>Activación: la vía rápida</p> <p>La falta de adecuación de las habilidades al comenzar un trabajo puede reforzar los problemas consecuencia del desempleo; primero debe haber una activación en el</p>

ENFOQUE PRINCIPAL	ENFOQUE ADICIONAL
	entrenamiento del empleo sostenible necesario.
<p>Aprendizaje permanente: una responsabilidad individual</p> <p>Las personas deberían invertir en su propia formación para protegerse contra las interrupciones en su carrera profesional y los cambios en las competencias debido a la rápida digitalización.</p>	<p>Aprendizaje permanente: una responsabilidad conjunta de trabajadores y empresas</p> <p>La mayoría del aprendizaje continuo se lleva a cabo de manera informal en los lugares de trabajo.</p> <p>La capacitación proporcionada por el empleador tiene un mayor efecto en el desarrollo de habilidades continuas de los trabajadores.</p>

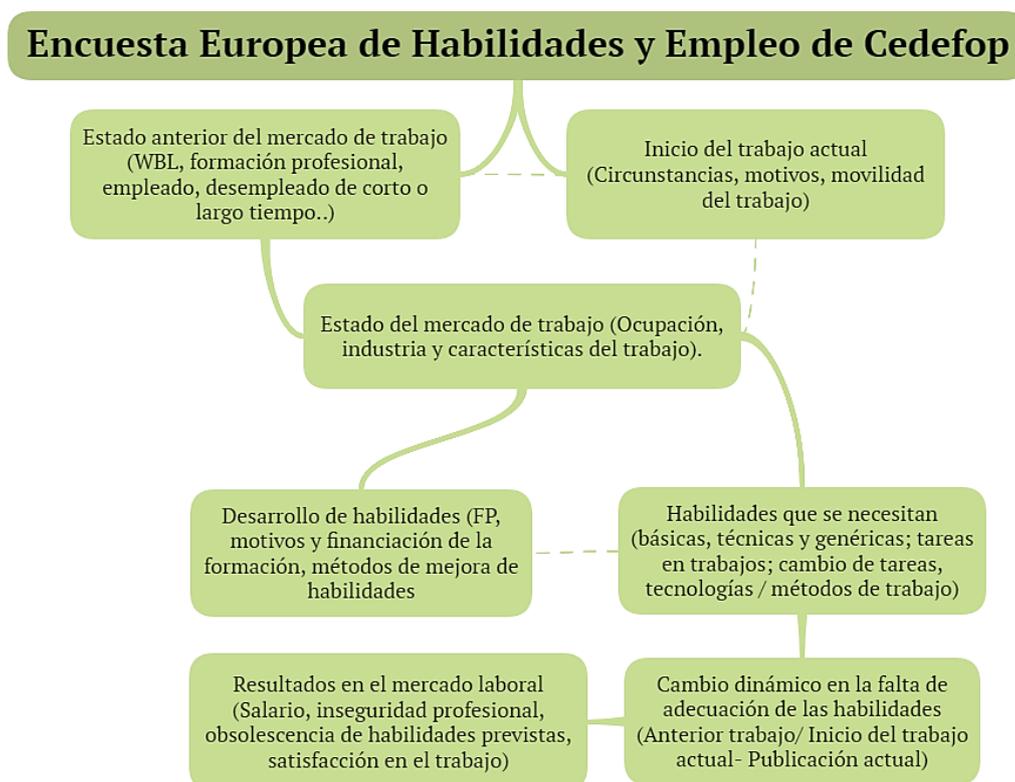
Fuente: CEDEFOP (2018, 16)

Para desarrollar lo ya planteado, me he servido del estudio realizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en el proyecto que toma como instrumento principal la Encuesta Europea de Habilidades y Empleos (ESJ) en 2013 y que tiene en cuenta la opinión a gran escala de aproximadamente 49.000 empleados de 24 a 65 años en 28 países de la UE Estados miembros, además de muchas otras fuentes a nivel internacional. Sin embargo, se centra la justificación en esta Encuesta Europea de Habilidades y Empleos (ESJ) porque se ha convertido en la primera que aborda el estudio del desajuste de las habilidades en los países miembros de la Unión Europea. Estos están en relación con los factores que favorecen el desarrollo y evolución dinámica de las habilidades, además de explicar la relación que existe entre las habilidades actuales requeridas y la complejidad variable de las tareas (CEDEFOP, 2018a).

En consecuencia, y como punto más importante para el desarrollo, va a permitir evaluar cómo se valoran las habilidades tanto básicas, como digitales y transversales, en las ocupaciones y sectores, así como investigar si a partir de métodos como el aprendizaje basado en el trabajo se puede solventar esta falta de concordancia entre el mundo laboral actual y el educativo.

De manera gráfica, el CEDEFOP (2014c) consiguió realizar esta Encuesta Europea de Habilidades y Empleos (ESJ) a partir de la siguiente metodología, la cual resulta un punto de referencia (véase figura 1) para posteriores estudios y se debe, por tanto, tener en cuenta:

Figura 1. Estructura de la Encuesta Europea de Habilidades y Empleo de CEDEFOP

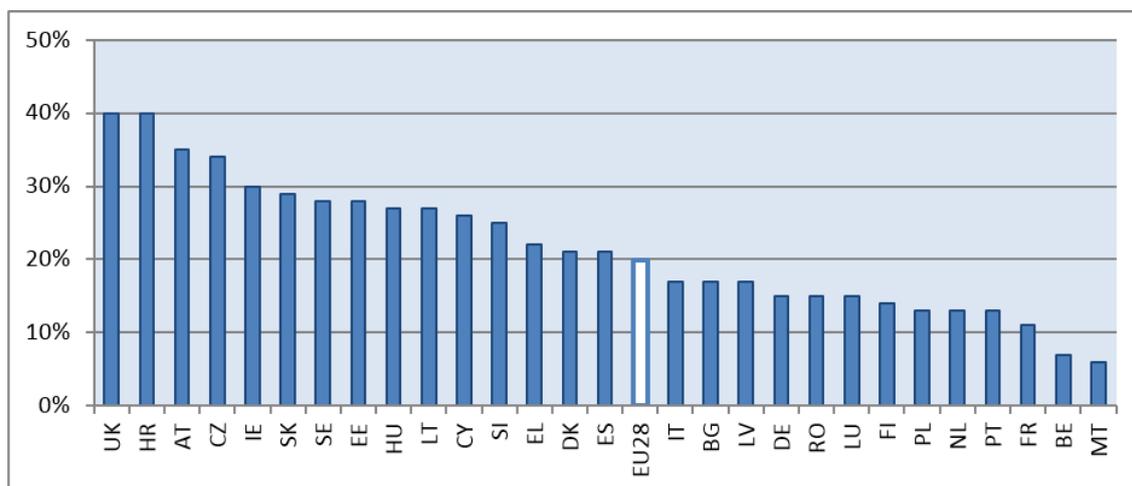


Fuente: CEDEFOP (2014c)

Por otro lado, si se plantean los datos que justifican este estudio, más aún se reafirma la idea de que es necesario el ajuste, ya que este desacuerdo se está convirtiendo en la sociedad europea en conflictos tan importantes como la sobrecualificación (excedente de habilidades) o la falta de habilidades (escasez de habilidades).

En primer lugar, referido a los excedentes de habilidades “la investigación del CEDEFOP muestra que el 29% de la población adulta de la UE sufre desajustes en sus cualificaciones, principalmente sobrecualificación” (CEDEFOP, 2015c, p.1). Lo demuestran gráficos como los que proporciona la Encuesta anteriormente citada de CEDEFOP (2015c).

Figura 2. Participación promedio de los empleados jóvenes (de entre 24 y 35 años) con calificaciones más altas que las necesarias para hacer su trabajo (sobrecualificado), 2014, EU28



Fuente: Encuesta Europea de Habilidades y Empleos (ESJ) de CEDEFOP, CEDEFOP (2015)

En el gráfico (véase figura 2) podemos observar que la sobrecualificación en personas jóvenes alcanza casi la mitad, un 20% del 50% total, en la Unión Europea, siguiendo España la tendencia de esta media y manteniéndose con un 21% de empleados con una media de edad entre los 24 y los 35 años que se encuentran realizando un trabajo que no se corresponde con su nivel de competencias y estudios. En consecuencia, los salarios que reciben no están de acuerdo con el perfil de cada profesional y con su preparación. También se observa la falta de ajuste, y en contraposición a la sobrecualificación, nos encontramos con la deficiente preparación en ciertas habilidades novedosas que se requieren hoy en día: escasez de habilidades.

Se habla de un nuevo contexto en el cual prevalecen habilidades y competencias personales que se encuentren en una continua resiliencia, adaptándose a los cambios de la sociedad y de los requerimientos de las empresas. Estas mismas, a pesar de los salarios competitivos que proporcionan, se encuentran con vacíos de formación.

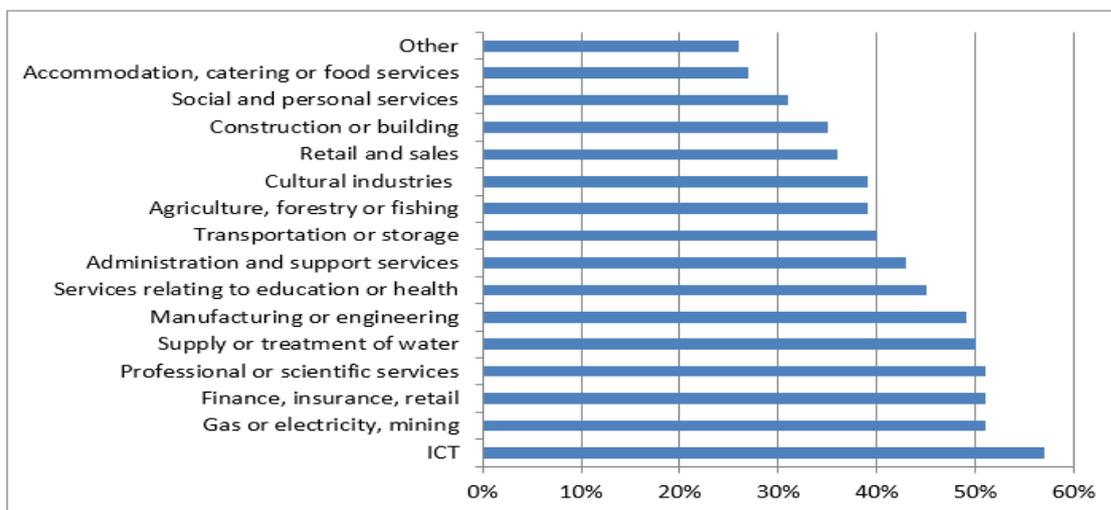
Y en este aspecto cabe cuestionarse si este aprendizaje permanente o formación es responsabilidad individual del trabajador, el cual debe actualizarse para protegerse contra las dificultades, o como nos dice el enfoque adicional la responsabilidad debe ser mutua: del trabajador y de la empresa. En este sentido, se ve claro que, si las empresas buscan trabajadores que se ajusten a lo que necesitan, también es papel de ellas mismas proporcionar esa formación continua favoreciendo la utilización de las habilidades y la formación de la habilidad. Para ello se está utilizando una dinámica empresarial que ha adquirido el nombre de “ganar-ganar” (*win-win*) que se verá con detalle más adelante.

Los vacíos de formación de los que se habla, pueden deberse, por ejemplo, a un contexto de creciente influencia de las nuevas tecnologías y el papel que desarrollan las mismas en el cambio de las estructuras del mercado laboral, y es que la era de la digitalización ha transformado el mundo del trabajo y las habilidades que se demandan en el mismo.

De tal manera, la encuesta sobre habilidades y empleos europeos (ESJ) del CEDEFOP (2013), desvela que un porcentaje tan alto como el 43% de los empleados participantes en toda la Unión Europea han vivido esos cambios de los que hablamos al centrarnos en una nueva sociedad de la información más centrada en la digitalización.

Se les pedirá a las personas empleadas una nueva formación, o lo que realmente debería ser, un aprendizaje continuo sobre competencias tecnológicas, así como unas competencias más relacionadas con la marca personal de cada empleado que permita ver su valía en comparación con una máquina automatizada que puede, en el momento que se vuelva más productiva para la organización, reemplazarle. Esta premisa se confirma, cuando comprobamos qué tipos de trabajos son los que han experimentado un mayor número de cambios en cuanto a las nuevas tecnologías.

Figura 3. Proporción de empleados adultos que experimentaron cambios en las tecnologías utilizadas en el lugar de trabajo (por ejemplo, maquinaria, sistemas de TIC) en los últimos cinco años por sector económico, 2014, EU28



Fuente: CEDEFOP (2018a). Encuesta europea de competencias y empleo del CEDEFOP

Con la figura anterior (figura 3) se comprueba cómo los trabajos que pueden suplirse por máquinas o automatizarse de manera que la persona no tenga que realizar una tarea repetitiva son los que más peligran en el futuro. Otros empleos, más relacionados con el trato con personas como los servicios a la comunidad y la educación,

sí que se ven afectados, pero se encuentran entre un 30 y un 40% de ratio. Esto se debe a que es muy difícil sustituir habilidades personales tales como la asertividad, la escucha activa y un largo etcétera más necesarias en contextos donde las personas son el eje central.

Una vez visto cómo se desarrolla el desajuste de habilidades en sus diferentes enfoques, el presente documento se va a dedicar a revisar las soluciones propuestas a partir de la formación con el WBL, y cuando se dice formación no se dice educación.

Diferenciaremos de manera significativa la educación de la formación en cuanto a la propuesta de Tissot (2004 citado en Homs, 2008) quien nos dice que la formación son los elementos que se dirigen a formar en competencias para la vida profesional en un sentido amplio, dejando de manera independiente el desarrollo de las capacidades genéricas de aprendizaje que veíamos en el término de educación.

Una vez aclarados los términos, y para concluir, se va a revisar cómo desde la formación profesional se puede solucionar este desajuste de habilidades. Este tema se trató, en el 4º seminario del CEDEFOP que se organizó el 8 de diciembre de 2017 en Estonia.

¿Realmente la formación profesional, así como los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, están proporcionando un ajuste continuo a los cambios del mercado laboral, y están, por tanto, preparados para el futuro del trabajo?

La respuesta a esta pregunta, concluyeron, era muy compleja. Si bien es cierto que el cambio del mercado laboral el cual conlleva una transformación en las estructuras del mundo del trabajo es un hecho, no constan evidencias ni estudios suficientes que demuestren su magnitud en la economía, así como las implicaciones en el cambio de habilidades, las cuales permitan crear reformas efectivas y nuevas políticas aplicables a los sistemas de formación profesional.

Sin embargo, lo que sí se tiene claro desde el primer momento es que debe existir una retroalimentación entre las tendencias del mercado laboral y la cabida que le dan los sistemas de formación profesional para responder al cambio (CEDEFOP, 2017a; Comisión Europea, 2012d; UNESCO, 2007).

Esta conclusión nos lleva a la necesidad de fomentar modalidades de formación como en la que nos centramos en el presente documento: el aprendizaje basado en el

trabajo o WBL, estando de acuerdo con las palabras de Calleja, director del CEDEFOP, en un comunicado de prensa (2014a):

‘Countries need to identify their growth potential and skills needs, develop training schemes to suit their specific contexts and use the potential of work-based learning. This requires comprehensive strategies, which include competence development of teachers and trainers, and commitment of all actors’ (p.2).

La UNESCO también apoya estas palabras a partir de la Declaración de Incheon (2015), buscando promover las oportunidades que se proporcionan a lo largo de la vida para un aprendizaje de calidad en todos los contextos y niveles educativos. Con ello se incluye también un mayor acceso a la formación técnica y profesional de calidad, prestando atención a la garantía de calidad, la cual está asegurada en el WBL a partir de los 20 principios guías que se desarrollarán en el último apartado del capítulo tercero.

1.2. Justificación

Desde este documento se pretende principalmente la revisión del aprendizaje basado en el trabajo o WBL como solución al desajuste de habilidades y a otros fenómenos que guardan una estrecha relación con la psicopedagogía.

Una vez que conocemos la importancia de aunar las competencias y habilidades más requeridas en el mercado laboral actual con el sistema educativo, es preciso defender la figura profesional del psicopedagogo como el nexo de unión entre ambos mundos para que se retroalimenten y encajen.

El profesional de la psicopedagogía tiene como una de sus competencias específicas diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones tomando en consideración las singularidades del contexto.

De esta manera, se diagnostica y evidencia en el punto anterior, y a partir de algunos estudios como los de CEDEFOP (2013) la falta de acuerdo entre habilidades en el mercado laboral actual, tratando la iniciativa del aprendizaje basado en el trabajo como una opción para mejorar la transición de los estudiantes al mundo laboral o para optimizar la empleabilidad de quienes ya tienen su puesto o están buscándolo.

Continuando con la relación del presente trabajo final de máster con el mismo, cabe destacar que las habilidades más novedosas que requieren las empresas están

estrechamente relacionadas con la psicopedagogía: la importancia del trabajo en equipo, del liderazgo, la asertividad o la empatía, entre otros. Es decir, que las empresas buscan en un contexto dinámico no sólo una persona que transmita y de valor a su perfil profesional, sino también a su marca personal, que son las características personales que te hacen diferente a alguien que mantenga los mismos conocimientos que tú.

Y entonces ¿cómo son capaces los estudiantes, o futuros demandantes de empleo, de valorizar su marca personal y aprender o actualizar las habilidades que se solicitan actualmente en el puesto de trabajo al que quieren acceder? La respuesta es sencilla, y es la clave para comprender la importancia del psicopedagogo. Es esta persona, conocedora de la situación del mercado laboral y también experta en habilidades y competencias pedagógicas, quien debe orientar profesionalmente y proporcionar herramientas para mejorar la empleabilidad a este sector de la población activa.

De manera que uno de los objetivos profesionales del psicopedagogo sea la consolidación de las competencias clave en sus destinatarios para el aprendizaje permanente que marca la Unión Europea (Comisión Europea, 2008) como son:

- Comunicación en la lengua materna y los idiomas.
- Habilidades informáticas.
- Lectura y escritura.
- Conocimientos básicos de matemáticas y ciencias .
- Capacidades horizontales como aprender a aprender, responsabilidad social y cívica, iniciativa y emprendimiento, sensibilidad cultural y creatividad.

1.3. Competencias de la psicopedagogía y objetivos del trabajo

En cuanto a las competencias que requiere el máster de psicopedagogía, se dividen en generales y específicas. En primer lugar, se tratan las competencias generales adquiridas. Cuando se hace mención a “comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades”, se ha desarrollado esta competencia con el avance del trabajo, el cual pretende una comunicación eficaz con el tutor así como explicar por qué se ha llegado a las conclusiones del mismo. En este caso, el estudio y la revisión del aprendizaje basado en el trabajo a nivel europeo han proporcionado las bases para poder después juzgar si los estándares de calidad que se recomiendan se llevan a cabo en nuestro país.

Vinculado a la competencia “responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención” se ha adquirido una responsabilidad en la que se han respetado en todo momento los principios que persigue la psicopedagogía y que debe tener adquiridos un profesional de ella, manteniendo una posición crítica pero también neutral y centrándome en datos objetivos que han dado pie al estudio.

Una revisión que se ha realizado con diferentes herramientas tecnológicas, permitiendo mejorar mi práctica y conocimientos sobre procesadores de texto o búsqueda de nuevas fuentes de datos. Todo ello gracias al apoyo y formación de mi tutor, de manera que se ha cumplido un esquema adecuado, permitiendo desarrollar la competencia de “actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional”.

Respecto a la última de las competencias genéricas del máster de psicopedagogía, “implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional”, la implicación en mi formación ha sido notable ya que no sólo el tema tratado es de mi interés, y por ello tenía una mayor motivación para estudiarlo, sino que, además, en el desarrollo del trabajo he adquirido nuevas competencias y comprobado cuáles necesito actualizar y/o mejorar, comprometiéndome y responsabilizándome con el trabajo y conmigo misma.

En segundo lugar, cuando se habla de las competencias específicas, se desarrollan de la siguiente manera:

“Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas”. El trabajo es principalmente una orientación para los agentes educativos que participen en procesos de formación, bien sea como los que elaboran las políticas educativas, tanto como los participantes o centros que quieran desarrollarlas. Este estudio puede proporcionarles una guía y herramientas para conseguir una buena calidad de la misma.

De esta manera se pretende el diseño de una nueva estrategia educativa en España llamada aprendizaje basado en el trabajo que adquiera sus bases en las aportadas por organismos europeos. El colectivo al que se dirige este trabajo podría llegar a ser toda la

población activa de nuestro país, la cual encuentra dificultades en la búsqueda de empleo ya que no se requieren las habilidades que con anterioridad han estudiado. Así se cumple la competencia de “diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos”.

“Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución” es totalmente lo que desarrolla este documento. El entorno en el que nos situamos en la actualidad está en constante cambio y es por ello que se valora el ajuste de habilidades para que exista una concordancia adecuada entre el mercado laboral y el mundo educativo. Será a partir de esta necesidad cuando se plantee el estudio de una nueva estrategia ya existente en la Unión Europea: el aprendizaje basado en el trabajo. Se realizará analizando qué tipo de estrategia es y cómo se lleva a cabo para proponer actuaciones. De esta manera se conseguiría “formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica” dirigidas a la mejora de la calidad de la formación profesional dual en el ámbito nacional

Por último, la “planificación, organización e implementación de servicios psicopedagógicos” ha sido constante ya que todo trabajo de investigación requiere una estructura formal con la que conseguir los objetivos que se plantean a continuación.

OBJETIVOS GENERALES:

- Revisar la estrategia educativa del “*work-based learning*” en España en relación a los principios de calidad europeos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Hallar la acertada concordancia entre las habilidades que requiere el mundo laboral y las que proporciona el mundo educativo.
- Revisar las políticas educativas en España acerca de la formación dual.
- Hacer visible el “*work-based learning*” así como sus diferentes ventajas y posibilidades.
- Proporcionar una breve orientación sobre guías y herramientas que fomenten la calidad en la formación dual de nuestro país.

1.4.Estructura del trabajo.

El documento se estructura en dos partes diferenciadas. Por un lado, se hace una revisión teórica y justificación del significado del WBL a nivel europeo; por otro, en la segunda parte se realiza una recogida y análisis de datos de la situación de su implementación en España, acorde con cinco de las veinte directrices elaboradas por la Unión Europea en esta materia.

Para concretar más en la disposición del trabajo, la primera parte dispone de tres capítulos:

El primero hace referencia a la introducción y se divide en tres partes. En la primera se revisan los diferentes enfoques del desajuste de habilidades para consolidar y comprender conceptos que se tornan fundamentales a lo largo del documento, para más tarde justificar la relación existente entre la temática y la psicopedagogía, y concluir con la estructura.

En el segundo capítulo se conceptualiza el aprendizaje basado en el trabajo o WBL, expandiendo su concepto en las páginas siguientes a partir de los beneficios que reporta, de las modalidades que posee, y de las herramientas existentes para conseguir la calidad de la modalidad.

En el tercer y último capítulo de la primera parte, se realiza una breve revisión del contexto en el que surge y se desarrolla el aprendizaje basado en el trabajo, concluyendo con los 20 principios guía creados por la Unión Europea para la calidad del mismo. Estas directrices o principios constituyen las normas que deberían ser implementadas en los diferentes países en forma de políticas educativas.

Y relacionado con este último apartado surge la segunda parte del trabajo, el cual tiene un carácter más empírico e investigador. En este cuarto capítulo se analiza cómo se expresa la formación basada en el trabajo o WBL en España a partir de la formación profesional dual y cómo se desarrollan los principios guía de la Unión Europea en nuestro país. Para concluir, el quinto capítulo repasa los aspectos más destacables del documento, el sexto expone las referencias bibliográficas que han sido consultadas.

2. APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO O *WORK-BASED LEARNING*: CONCEPTUALIZACIÓN

A partir de la revisión anterior sobre la necesidad de crear políticas europeas que permitan unir las habilidades que aprenden los futuros empleados con lo que piden las organizaciones y de ver los problemas que surgen de este desajuste, podemos extraer ya la necesidad de iniciativas como el WBL o aprendizaje basado en el trabajo. En un principio, el término surge como un modelo que se encarga de empoderar a los jóvenes y que les ayuda a realizar una transición más sencilla de la escuela o formación al empleo (CEDEFOP, 2018a).

Sin embargo, los destinatarios del WBL son un colectivo más amplio, ya que también atiende a las personas adultas o de mayor edad con la finalidad de mejorar su empleabilidad, además de actualizar las habilidades necesarias consecuencia de los nuevos cambios en el mercado laboral como los avances tecnológicos (Fazio, Fernández-Coto y Ripani, 2016). Tal cual nos afirman este hecho en la Comisión Europea (2017):

‘Apprenticeships are a particularly effective form of work-based learning in vocational education and training that eases the transition from education and training into work. They provide the skills that employers need, and enhance the competitiveness and productivity of companies and workplaces. While most apprentices are young learners, apprenticeships are also increasingly offered to older workers to gain a qualification that increases their employability and opportunities for career development’ (p.2).

El *work-based learning* (WBL) puede confundirse debido a la ambigüedad con la que muchas veces se trata y debido también al desconocimiento que existe aún sobre él, por ello es importante la diferenciación de conceptos, para no confundir aquellos que al estar tan relacionados entre sí pueden llevar a equívoco.

Por un lado, el WBL se identifica como la “adquisición de conocimientos y competencias mediante el desempeño de tareas (seguido de una reflexión) en un contexto profesional, ya sea en el lugar de trabajo (en el marco de la formación en alternancia, por ejemplo) o en un centro de formación profesional”. (CEDEFOP, 2011 citado en CEDEFOP 2014d)

Por otro lado, el sistema dual o “*alternance training*” (formación en alternancia) consiste en la “educación o formación que combina periodos lectivos en un centro

educativo o formativo con otros de prácticas en un centro de trabajo. Dicha alternancia puede tener lugar en intervalos semanales, mensuales o anuales en función del país y del estatuto aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y/o percibir una remuneración” (CEDEFOP, 2008 citado en CEDEFOP 2014d).

Como se puede ver, el concepto de WBL es el marco en el que se encaja la formación en alternancia. El sistema dual es una modalidad que permite a los estudiantes (ya que es una formación tanto en centro educativo como laboral) permanecer en una organización o empresa para comprobar su funcionamiento y trabajar en ellas recibiendo o no un salario a convenir dependiendo del país del que hablemos.

En la última parte del trabajo se discutirá sobre la aplicación de esta formación profesional dual en España, que está aumentando su popularidad con los años de manera importante y tiene grandes beneficios, aunque también grandes lagunas.

2.1. Beneficios del aprendizaje basado en el trabajo.

Volviendo al marco o escenario global donde se sitúa la formación dual o en alternancia, se va a hablar del desarrollo del WBL en la Unión Europea y su difusión en ella como una de las posibles soluciones al desajuste de habilidades e incluso para fomentar la coordinación entre diferentes actores.

Como señala el organismo CEDEFOP (2014b) en su comunicado de prensa, *“apprenticeships and other forms of work-based learning are seen as having advantages by combining learning with work experience [...] Apprenticeship systems also strengthen cooperation between governments, social partners, employers and training institutions”*

Es decir, que hay que aprovechar las ventajas que nos ofrecen estas iniciativas que combinan la experiencia en el trabajo y el aprendizaje, ya que puede resultar no sólo útil para el ajuste de las habilidades con la teoría, sino también como sistema que fortalezca la relación entre los diferentes agentes implicados en el proceso.

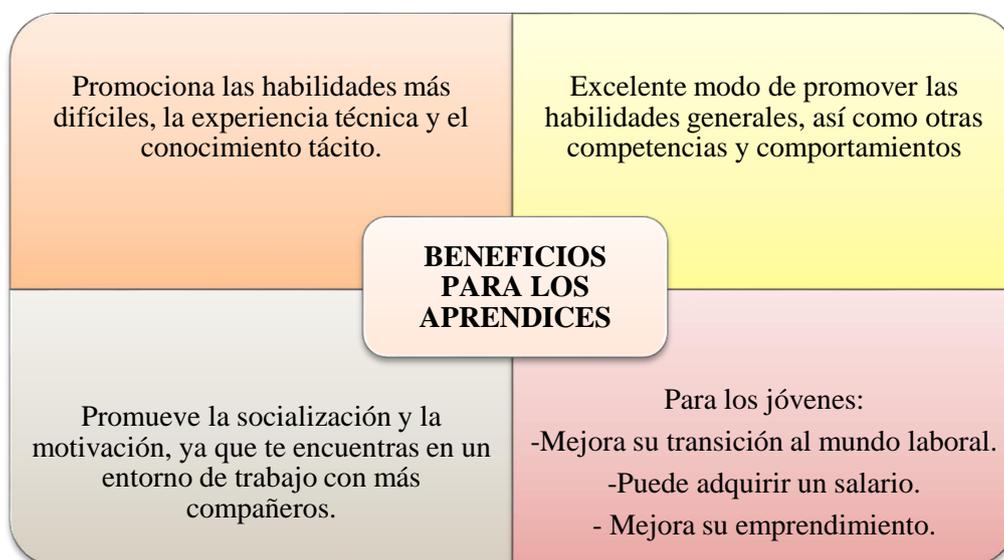
Algunos de los beneficios que se destacan del WBL de una manera general por parte de la Unión Europea son los siguientes:

- “Combina el estudio y el trabajo, lo que permite adecuar su experiencia en el trabajo mientras que se desarrollan las habilidades que el empleador requiere.

- Ayuda a reducir los desajustes de habilidades consecuencia de los cambios del mercado laboral
- Puede acabar en una oferta de trabajo en la organización en la que realizó la formación
- Los destinatarios de la formación reciben una calificación reconocida para una ocupación y certifican que están dotados de una serie de competencias, habilidades y conocimientos” (CEDEFOP, 2015, p.1).

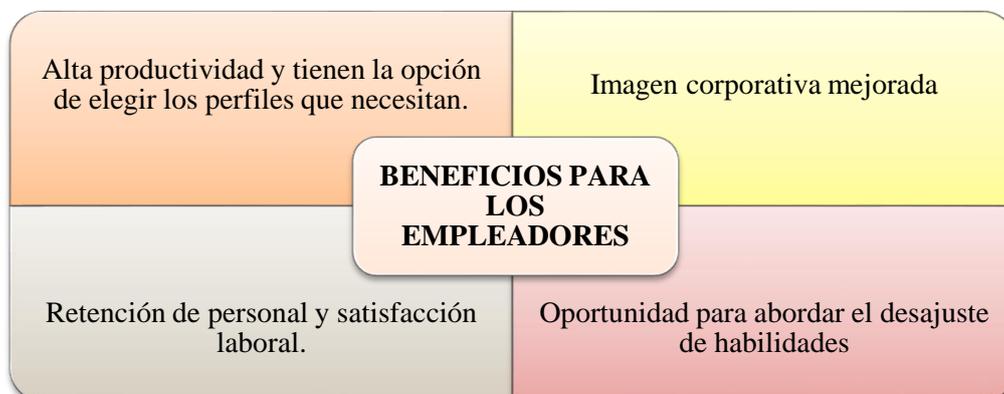
Mientras que otros organismos los diferencian según a quién van dirigidos, exponiéndose de manera resumida en las siguientes figuras (4,5 y 6).

Figura 4. Beneficios para los aprendices



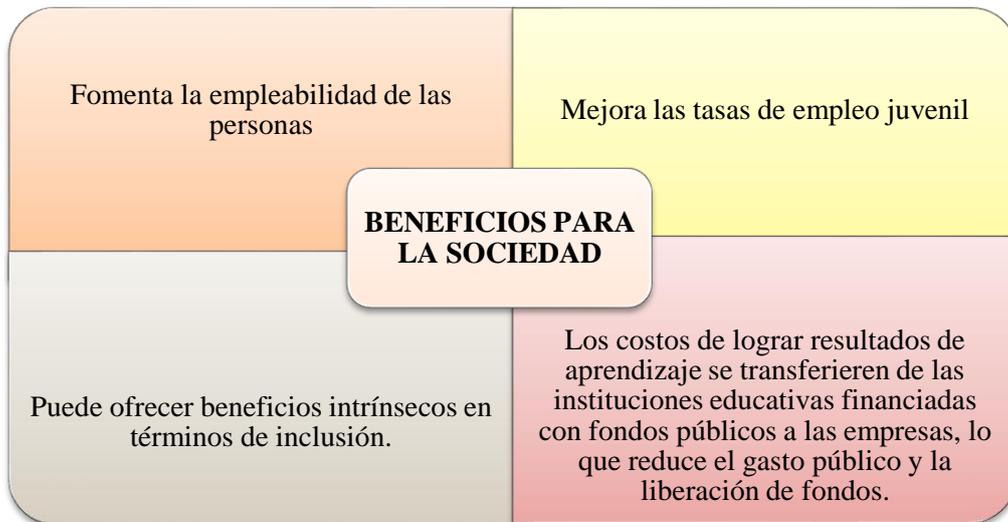
Fuente: Extraído de (European Training Foundation ,2013, p.5)

Figura 5. Beneficios para los empleadores



Fuente: Extraído de (European Training Foundation ,2013, p.6)

Figura 6. Beneficios para la sociedad



Fuente: Extraído de (European Training Foundation ,2013, p.7)

2.2.Modalidades del aprendizaje basado en el trabajo.

Como se decía con anterioridad, esta estrategia va a permitir a los alumnos desarrollar habilidades necesarias en la actualidad, y lo va a hacer desde diferentes formas o modalidades, de las que destacan estas tres (Comisión Europea, 2013):

- Aprendizajes (*apprenticeships*):

Esta modalidad se basa fundamentalmente en la integración de las empresas y las escuelas tanto de formación profesional como de otras instituciones como principales proveedores de la capacitación de los alumnos. En esta modalidad, por tanto, el estudiante pasa un período significativo en el lugar de trabajo, organización o empresa además de en la institución educativa con el fin de adquirir conocimientos generales de la ocupación a la vez que habilidades prácticas complementarias y competencias clave.

- Puesto de interno o pasantías (*internships*):

Esta modalidad recibe el nombre de pasantía ya que los períodos de capacitación en el trabajo generalmente cubren las mismas. Es decir, que el programa de la formación profesional que conduce a calificaciones formales incorpora de manera obligatoria u opcional un período de entrenamiento en el lugar de trabajo o pasantía.

Sin embargo, este entrenamiento en el lugar de trabajo, y a diferencia del modelo anterior, suele representar menos del 50% de la duración del programa. (Alrededor de un 25-30% menos). Lo único que trata de responder esta modalidad sería la familiarización

de los jóvenes con el mundo del trabajo, requisito indispensable en algunos países para tener éxito y completar un programa de formación profesional.

- En el puesto de trabajo (*work-placement*):

En esta última modalidad, el programa se integra dentro de la escuela a partir de laboratorios, talleres, cocinas, restaurantes, empresas junior o de práctica, simulaciones o asignaciones reales de proyectos empresariales o industriales. La finalidad última de esta modalidad es crear y desarrollar aquellas competencias más empresariales que se relacionan con las del trabajo en la “vida real” tales como establecer contactos o cooperar con empresas y clientes.

Por tanto, una de las principales diferencias en las tres modalidades sería quién adquiere la responsabilidad de formar: Como veíamos en la primera modalidad: el aprendizaje, la responsabilidad de formar se centraba en la institución educativa y en la empresa. En la segunda modalidad o pasantía, la responsabilidad recaía sobre ambas, aunque con un menor peso sobre la empresa, ya que era opcional realizar un entrenamiento de trabajo en ella. En esta última, en el puesto de trabajo, la institución educativa (escuela o centro de capacitación) adquiere el compromiso de crear entornos de trabajo parecidos a la vida real.

Es por ello que se en la modalidad del puesto de trabajo se equiparan con talleres escolares, laboratorios, cocinas, restaurantes... o acuerdan con organizaciones que dispongan de estas instalaciones para poder utilizarlas, diseñando a menudo los profesores actividades de aprendizaje en cooperación con las empresas para que los alumnos finalmente desarrollen las habilidades para trabajar en equipos multidisciplinares y enfocarse en el proceso de trabajo relacionado con la innovación y creación. Bien es cierto que algunos autores como Sweet (2011) no considera esta última modalidad como parte del WBL, alegando que:

“WBL refers to learning that occurs through undertaking real work, through the production of real goods and services, whether this work is paid or unpaid. It needs to be clearly distinguished from learning that takes place in enterprise-based training workshops and training classrooms. The latter is not work-based learning, but simply classroom-based learning that takes place in an enterprise rather than in an educational institution”.

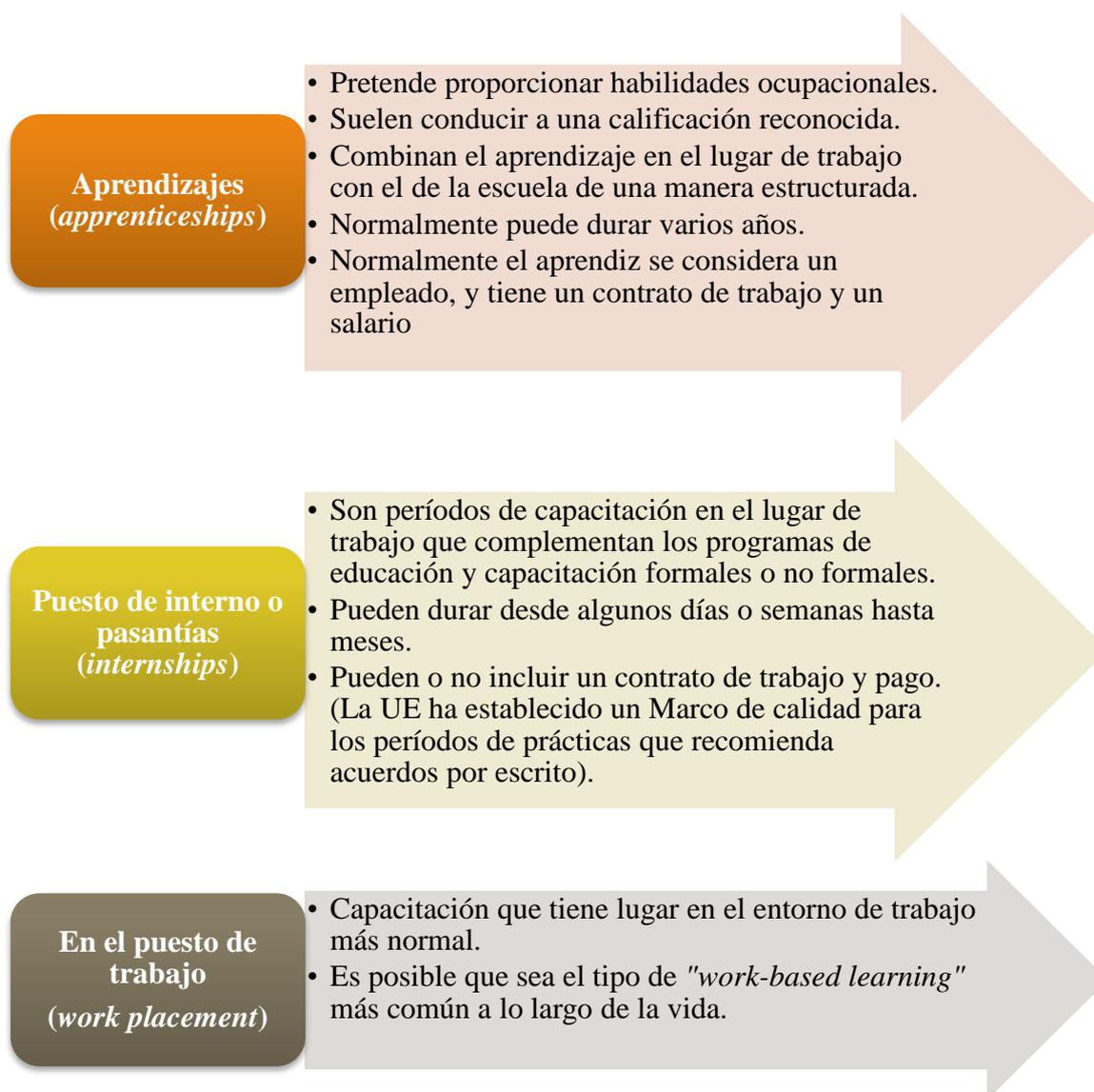
Sin embargo, los estudios de los años más recientes y de organismos más competentes en esta materia (Comisión Europea, 2013; Interagency Group on Technical and Vocational Education and Training, 2017), lo incluyen como una modalidad más.

Por otro lado, y como segunda diferencia básica entre las modalidades, podemos observar que cada una de ellas defiende la intensidad del período en el lugar de trabajo o en otras palabras le da una importancia mayor o menor al tiempo que permanece o que dedica el aprendiz a la empresa:

“WBL is found at all levels of VET—initial, post-secondary and third level—and in continuing vocational education and training (CVT). However, the actual proportion of learning that takes place in a real workplace can vary considerably, ranging from a high-intensity and high frequency of work-based activities (i.e. apprenticeships, in-company training) to a low-intensity and low frequency of work-based activities (i.e. internships, work-life familiarisation)” (European Training Foundation, 2013, p.5).

De una manera más visual, las características que definen principalmente a cada modalidad son las siguientes (Figura 7):

Figura 7. Características de las modalidades del aprendizaje basado en el trabajo.



Fuente: Extraído de Interagency Group on Technical and Vocational Education and Training (2017, p.3).

Por último, añadir que resulta muy difícil el análisis y recogida de datos de la influencia de cada modalidad en la Unión Europea o incluso en un mismo país, ya que:

“Many countries in Europe combine these three general models of WBL. Terminology and definitions vary, and even a single term such as "apprenticeship" may have different connotations and underlying concepts. Clear statistical data on WBL is therefore not easy to locate. In general terms, VET at upper-secondary level is mainly school-based. Apprenticeship programmes often coexist with school-based systems” (Comisión Europea, 2013, p.6).

Por tanto, no se puede extraer un dato claro sobre qué modalidad es la que más influencia adquiere en la actualidad porque se mezclan entre ellas y se establece de una manera totalmente diferente según el país del que hablemos y su contexto.

A pesar también de las diferencias que distinguen a las tres modalidades del WBL, como se acaba de exponer, todas ellas comparten la necesidad del diálogo común entre los agentes participantes en el proceso, de manera que “los sistemas de aprendizaje también fortalecen la cooperación entre los gobiernos, los interlocutores sociales, los empleadores y las instituciones de formación” (CEDEFOP, 2014b).

Este fortalecimiento de los participantes, así como los beneficios que se exponían en el apartado anterior para todos ellos, se ve resumido en una dinámica que tiene el nombre de “win-win”. *“Work-based learning is an example of a win-win situation, and notably when the learning takes place in a company, as with apprenticeships”* (Comisión Europea, 2013). Esta situación se basa principalmente en tener en cuenta las opiniones y debates de todas las partes por las ventajas que trasmite tanto al empleador como al empleado.

“Organizations have a crucial role to play in achieving better skills utilization and have an interest in maintaining a healthy balance between shifting skill requirements in jobs and workers’ skills. Providing training – in cooperation with training providers – and supporting on-the-job learning are effective means that organizations can use to ensure the desired balance when jobs become increasingly complex” (CEDEFOP, 2018a, p.88).

Es decir, que cuando los empleos se vuelven más complejos por motivos relacionados con cambios de organización tales como nuevos procesos, productos, o una instauración de unas nuevas tecnologías necesarias y primordiales ya en nuestra sociedad, es la propia organización quien tiene la responsabilidad de formar a sus trabajadores en las habilidades pertinentes para lograr ser competitivos e innovadores, y ellos quienes deben llevar la iniciativa, abogando por la actualización permanente.

Además, y como conclusión a esta nueva metodología empresarial del “win-win”, se considera también responsable a la Unión Europea de crear aquellas políticas que promuevan el fomento de la inversión en un aprendizaje continuo y permanente.

2.3.Herramientas para un aprendizaje basado en el trabajo efectivo.

Para conseguir los beneficios que se exponían anteriormente, es importante el conocimiento de herramientas básicas para el correcto funcionamiento de esta estrategia, partiendo principalmente de la necesidad crucial que existe en ajustar esta iniciativa educativa a cada contexto en el que se vaya a desarrollar. Es decir, que lo primero sería tener en cuenta el país en el que va a implementarse.

Seguido de ello, o incluso de manera paralela, se pueden diferenciar otras herramientas para la efectividad del WBL tales como las que refleja la Comisión Europea (2013) en un documento en el que, además, se pueden ver ejemplos claros de países que explican y manifiestan abiertamente cómo están llevando a cabo estas directrices de manera óptima:

- **Pautas generales para integrar el aprendizaje basado en el trabajo en programas de formación profesional.**

Los países en los que se vaya a instaurar este tipo de aprendizaje basado en el trabajo necesitan no sólo una configuración de la legislación y unas políticas claras del gobierno, sino que este mismo gobierno emita y proporcione información, pautas y orientación a todas las partes interesadas. Se deberían, por tanto, compartir documentos que cubran aspectos tan básicos como planificación o evaluación del WBL, y a su misma vez, también podrían contener autoevaluaciones o métodos que faciliten el autodiagnóstico de las organizaciones o empresas que quieran llevarlo a cabo.

- **Disponer de herramientas externas de garantía de calidad.**

Para realmente alcanzar el éxito es fundamental disponer de medidas o de herramientas que nos proporcionen calidad. Estas medidas podrían basarse en dos enfoques: una autoevaluación o una revisión interna de la existencia y uso de procedimientos adecuados combinada con una evaluación externa. Esta evaluación externa permitiría una revisión de los mecanismos de responsabilidad, donde entraría algunos puntos como:

- Asegurar que los empleadores que reciben a los jóvenes o destinatarios del WBL cumplan todos los requisitos para hacerlo.
- Verificar que todas las partes: proveedores y empleadores, desarrollan procesos de planificación, de implementación y evaluación para asegurarse de que los

destinatarios amplían el conocimiento, las habilidades y competencias que se esperaba.

Cabe destacar que estas herramientas no serán las mismas si hablamos de una modalidad de WBL o de otra, ya que por ejemplo las que están más centradas en el sistema formal como es la primera modalidad de aprendizaje (*apprenticeship*) debe respetar las normas que estén establecidas ya en la autoridad pública, que es quien lo financia. Sin embargo, si esto se diera en las empresas, ellas mismas tendrían que asegurarse de que este proceso cumpla con los requerimientos y la calidad necesarios.

- **Establecer esta estrategia del aprendizaje basado en el trabajo o WBL como un elemento del marco de garantía de calidad en nivel de proveedor.**

Este punto hace referencia a que la calidad del aprendizaje basado en el trabajo, puede también integrarse en el marco externo de garantía de calidad para los proveedores de la formación profesional a partir, por ejemplo, de parte de las medidas de acreditación existentes o como parte de los criterios de inspección.

- **Correcta planificación e implementación del WBL en la práctica.**

Se requiere una articulación entre la formación basada en la escuela y la apoyada en el trabajo, aunque la cantidad de tiempo que se pasa en los diferentes lugares varíe de un modelo. Esta articulación a su vez demanda una planificación exhaustiva y buena coordinación durante la implementación.

- **Asignar tutores de contacto tanto en la escuela o institución educativa como en la empresa u organización.**

Hace referencia a la importancia de que los alumnos o destinatarios de la formación tengan un tutor de empresa o una persona que los apoye y pueda valorar su progresión. De la misma manera que en esta parte es preciso, también lo es en las empresas, para que los empleadores tengan su punto de contacto en la institución educativa, de manera que les ayuden en las necesidades del aprendizaje que puedan surgirle al alumno o les proporcionen simplemente una orientación, papel que se puede ver representado con el profesional de la psicopedagogía.

- **Evaluación y registro del logro en WBL.**

Aquí se contendría el diagnóstico de los estudiantes en cuanto si han logrado sus objetivos o han fracasado. Cómo han progresado y básicamente la provisión de unos

resultados válidos y significativos que ayuden en el proceso también iría incluida. Es importante esta herramienta ya que en el WBL los escenarios de actuación son varios, no se encuentran sólo en el aula, y esto se ve reflejado en que también los enfoques de la evaluación deben ser más completos.

- **Adaptar a los alumnos a los lugares o espacios de trabajo.**

Cuando se habla de adaptación, se dice que los alumnos deben identificar muy bien cuál es el lugar de trabajo al que van a asistir. A menudo las organizaciones se quejan de que los alumnos que reciben no cumplen con las habilidades y competencias más cruciales que ellos requerían. Por tanto, para que este proceso de elección de centro de trabajo tenga éxito, hay que valorar las expectativas de ambas partes, así como lo que cada una de ellas solicita.

- **Garantizar la seguridad y salud en el lugar de trabajo.**

Como los estudiantes suelen llegar por primera vez al lugar de trabajo, el tema de la seguridad y salud es primordial para que se trate en su plan de aprendizaje personalizado y como una instrucción inicial para realizar sus prácticas posteriormente. Al encontrarse el alumno en la empresa se supone que estaría cubierto ante cualquier problema y que es responsabilidad de la misma informarle y darle pautas; sin embargo, depende de cada modalidad y de cada país y de cómo esté instaurado este tema en él.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO.

En Europa existe un amplio consenso sobre la importancia de fomentar el aprendizaje como solución a muchos de los problemas actuales como el desempleo juvenil (AULA, 2016; CEDEFOP, 2015c, 2017; Comisión Europea, 2017; Rodríguez y Ramos, 2016; Fazio, Fernández-Coto y Ripani, 2016). Es por ello que la mayoría de los países de la Unión Europea se unen y buscan el progreso e impulso para nuevas estrategias educativas que ayuden a ajustar las necesidades tanto de los empleadores como de los que quieren o ya están empleados.

A continuación, serán revisadas las políticas que se están llevando a cabo por parte de los organismos más competentes en materia de educación, para en el siguiente capítulo, centrarnos en las medidas que se están adoptando en España y cuáles son los retos que se le plantean.

3.1. Los primeros pasos de la Unión Europea en el auge del aprendizaje basado en el trabajo.

En un principio, la Comisión Europea en el año 2012 dejó claro en el informe “Un nuevo concepto de educación” que una prioridad estratégica era la del auge del WBL y para ello se creó este informe, ya que tiene como objetivo fundamental “reformular los sistemas educativos en toda la UE a fin de satisfacer la creciente demanda de mayores niveles de competencias y reducir el desempleo” (Comisión Europea, 2012c). Esta función, como se ha visto con anterioridad, puede cumplir esta estrategia educativa del WBL.

El informe “Un nuevo concepto para la educación” permitió establecer unas directrices sobre el mejoramiento de los sistemas de aprendizaje, y ha estado unido a la administración que lleva a cabo la Comisión Europea sobre la Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA), creada en 2013, y la cual tiene como fin principal “fortalecer la calidad, el suministro y la imagen de los aprendizajes en Europa, y más recientemente la movilidad de estudiantes” (Consejo de la Unión Europea, 2018). Y parece ser que están consiguiendo esta meta, ya que los datos apuntan a cerca de 700.000 ofertas de este tipo de formación (WBL) desde que se creó en 2013 hasta 2018: bien sea como primer empleo o como período de prácticas (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Continuando la dinámica histórica anterior, se ve claramente en el desarrollo del WBL también la influencia de los aprendizajes de la Estrategia 2020 *Working Group* en formación profesional. Esta estrategia considera que se debe seguir con la promoción del aprendizaje basado en el trabajo en todas sus formas, teniendo especialmente en cuenta las nuevas necesidades que surgen en el mercado laboral para poder ajustar las habilidades de las personas que se están formando a ello (Comisión Europea, 2017).

A pesar de que la Estrategia 2020 se plantea un enfoque diferente cada dos años, y en la actualidad se está trabajando el desarrollo profesional de profesores y formadores, no hace más que tres, es decir, en el período de 2014-2015, cuando su objetivo primordial era el tema que nos ocupa en el presente documento. De manera que a partir de este enfoque fue cuando empezó a proliferar entre la mayoría de organismos su relevancia y avance, aportando diferentes presupuestos desde fondos y programas creados con la finalidad de promoción para este fin:

“Algunos de ellos son los Fondos Estructurales y de Inversión Europeos (2014-2020), en especial el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), así como Erasmus+, el Programa de la Unión para la Competitividad de las Empresas y para las Pequeñas y Medianas Empresas (COSME), el Programa de la Unión para el Empleo y la Innovación Social (EaSI) y la Iniciativa de Empleo Juvenil (IEJ)” (Consejo de la Unión Europea, 2018).

3.2.El desarrollo de las directrices señaladas por la Unión Europea en materia de educación y empleo.

A continuación, se verán las políticas e instrumentos para la calidad del WBL más relevantes organizados cronológicamente, entendiéndose que muchos de los documentos creados y directrices marcadas se desarrollan de manera paralela en el tiempo.

En primer lugar, en el año 2012, el “Foro Europeo de la Juventud, a través de su Carta Europea de Calidad de las Prácticas y la Formación de Aprendices, de 2012, instó a los países europeos, a las instituciones europeas y a los interlocutores sociales a que establecieran o reforzaran los marcos jurídicos de calidad para la formación de aprendices” (Consejo de la Unión Europea, 2018). Los frutos de esta petición llegaron el 10 de marzo de 2014, mediante la Recomendación del Consejo sobre un Marco de Calidad

para los Períodos de Prácticas, que constituyeron unos principios para la mejora de las prácticas fuera y dentro de la educación.

Por otro lado, será a partir del año 2012, cuando buscando un marco más claro y efectivo, comience a existir un mayor compromiso por parte de la sociedad hacia la formación y las políticas: más concretamente hacia el amparo de los jóvenes una vez acabados sus estudios. De esta manera, en la Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil, se anima a los países miembros a que todo joven menor de 25 años, pueda estando desempleado o sin estudios, acabar la formación u optar a una buena oferta de trabajo, educación continua o formación de aprendices y períodos de prácticas, que es lo que interesa en el presente documento (Consejo de la Unión Europea, 2013).

Otro paso importante fue la aprobación de las conclusiones de Riga del 22 de Junio de 2015 por parte de los profesionales competentes en materia de formación profesional y educación, donde se buscaba *“promote work-based learning in all its forms, with special attention to apprenticeships, by involving social partners, companies, chambers and VET providers, as well as by stimulating innovation and entrepreneurship”* (Comisión Europea, 2017). Es decir, que se busca fomentar todas las modalidades que se veían en el apartado 2.2 de expresión del aprendizaje basado en el trabajo, dando una atención especial a la primera, que es el aprendizaje (*apprenticeship*), el cual se está desarrollando en países miembros de la Unión Europea, como en España.

Dos años más tarde de estas conclusiones de Riga (2015), los interlocutores sociales intersectoriales europeos recopilaron pruebas basadas en la calidad y la rentabilidad de los aprendizajes a partir del trabajo paralelo que realizaban y de su *“Joint Statement Towards a Shared Vision of Apprenticeships”* de junio de 2016. Este documento fue la base de la opinión sobre *“Una visión compartida para la calidad y aprendizajes efectivos y aprendizaje basado en el trabajo”* adoptado el 2 de diciembre de 2016 por el Comité Consultivo de Formación Profesional (CCFP) (Comisión Europea, 2017). Ambos, documentos que marcan positivamente el desarrollo del WBL.

Y serán también estos mismos interlocutores sociales europeos, junto con las cámaras de comercio, industria y oficios, quienes se encarguen en las audiencias organizadas por la Comisión Europea en marzo y junio de 2017 de garantizar una

participación aún más profunda y amplia de las partes interesadas en el WBL (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Por otro lado, se creó en el año 2017 una propuesta para un Marco Europeo de Calidad y Aprendizaje Efectivo, iniciativa que forma parte de la *Nueva Agenda de Habilidades para Europa* (2016). Esta Nueva Agenda propuso diez acciones que en la actualidad ya se han puesto en marcha:

1. Rutas de superación: nuevas oportunidades para adultos
2. Marco Europeo de Cualificaciones
3. Coalición de Habilidades Digitales y Empleos
4. Plan de cooperación sectorial en habilidades
5. Kit de herramientas de perfil de habilidades de la UE para nacionales de terceros países
6. Educación y formación profesional (FP)
7. Competencias clave
8. Europass
9. Seguimiento graduado
10. Analizar y compartir las mejores prácticas sobre los flujos cerebrales.

A su vez, la Comisión Europea en el Marco Europeo de Calidad y Aprendizaje Permanente, destaca los siguientes criterios clave para conseguir un aprendizaje de calidad (ver tabla 2), los cuales tendrán un mayor desarrollo en el epígrafe siguiente.

Tabla 2. 14 criterios clave para conseguir un aprendizaje de calidad

Condiciones de aprendizaje y trabajo	Condiciones del marco
Contrato escrito	Marco normativo
Los resultados del aprendizaje	Participación de los interlocutores sociales
Soporte pedagógico	Soporte para empresas
Componente de lugar de trabajo	Vías flexibles y movilidad
Pago y / o compensación	Orientación profesional y concienciación
Protección social	Transparencia
Condiciones de trabajo, salud y seguridad.	Garantía de calidad y seguimiento de postgrado

Fuente: Extraído de Comisión Europea (2017).

Por su parte, también la revisión en 2017 del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), el cual permite la “transparencia, la comparabilidad y la portabilidad de las cualificaciones de los ciudadanos, incluidos los aprendices” (Consejo de la Unión Europea, 2017) ha significado un avance en cuanto a la calidad y desarrollo del WBL.

Y para concluir, destaca una de las revisiones más recientes que podemos encontrar, concretamente el 6 de mayo de 2018. CEDEFOP (2018c) crea una base de datos europea fundamentada acerca de los planes de aprendizaje de los países miembros de la Unión Europea junto con Noruega e Islandia.

Esta herramienta on-line nos facilita una visión general del aprendizaje en el país al que queramos acceder e incluso una comparación entre varios, además de estar en todo momento actualizada y ampliada según vayan surgiendo nuevos comentarios.

3.3. Los 20 principios guías para un aprendizaje basado en el trabajo de calidad.

Poniendo de especial relieve dentro de esta línea del tiempo del marco estratégico para la cooperación europea, los años 2014- 2015, surgió otro de los documentos que se pueden considerar más influyentes al hablar del modelo a seguir si queremos conseguir unos aprendizajes de calidad: *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Su surgimiento viene del compromiso de algunas partes como los interlocutores sociales europeos, la Comisión Europea y la Presidencia lituana del Consejo de la Unión Europea en 2013, quienes llevaron a la creación de la Alianza Europea para la Formación de Aprendices, encargada de desarrollar la calidad y mejorar el atractivo de la formación de aprendices.

Con la Declaración del Consejo, en ese mismo año 2013, se vio necesario que “la eficacia y el atractivo de este tipo de formación deberían fomentarse mediante la adhesión a varios principios rectores comunes” (Consejo de la Unión Europea, 2018). Y de esta manera se creó este documento, el cual regula los desafíos más importantes al hablar de WBL junto con los principios de calidad que deben regirlo, reflejados de manera gráfica al finalizar este epígrafe. (véase figura 8, 9, 10 y 11).

Si bien es cierto que estos principios y desafíos no son un modelo totalmente completo y estático que pueda servir para los años venideros, ya que el mundo de la educación es variable y está en continuos cambios, sí es verdad que puede orientarnos sobre lo que debemos seguir. Su relevancia mejora la metodología que han utilizado desde

la Comisión Europea, aportando fuentes fiables de toda Europa y permitiendo la participación de todos los agentes con el fin de obtener las mejores experiencias de cada país miembro. Han participado en este documento a partir de talleres, charlas, investigaciones y un largo etcétera como decíamos representantes de los estados miembros, “países de la AELC y países candidatos, así como organizaciones de socios y proveedores de EFP de la UE, CEDEFOP y la Fundación Europea de Formación (ETF), las cuales participaron en el grupo de trabajo, que fue presidido también por la Comisión” (CEDEFOP, 2018b).

Se puede resumir el documento de una manera más visual de la siguiente manera, extrayendo del mismo los cuatro desafíos para fomentar el WBL y clasificando en cada uno de ellos los principios que deberían regir tal desafío:

Figura 8. Principios del desafío 1: Gobierno nacional y participación de los interlocutores sociales



Figura 9. Principios del desafío 2: Apoyo a empresas, particularmente PYMES.

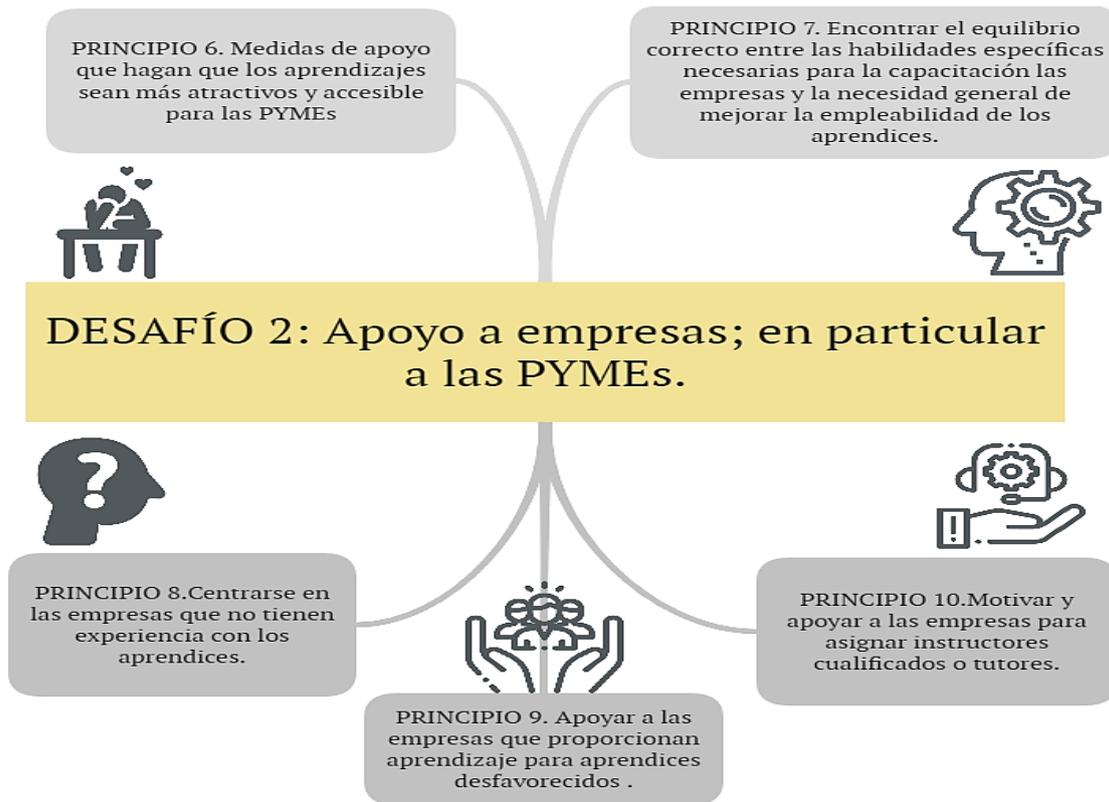


Figura 10. Principios del desafío 3: Atractivo del aprendizaje y mejora de la orientación profesional.



Figura 11. Principios del desafío 4: Garantía de calidad en el work-based learning.



4. EXPRESIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO EN ESPAÑA: FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

4.1. Concepto y objetivos del aprendizaje basado en el trabajo.

“An apprenticeship scheme is built around the principle of “dualities”, whereby theory and practice, knowledge and skills, learning and working are combined in a particular manner and where training alternates between the company and the VET institution. Vocational schools and companies have a joint educational responsibility for vocational training. The duration of training in the company and the VET institution varies from system to system, between occupations, and over the entire apprenticeship programme” (Poulsen y Eberhardt, 2016, p.16).

En las palabras de estos autores, tanto las empresas como las escuelas tienen una responsabilidad educativa conjunta que se basa en un principio de dualidad de enlazar las habilidades. Esta dualidad de la que se habla es por la cual recibe el nombre la formación profesional que se va a desarrollar, por ello se ha comenzado con esta definición.

El programa concretamente en España consiste básicamente en combinar la práctica y la teoría de manera que se construya una base sólida de conocimientos y destrezas que se puedan llevar a cabo o utilizar en la praxis a partir del desarrollo de unas competencias en el estudiante.

“VET Diplomas integrate WBL into school-based programmes through on-site labs, workshops, business simulations or real business/industry projects. The aim is to create ‘real life’ work environments, and in some cases establish contacts and /or cooperation with real companies or clients, and develop entrepreneurship skills” (ReferNet España, 2014, p.3).

O como nos dicen específicamente las nuevas políticas sobre la formación profesional dual en la normativa española, es:

el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo (RD 1529/2012).

De acuerdo a esto, el principal objetivo de esta modalidad de WBL sería mejorar la formación y cualificación de los jóvenes que inician su carrera profesional en determinado campo para lograr así una mayor inserción laboral de los mismos, ya que como se acusaba al principio hay un importante desacuerdo entre lo que se da en el aula y lo que realmente pide la empresa después, por lo que trabajar en ambas partes mejoraría esta situación.

Sin embargo, y a pesar de que la teoría resulte muy interesante, es sustancial ver cómo se desarrolla la práctica en nuestro país, tarea que se realiza a continuación, ya que España figura como un ejemplo claro donde el aprendiz sigue siendo un estudiante en lugar de un empleado que ya se ha contratado (*European Training Foundation, 2014*).

4.2.Importancia del aprendizaje basado en el trabajo en España.

Llegados a este punto podemos plantearnos: ¿Por qué es tan ineludible que se potencie esta modalidad concretamente en España? Hay varias razones para ello, comenzando por la situación educativa y laboral de la población activa española y continuando por los beneficios que reportaría a quienes instauren esta modalidad traída a España de manera tan reciente en el año 2012 (CEDEFOP, 2018c).

En primer lugar, según el informe estadístico de la formación profesional en España realizado por CEDEFOP (2017b) la tasa de desempleo de personas en los intervalos de edad entre 20 y 34 años se encuentra en el 26,0% en 2015, y es significativamente superior a la media de la Unión Europea del 11,8%, mientras que la tasa de empleo de los recién graduados ronda el 68,0%, cifra muy inferior a la media de la UE que se sitúa en el 78,2%.

Estos datos evidencian uno de los problemas más importantes del panorama nacional, y no se hace referencia sólo a que, en 2014, el gasto público en Formación Profesional Inicial (CINE 3-4) como porcentaje del PIB fue marcadamente menor en España (0,34%) que en la UE en general (0,54%) como afirman los datos (CEDEFOP, 2017b); sino también al problema que evidencia el alto paro juvenil así como la difícil inserción de las personas jóvenes, incluso graduadas.

Esto puede deberse, entre otros motivos, a la baja participación de la población española en la formación profesional (en torno a un 40%) respecto a países como Alemania, Finlandia y Austria (70%), donde se vuelve muy importante la introducción y promoción de la formación dual, en línea con las recomendaciones de la Comisión

Europea, todo lo contrario que en nuestro país, donde aún se encuentra en el nivel de prueba piloto (García Perea y García Coria, 2014).

Por tanto, estas tasas de alto paro juvenil y difícil inserción laboral, es una razón suficiente para comenzar a dar importancia a la transición del estudiante a su puesto de trabajo futuro, ya que España es un país que necesita dar valor a su capital humano a partir de la formación y la educación (Pin, Roig, Susaeta, y Apascaritei, 2015). Y aunque como se acaba de ver, el gasto público que proporciona el Gobierno en España es menor que la media de la Unión Europea, que sí compiten por la educación y la formación, desde las políticas educativas se está comenzando a apostar en mayor medida por la formación profesional, ya que

“según el Informe del Mercado de Trabajo, que se publica anualmente desde el Servicio Público de Empleo, los trabajadores que están en posesión de titulaciones en estudios de FP son especialmente valorados en el ámbito de las empresas y se encuentran entre los que tienen mejores posibilidades de inserción en el mercado de trabajo” (AULA, 2016, p.25).

Más concretamente dentro de la formación profesional, este documento pretende visibilizar las opciones que tiene el aprendizaje basado en el trabajo en la modalidad en la que se desarrolla en España (“*apprenticeship*”), la cual veíamos en la figura 2 para mejorar estas tasas de inserción laboral en jóvenes.

Otra de las razones por las cuales merecería la pena la instauración total de la modalidad en España, es por la mejora de la empleabilidad de las personas adultas. Como ya se ha expuesto, también ellos pueden ser destinatarios de la iniciativa o deberían serlo, principalmente en base a su implicación en la formación: “La participación de adultos desempleados en España en el aprendizaje permanente es más alta que en la UE: 11.0% comparado con 9.6% (datos de 2014)” (CEDEFOP, 2017b).

Sin embargo, la formación profesional dual, que es la única modalidad existente en España, no está dirigida ni pensada para ellos, ya que se centra en los estudiantes del sistema formal. Se dividen en dos: los jóvenes en educación y formación profesional inicial o básica (15-16 años), aunque no conste en la actualidad ningún proyecto dual en esta formación tan novedosa en nuestro país; y los adultos jóvenes en FP, bien sea a partir de grado medio o superior (mayores de 16 años) (CEDEFOP, 2018c). Es por ello que se deberían fomentar las demás modalidades del WBL o modificar la actual con el fin de

atender también al colectivo de los desempleados o adultos que deseen mejorar su empleabilidad fuera del sistema formal, los cuales como vimos en la introducción, sufren un desajuste de habilidades.

Para continuar, en esta segunda parte se exponen los posibles beneficios que tendría la instauración del aprendizaje basado en el trabajo o formación dual en España para los participantes en esta estrategia educativa.

En primer lugar, y como principales ventajas para la empresa, según el Real Decreto 1592/2012 del 8 noviembre por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, el principal incentivo sería la reducción de las cuotas en la Seguridad Social dependiendo del tamaño de la empresa. De esta manera, las pequeñas empresas con menos de 250 trabajadores tendrán una reducción total del 100%, mientras que las que superen o igualen los 250 trabajadores, el 75%. Además, la ley permite que, si el contrato del trabajador que proviene de la formación profesional dual se convierte en indefinido, la empresa tendrá opción a solicitar la reducción de cuotas por un importe de 1.500 euros, llegando a alcanzar los 1.800 euros si se trata de una mujer.

Fuera de los incentivos económicos permite, desde una vertiente más pedagógica apoyada en una visión socio-humanística de la comprensión, la interpretación, y el método social de las experiencias de la gente:

- Crea una herramienta práctica para la selección y captación de personal y ahorra gastos en los recursos humanos, ya que a la hora de contratar al alumno ya conoces su formación, competencias y habilidades.
- Cuenta con personas cualificadas a la medida de tu empresa, puesto que vas a formar al alumno en aquellas competencias que en la empresa son más necesarias.
- Reconoce la función del empresario como agente formativo.
- Reduce la distancia con las instituciones educativas, especialmente si eres una pyme.
- Obtiene respuesta rápida a la necesidad de profesionales de manera que permite ajustar el mercado laboral.
- Favorece la actualización continua y la adecuación del sistema educativo al socio-económico, y “crea un compromiso con el entorno que se refleja en la política de Responsabilidad Social Corporativa” (AULA, 2016, p.12).

Por parte de los puntos fuertes que tiene esta modalidad para los alumnos que la cursen serían que:

- Forma a personal adaptado en procesos específicos y en la cultura empresarial.
- Adquiere una experiencia profesional de valor en el mercado de trabajo.
- Orienta sus estudios a los requerimientos de la realidad empresarial.
- Consigue una mayor motivación para continuar la formación.
- Consigue una formación en competencias transversales a partir de la figura del pedagogo o tutor de empresa en temas de trabajo de equipo o de resolución de conflictos (Rodríguez y Ramos, 2016).
- Obtiene una titulación reconocida a la vez que construye un proyecto profesional.
- Se integra progresivamente en las responsabilidades de la empresa.
- Se incorpora al mercado de trabajo en las mejores condiciones.

Para la sociedad, la formación profesional dual en España permite:

- Preparar jóvenes en profesiones de futuro.
- Integra a los jóvenes en el empleo y generar empleo de calidad.
- Anticipa la edad de inserción al mundo laboral para aquellos que quieran entrar a este mundo y no seguir la vía académica.
- Impulsa el desarrollo económico y la competitividad empresarial.

4.3.Desarrollo de los principios europeos en la formación profesional dual en España.

Se va a observar si se están siguiendo en cierta medida las premisas básicas establecidas por la Comisión Europea a partir del estudio de 5 de los 20 principios que fueron revisados en el último apartado del contexto (véase figura 8, 9, 10 y 11). Son los siguientes:

- Principio 1: Un marco legal claro y coherente que permita el aprendizaje para actuar con eficacia y garantizar derechos y responsabilidades mutuas.
- Principio 4: Cooperación sistemática entre la escuela de formación profesional o los centros de formación y empresas.
- Principio 17: Asegurar que el contenido de los programas VET responda a los cambios en las necesidades de habilidades en las empresas y la sociedad.

- Principio 19: Garantizar una evaluación justa, válida y auténtica de los resultados del aprendizaje.
- Principio 20: Apoyar el desarrollo profesional continuo de instructores de la compañía y mejorar sus condiciones de trabajo.

Dentro de todos estos principios, se encuentra el que estamos desarrollando desde el presente documento, el cual sería el principio 17, que consiste en “asegurar que el contenido de los programas VET responda a los cambios en las necesidades de habilidades en las empresas y la sociedad”. A partir del conocimiento de los diferentes enfoques del desajuste de habilidades este punto tratará de dar unas pautas o directrices para que las políticas españolas se centren en adecuar las habilidades de los trabajadores con el mercado laboral actual, que haya una retroalimentación entre ambos. Lo cual, surgiría como una medida para conseguir una mayor inserción laboral y mejorar la empleabilidad.

Además de este, se revisarán los principios 1, 4, 19 y 20. Se hará con la comparación de la directriz que da la Unión Europea y comprobando cómo lo está llevando a cabo España a partir de los datos que nos proporciona el Ministerio de Educación y Empleo (2018), el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016) así como estudios que ha desarrollado CEDEFOP donde se reflejan datos de nuestro país (2014c, 2016a, 2018c).

La elección de estos principios concretos y no del estudio de los veinte, se debe fundamentalmente a dos motivos. El primero se trata de un argumento esencialmente formal, consistente en no excederme en el número de páginas de las que dispongo para realizar el presente trabajo de fin de máster; ya que el tema del WBL es muy extenso y debería tener un estudio más exhaustivo y concreto.

Además, esta revisión de la aplicación del aprendizaje basado en el trabajo en España es limitada también por la falta de información clara y concisa en documentos oficiales proporcionados por nuestro gobierno. No existen datos actualizados sobre la formación dual y este país tampoco es un activo participante de las políticas europeas que van en la línea de la instauración y promoción de esta modalidad, algo que se pretende evidenciar para mejorar.

PRINCIPIO 1: Un marco legal claro y coherente que permita el aprendizaje para actuar con eficacia y garantizar derechos y responsabilidades mutuas.

El primer principio que se va a investigar deja muy clara la necesidad de que los países que busquen conseguir un aprendizaje de calidad dispongan de un marco en el que todos los agentes tengan claro cuál es su papel y cómo deben actuar para mantener y hacer óptima su responsabilidad.

“Los países deben contar con marcos legales adecuados que faciliten una definición reconocida a nivel nacional de programas de aprendices y que asimismo proporcionen una base común para los derechos y responsabilidades de cada uno de los socios que participan en dichos programas (gobierno, empleadores, capacitadores, aprendices, sindicatos, etc.)” (Fazio, Fernández-Coto y Ripani, 2016).

Y no son sólo estos autores quienes defienden este principio, sino también el Consejo de la Unión Europea (2018) en su recomendación para un marco de calidad para la formación de aprendices de Calidad y Eficaz.

Establece como criterio a la hora de regular el marco lo siguiente:

“Debería ponerse a punto un marco reglamentario claro y coherente, basado en un enfoque asociativo justo y equitativo, que incluya un diálogo estructurado y transparente entre todas las partes interesadas pertinentes. Cabe incluir a este respecto procedimientos de acreditación para las empresas y los lugares de trabajo que ofrezcan formación de aprendices u otras medidas de garantía de la calidad” (p.9).

Y ahora analicemos, ¿cuál es el marco regulatorio en nuestro país? ¿Cumple con estas premisas?

MARCO REGULATORIO DE LA FORMACION PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA.

Son muchos los autores que han trabajado el marco regulatorio de la formación profesional en España a partir de su propia historia (Homs, 2008; Matía, 2016). Apoyándonos en estos estudios, así como en otros de igual interés, el presente epígrafe se va a centrar en la formación dual, en cómo ha llegado a establecerse en nuestro país tan recientemente, y cómo se ha regulado.

Respecto al principio de si realmente España mantiene un marco legal claro y coherente que permita actuar con eficacia y garantice los derechos y responsabilidades mutuas, y de acuerdo al estudio anterior, los pasos que se están dando en materia normativa parecen confirmar que se desarrolla en nuestro país la búsqueda de una acertada relación entre educación y mundo laboral, la cual conllevaría que a mayor formación y experiencia mayor empleabilidad.

España respeta el acuerdo firmado con algunos países europeos como Alemania, Grecia, Portugal, Eslovaquia y Letonia para fomentar la experiencia del WBL en 2012, siguiendo la misma línea que la Comisión Europea, la cual también creó alianzas en 2013 para el aprendizaje (CEDEFOP, 2014b).

España, por tanto, asociándose con las recomendaciones que da la Comisión Europea (2012a) relacionadas con el informe al que se hacía referencia en el contexto, “Un nuevo concepto de educación”, tiene como prioridad no sólo mejorar la eficacia de los programas de reciclaje y otorgar más importancia al mercado laboral de la educación, sino como punto que nos es relevante, fomentar y desarrollar con una mayor profundidad la formación profesional dual.

De tal manera que en el Real Decreto 1592/2012 del 8 noviembre por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual,

la modalidad contractual se configura como un instrumento destinado a favorecer la inserción laboral y la formación de las personas jóvenes en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo (p. 78348).

Es decir, que se comienza desde el Ministerio de Educación Español a tomar medidas como el desarrollo de la formación profesional dual para conseguir lo que los datos, así como la sociedad demanda, que es una mayor inserción laboral en nuestro país.

De hecho, se puede confirmar como tal las estrategias o iniciativas recomendadas por la Comisión Europea (2012b) que España ha adoptado para paliar los problemas del empleo juvenil, donde aparece ese nuevo modelo. Estas iniciativas:

“responden a la Iniciativa de Oportunidades para la Juventud y de la Declaración de los miembros del Consejo Europeo de enero de 2012. En ésta

se establecía el empleo juvenil como objetivo transversal y prioritario de la reforma del mercado laboral y de las políticas activas de empleo” (Rodríguez y Ramos, 2016, p.9).

Y será la reforma laboral que se creó en el Real Decreto Ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, la que reflejada en el Real Decreto Ley 3/2012 del 11 de febrero, recoja “un conjunto coherente de medidas que pretenden fomentar la empleabilidad de los trabajadores, reformando aspectos relativos a la intermediación laboral y a la formación profesional (capítulo I)” (p.12484)

Estas iniciativas que recomendó la Comisión Europea (2012b) para paliar el problema del alto paro juvenil, se estructuran principalmente en tres en España: Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, Garantía Juvenil, y en último lugar y como la que más se va a desarrollar desde el presente trabajo: el auge de la formación dual. Centrándonos en esta última, se puede decir que este modelo, enmarcado en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, así como en el de Garantía Juvenil, intenta imitar al modelo alemán por su éxito en diferentes facetas, al igual que lo hacen otros países como Austria o Países Bajos.

Como motivos fundamentales, y apoyándose en datos, se argumenta que en aquellos países donde hay un 30% de alumnos matriculados en esta modalidad no se alcanza el 15% de desempleo juvenil, mientras que en los países en los que la participación en modelos de formación profesional dual es inferior a un 6% la tasa de desempleo supera el 25%. (Rodríguez y Ramos, 2016).

Esto explicaría que, desde países donde no se fomenta este tipo de formación por el motivo que sea, no existe una relación directa del mercado laboral y sus necesidades con la educación que se recibe, y, por tanto, hay un fallo en las políticas educativas.

Por lo que el pensamiento que sigue España respecto a esta formación dual según entrevistas realizadas por CEDEFOP (2018c), es que se establezca de manera gradual teniendo en consideración la continua reflexión en la que participan el gobierno, las Comunidades Autónomas (regiones), los representantes de los empleadores y los representantes de los proveedores de educación y formación.

Por último, y haciendo un pequeño inciso en el principio 3 (véase figura 8), el cual consiste en el fortalecimiento del papel de los interlocutores sociales asumiendo la propiedad y asumiendo la responsabilidad de la implementación, en España se aprecia

como desde los principales agentes implicados y organizaciones, se hacen discursos sobre las ventajas o desventajas que podría traer el modelo del aprendizaje basado en el trabajo como tal a España o que ya está teniendo después de su implantación. Algunos de los que opinan sobre ello son la Comisión Europea, el empresariado, y en último lugar, los sindicatos, conformados por dos de los más importantes de nuestro país: Unión General de Trabajadores (UGT) y Comisiones Obreras. (Rodríguez y Ramos, 2016).

Todos ellos realizan diferentes críticas y observan las debilidades de este modelo que deberían ser revisadas para su posterior cambio y conseguir realmente el objetivo fundamental, aunque no disponen de decisión final.

LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA FP DUAL EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

Es obligatorio el discernimiento del funcionamiento de la formación profesional dual en España como una de las principales novedades que incluye la nueva normativa LOMCE, ya que conlleva diferentes resultados la elección de desarrollo de la modalidad por una vía u otra.

En consonancia con las premisas descentralizadoras que recogía la LOGSE (1990), la organización de la formación profesional dual en España se construye desde un modelo de descentralización educativa y laboral. Este hecho supone una obligada coordinación entre instituciones al objeto de hacer efectiva esta oferta formativa. La descentralización a nivel nacional se divide en dos ámbitos: por la vía educativa y por la vía del empleo desde la LOGSE (1990), lo que hace que sea más compleja la puesta de acuerdo entre los diferentes actores.

El Ministerio de Educación ejecuta las distintas directrices sobre educación dispuestas por el Gobierno, y regula los elementos básicos de las distintas políticas. Sin embargo, son las autoridades regionales las que regulan el sistema educativo en su propia comunidad. No sólo eso, sino que cada colegio o instituto tiene autonomía para gestionar sus recursos, así como para organizar, dirigir y evaluar, ateniéndose siempre a los objetivos, criterios y aspectos que disponen las autoridades educativas, de modo que los certificados al final de cada etapa educativa tengan validez. (Pin, Roig, Susaeta, y Apascaritei, 2015). Se explicarán por tanto estas dos vías integradas en la formación profesional ocupacional (Aznar, 2008).

La primera, la vía de la educación, (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 dual) se considera como el aumento de horas de trabajo práctico en los centros de formación y la creación de propios centros piloto que crean experiencias a partir de la visión de nuevas necesidades del mercado u otros.

Esta vía se formaliza con la creación de los convenios de colaboración entre las empresas y los centros asociados. Estos centros asociados son los centros autorizados para impartir ciclos de formación profesional, así como aquellos centros que están situados en un contexto productivo que consta de los requisitos idóneos para la formación.

No se lleva a cabo en esta vía, necesariamente o de manera obligada, el contrato para la formación y el aprendizaje, aunque sí que se podrá dotar al alumno de un sistema de becas de empresas, instituciones, fundaciones y/o administraciones.

Por su parte, la segunda vía, enlazada con la formación para el empleo, que es la medida política que se estableció con la creación del *Contrato para la formación y el Aprendizaje* aunque no es tan novedad ya que en la Ley 3/2012 de Medidas urgentes para la reforma del mercado laboral ya se habían introducido, nos habla sobre la obtención de los certificados de profesionalidad.

Sintetizando la información disponible en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, vía se caracteriza porque los destinatarios de la formación profesional se sitúan entre los 16 y los 30 años con algunas excepciones y siempre que no tengan la cualificación profesional reconocida para realizar el contrato en prácticas.

La duración de los contratos, es decir, el tiempo del alumno realizando prácticas remuneradas en la empresa, está entre un año y tres, aunque es posible que si existe un convenio colectivo se puede acordar la duración mínima que sería la de seis meses. Será este mismo convenio colectivo el que realice la regulación del salario, que debe superar en todo momento el salario mínimo interprofesional.

Veremos en la siguiente tabla las diferencias salariales entre Alemania y España. En primer lugar, cabe destacar que, en Alemania, la inversión en educación y formación profesional por parte del Gobierno es mucho mayor que en países como España,

superando el 1,5% del PIB según ADIMAD (2012, citado en Rego-Agraso, Barreira y Rial, 2015).

Además, la mayoría de estas inversiones van destinadas a las remuneraciones o salarios que recibe el aprendiz dentro de la empresa en la formación profesional dual, aunque sí es cierto que los salarios que perciben en Alemania depende mucho de variables como la función de la profesión seleccionada o de si se encuentran en Alemania Oriental u Occidental (Rego-Agraso, Barreira, y Rial, 2015). Aun así, Alemania consta de unos mayores salarios que España, que se sitúa en una media aproximada de 400 euros (véase tabla 3).

De manera que;

Tabla 3. Diferencias salariales España y Alemania en la FP dual.

Criterio	España	Alemania
Salario alumnos	Según convenio	300-800 euros

Fuente: (Pin, Roig, Susaeta, y Apascartei, 2015).

Aunque es importante, antes de continuar con otro tema, que quede claro que la comparación con el modelo alemán no significa que haya que traerlo directamente a España. Es más, todos aquellos que han estudiado el nuevo modelo de formación profesional dual en nuestro país (Pablo, 1997; Marhuenda *et al.*, 2016; Molina, 2016; Morales, 2017; Rego-Agraso *et al.*, 2015) coinciden en que no debe aplicarse como un modelo idéntico de este país, el cual es principal referente, sino que se puede utilizar esta formación profesional como patrón pero considerando y teniendo en cuenta las características del país en el que nos encontramos y de cómo funciona la educación y el sistema productivo español.

Autores como Morales (2017) nos hacen una breve comparación entre el sistema productivo y educativo de Alemania y el de España, en cuanto a que Alemania tiene una estructura con pocos individuos sin titulación, un centro más extenso con personas con titulación de FP y un pequeño techo con personas universitarias muy bien formadas, lo que se ajusta a las demandas del sistema productivo.

Sin embargo, en España, ocurre todo lo contrario, ya que las personas que se encuentran en posesión de un título universitario son la mayoría, y finalmente serán

“títulos que no encuentran acomodo en el mercado laboral, trabajadores sobrecualificados con títulos devaluados y cuya única salida es el paro o la emigración” (Morales, 2017, p. 157). Una sobrecualificación que, como hemos visto a lo largo del documento, apunta al desajuste de habilidades en uno de sus enfoques. Es un amplio sector también el que no tiene ninguna cualificación y muy pocos los que tienen FP, que sería lo que actualmente en España más se demanda por el contexto en el que nos hemos situado al hablar de la envergadura creciente de las competencias o habilidades (saber hacer) más que del conocimiento (saber).

Para continuar, y una vez vistas las principales diferencias entre el modelo español y el alemán podemos decir que el estudiante español en prácticas en la empresa, además de disponer de un salario, tendrá como cualquier trabajador la protección de todas las contingencias protegibles y prestaciones como puede ser el desempleo. Esta es otra de las herramientas que veíamos para la calidad del WBL, la existencia de una garantía que cubra la seguridad de los destinatarios.

Por otra parte, la formación profesional dual por la vía del empleo se podrá impartir en los siguientes centros, según la (Orden ESS/2518/2013):

- Centros y entidades de formación (públicos o privados) acreditados para impartir formación vinculada a los certificados de profesionalidad.
- Centros (públicos o privados) concertados que oferten títulos de FP.
- Centros integrados (públicos y privados) de formación profesional.
- Centros de Referencia Nacional.
- Las empresas que dispongan de autorización de la Administración educativa competente para impartir la formación de ciclos formativos y/o acreditación de la Administración laboral competente. (p.1562)

El conocimiento de que existen estas dos vías en esta nueva modalidad es, por tanto, requisito principal para discernir entre estos dos procesos ya que sus resultados son diferentes también. La vía educativa te lleva hacia un título mientras que la vía de la formación para el empleo te lleva hacia un certificado de profesionalidad.

Para concluir el análisis de este principio, sí que existe un marco regulador en nuestro país, pero debido a la descentralización no está muy claro que sea coherente ya que no respeta un mismo esquema o estructura y puede llevar a diferentes salidas o soluciones, lo que también lleva a la confusión.

“Uno de los impedimentos señalados por varios organismos, tanto europeos como nacionales, para la implementación de la FP dual en España es la descentralización administrativa y la política de educación en nuestro país [...] por lo que las empresas que desean participar de la formación de los jóvenes deben superar una verdadera carrera de obstáculos para conseguir participar de esta iniciativa” (Pin, Roig, Susaeta, y Apascaritei, 2015, p. 30).

Tal y como dicen los autores anteriores, que el sistema de la FP dual sea tan extenso lo único que provoca es que aquellos que deben participar en la formación, tanto empresas como futuros empleados, no confíen en ello y no se arriesguen a desarrollar este nuevo proyecto.

No sólo por desconocimiento por saber qué es la formación profesional dual y para qué sirve, algo que en muchas ocasiones no saben explicar ni los que están llevándola a cabo por cualquiera de las dos vías, sino también debido a la confusión que genera sobre su validez y eficacia, puntos que habría que tener en cuenta y por supuesto, mejorar.

PRINCIPIO 4: Cooperación sistemática entre la escuela de formación profesional o los centros de formación y empresas

“En España el 21,5% de las empresas innovadoras ofrecen formación para apoyar la innovación, que es mucho más baja que la media de la UE del 44,8% (datos de 2014)” (CEDEFOP, 2017b).

Se evidencia de esta manera la falta de concienciación sobre la importancia que tiene la formación en la empresa, ya que, en comparación con la Unión Europea, España se queda muy a la cola del apoyo a la innovación en la instrucción. Esta sería una de las razones por las que la cooperación sistemática entre las escuelas o instituciones y las empresas es, en muchos casos y como se va a comprobar a continuación, muy escasa. Pudiendo deberse esto al desconocimiento de los agentes sobre el tema o a la falta de acuerdo entre los diferentes agentes participantes.

Como nos dicen Fazio, Fernández-Coto y Ripani (2016) la participación de los empleadores es totalmente necesaria en cuanto a que ellos mismos son quienes deben reconocer las habilidades que se requieren en el mercado laboral en el que se encuentran. También deben mantener un diálogo sobre los que consideran los estándares ocupacionales más importantes para que se tengan en cuenta en las decisiones para la creación de los currículos de los programas de formación basada en el trabajo. Esta

participación activa no sólo sería beneficiosa para ellos, ya que conseguirían que los perfiles profesionales encajasen con las competencias y habilidades que ellos requieren, sino que a la vez serviría para realizar una capacitación de calidad con posibles puestos de empleo y nóminas para los aprendices.

Es por ello que esta cooperación debe ser un hecho y el WBL, y más concretamente la formación profesional dual en España, debe convencer como estrategia tanto a los futuros empleados como los empleadores para la mejora y formación de los jóvenes y adultos que quieran mejorar su empleabilidad.

De manera esquemática, Fazio, Fernández-Coto y Ripani (2016) resumen cómo promover la participación de empleadores (véase figura 12).

Figura 12. Pasos para promover la participación de los empleadores en la FP dual



Desde este punto se revisa en primer lugar cómo es la estructura de la formación profesional dual en España, para después comprobar cuál es la participación que tiene por comunidades autónomas. La misma se hará con la recopilación de datos del 2013-2014, siendo este el último informe que ha sacado el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España sobre estadísticas relacionadas con esta temática, algo que puede señalarnos una de las debilidades principales, ya que una herramienta que mencionábamos con anterioridad para la calidad del WBL es la evaluación y registro del logro para su posterior mejora, algo que en este país no se está desarrollando como se debería ya que los datos se tornan antiguos.

ESTRUCTURA DE LA FP DUAL EN ESPAÑA

En nuestro país, la relación que se establece entre la empresa o entidad y los centros de trabajo se puede ver reflejada a partir de cinco modalidades:

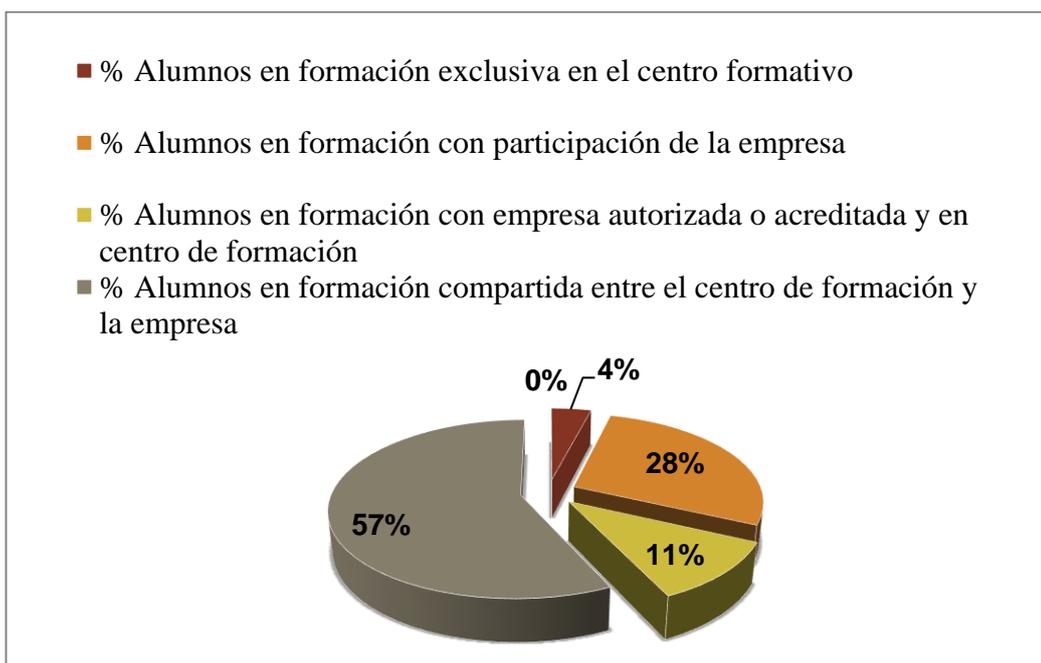
- Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de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

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

- 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.
- 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.
- 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) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p.2).

En la actualidad, y según datos recogidos por la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (SGOFP) con la colaboración de las diferentes comunidades autónomas, el gráfico de participación en cada una de estas modalidades en España es el siguiente (ilustración 1):

Ilustración 1. Modalidades de desarrollo de las experiencias de la FP dual 2013-2014



Fuente: Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (SGOFP, 2014).

A partir del gráfico anterior vemos que la tendencia más acusada es la de formación compartida entre el centro de formación y la empresa (57%) seguida por el desarrollo de formación compartida entre la empresa autorizada o acreditada y el centro de formación, lo que ha sido algo tradicional en la formación en centros de trabajo y en los diferentes grados medios y superiores, donde se combinaba la práctica y la teoría.

Otras como la formación exclusiva en el centro o la formación exclusiva en la empresa son muy bajas ya que puede resultar más costoso transportar el aprendizaje práctico al aula o el teórico a la empresa. Además, no sería del todo una formación dual porque no se tendría la experiencia de los dos mundos: el académico y el laboral.

PARTICIPACIÓN EN LA FP DUAL

Un punto que también resulta de especial interés es el análisis de la evolución que en estos últimos años ha tenido la formación profesional dual en el marco nacional y en el conjunto de las comunidades autónomas.

A partir del análisis del concepto de la formación profesional dual, y su contextualización en España, se observa el auge que está teniendo en la actualidad para comprobar cuál es la situación de la misma, desde el año 2012 que se implementa en nuestro país hasta los últimos datos registrados que se sitúan en 2014.

La importancia profesional va ganando protagonismo a medida que se diversifica la oferta de la formación profesional. En este sentido, interesa conocer cuál ha sido la evolución en las diferentes comunidades autónomas para comprobar las diferencias que se dan entre aquellas con un mayor aumento de centros, empresas y alumnos participando en el nuevo modelo de la formación profesional dual, y el porqué de esto, o los indicadores que caracterizan a aquellas comunidades autónomas con un mayor desarrollo de un año a otro.

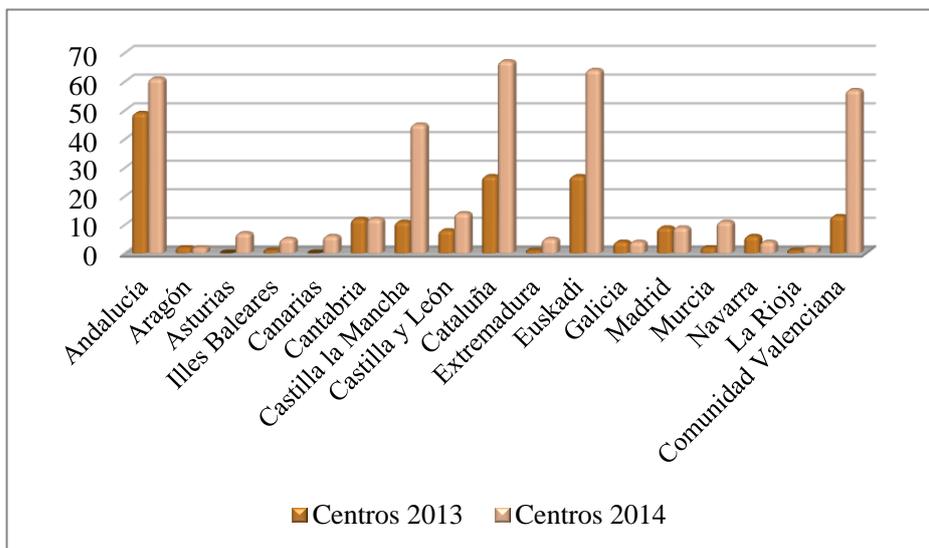
En primer lugar, llama la atención el registro de los datos de manera total de la Formación Profesional Dual del curso 2013-2014:

- El número de alumnos se incrementa en más de un 200% en 2014 respecto a 2013; concretamente 9.555 estudiantes en 2014 (CEDEFOP, 2018c).
- 375 centros van a desarrollar proyectos de FP dual en 2014, un 218% más que en 2013.
- Las empresas que participan en proyectos de FP dual han pasado de 513 en 2013 a 1570 en el año 2014.

Los datos son de un incremento total de la formación profesional dual relacionado con los alumnos que deciden cursarla, los centros que apoyan las mismas, y las empresas que colaboran y participan en estos proyectos. De un año a otro se ve una notable subida de todos ellos, por lo que merece la pena el estudio de esta formación profesional que se está desarrollando con tanta velocidad en sólo un año, a pesar de saber que a día de hoy los programas basados en el modelo dual todavía se encuentran en una etapa inicial, y que en algunas regiones todavía se están implementando de forma experimental. De manera que se comprueba que sólo el 1.3% de los alumnos en formación dual provienen del total de alumnos de formación profesional en el sistema educativo español. (CEDEFOP, 2018c).

Se verá un análisis más detallado de en qué comunidades autónomas en España ha aumentado más la formación profesional dual a partir de los estudios de cada una de ellas y su aportación de datos propios a la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional.

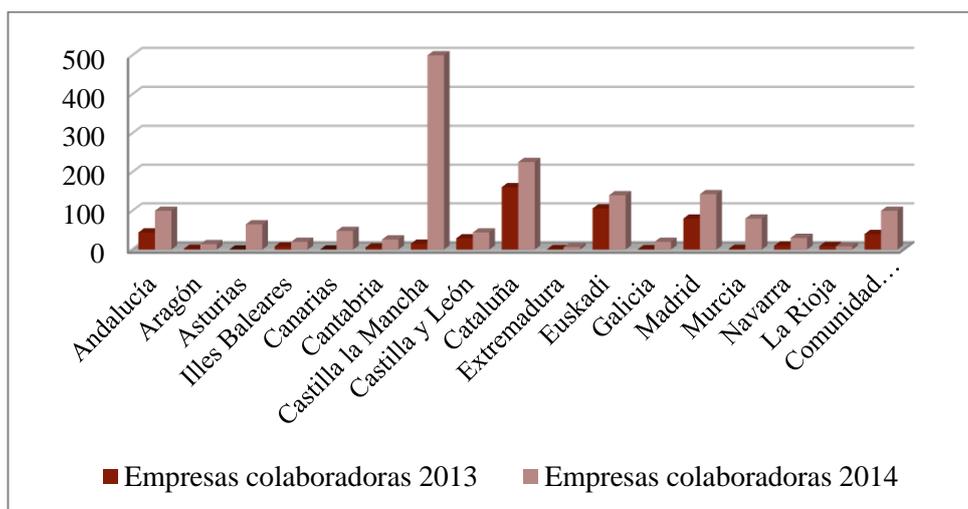
Figura 13. Centros de Formación Profesional implicados en las experiencias de Formación Profesional Dual



Fuente: Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (SGOFP, 2014).

Como se ve en el gráfico (figura 13), todas las comunidades autónomas han subido en cuanto a los centros que participan en la formación profesional dual respecto al año anterior. Las comunidades que tienen una mayor cantidad de centros participantes sería la de Andalucía, donde ya los centros implicados en 2013 eran bastantes (49) y aumentan a 61 centros. Las demás, demuestran una subida muy notable respecto al año anterior. En Castilla la Mancha el número de centros ha aumentado en 34, mientras que otras como Cataluña se sitúa en 67(2014) respecto a 27 en 2013, por lo que ha aumentado en 40 centros más. Euskadi sigue la línea de Cataluña muy de cerca, contando con 27 centros que colaboraban en 2013 y en 2014 con 64. Por último, la Comunidad Valenciana aumenta en 44 centros para el último año.

Figura 14. Empresas colaboradoras en los proyectos de Formación Profesional Dual



Fuente: Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (SGOFP, 2014).

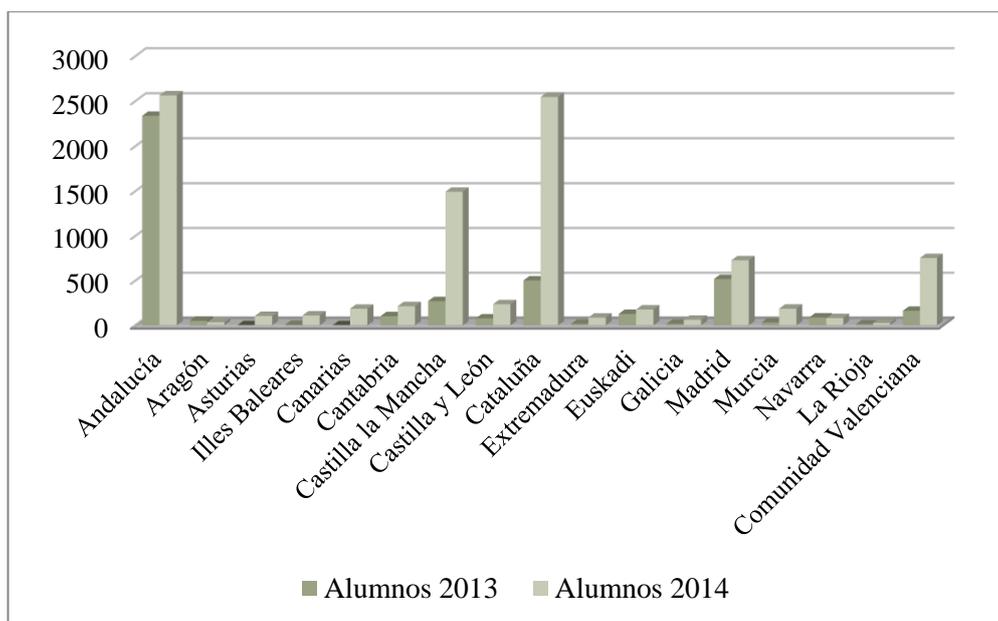
En el gráfico anterior (figura 14) se aprecia que uno de los incrementos más significativos es el de Castilla la Mancha, donde vemos que el número de empresas colaboradoras asciende y alcanza casi las 500 empresas colaboradoras en los proyectos de formación profesional dual en 2014 respecto las escasas 15 de las que disponía el año anterior.

En cuanto a número de empresas que colaboran, le siguen Cataluña, que alcanza la colaboración de 226 empresas respecto a 161 en 2013, Euskadi con 140 y Madrid con 143 empresas colaboradoras en 2014.

Mientras que si hablamos de qué comunidades autónomas han visto una subida más notable de los convenios con las empresas nos centraríamos en Castilla la Mancha que es la más acusada como decíamos anteriormente, en Murcia que se pasa de 2 (2013) a 80 empresas (2014), Canarias donde no existía en 2013 ninguna empresa que iniciara esta formación profesional dual y al año siguiente se añadieron a ella 48 empresas, y por último la Comunidad Valenciana donde se pasó de 40 empresas a 100 participantes en el último año de recogida de datos (2014).

A pesar de conocer los datos oficiales del número de empresas colaboradoras, no conocemos bien las variables que conforman que en unas comunidades autónomas se participe más que en otros, ya que como veremos más tarde, los estudios sobre la formación profesional dual son incipientes y poco accesibles.

Figura 15. Alumnos cursando la modalidad de Formación Profesional Dual



Fuente: Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (SGOFP, 2014).

En último lugar, el gráfico (figura 15) nos muestra los alumnos que están cursando la modalidad de formación profesional dual, donde apreciamos, como en la tendencia de todos los anteriores, que hay un incremento general de un año a otro.

Los incrementos más importantes se dan en Cataluña, donde en 2013 había un número de 500 alumnos matriculados, lo que ya es una cifra bastante alta, y en 2014 se dispara hasta los 2545 alumnos. En Castilla-La Mancha respecto a 269 alumnos llega a 1491, y la Comunidad Valenciana pasó de 160 en 2013 a 750 alumnos en 2014.

Aunque la evolución al alza no sea tan significativa, sí que es importante el número de matriculados que tiene Andalucía, alcanzando los 2562 alumnos en el último año 2014 y llevando el primer lugar en alumnos que están participando en la formación profesional dual en España.

Esto es lo que ocurre en los últimos años de registro de la formación profesional dual (2014), aunque bien es cierto que la comunidad autónoma que fue pionera en la formación profesional dual fue País Vasco ya desde los años 90. Intentaron desarrollar varias experiencias uniendo la participación del gobierno, de las empresas y de los centros, aunque ahora se haya quedado en la cola debido a la falta de implicación de las empresas por ser tan novedosa la formación y debido también a la insostenibilidad de los fondos que habían intentado aplicar desde la Administración (Rego-Agraso, Barreira y Rial, 2015).

Aun así, sí existen ciertos modelos de éxito en programas de formación profesional dual en empresas u organizaciones tan importantes en España como BANKIA, Adecat (que pertenece al sector del decoletaje), Volvo Car España, Siemens y la Cámara de Comercio Alemana para España, COMEXI (Conversión de envase flexible), Synthesis (Proyecto colaborativo para el clúster químico), o Suez Spain (Gestión del agua), las cuales deberían revisarse para comprobar que sí se puede apostar por esta formación en nuestro país y de qué manera podría hacerse (Fundación Bertelsmann, 2017).

De igual modo que se encuentran debilidades en la implicación de las empresas, las hay también en la de los alumnos en comparación con la Unión Europea según datos de 2014, “con un 1,2%, una parte muy pequeña de los estudiantes de FP inicial participa en una formación combinada basada en el trabajo y en la escuela, en comparación con la media de la UE del 28,4%” (CEDEFOP, 2017b).

Es posible que lo ideal fuera sería seguir el ejemplo, que no el mismo molde, de los países de referencia, solucionando los problemas y debilidades que se tornan más elementales en España para así apostar de manera más confiada por este tipo de formación.

PRINCIPIO 17: Asegurar que el contenido de los programas VET responda a los cambios en las necesidades de habilidades en las empresas y la sociedad

Desde este principio se pretende resolver la falta de adecuación de habilidades (“*skills mismatch*”), reflejadas en todas sus dimensiones en la tabla 4.

Adaptar mejor el abastecimiento de habilidades en España a las necesidades de nuestra propia economía es un proceso afanoso, ya que demanda políticas para aumentar la cabida de respuesta de la educación y la capacitación a las necesidades del mercado laboral. Para conseguir estas políticas se requiere una buena infraestructura y un enfoque integrador para la gobernanza de habilidades, las cuales se adapten a fenómenos como la era de la digitalización o la automatización de la mayoría de los trabajos.

En España, en la línea que el resto de principios, este proceso no se tiene en cuenta como se debería ni consta que quieran solventar el desajuste de habilidades a partir de directrices europeas.

Algunas de estas directrices más concretas en el desajuste de habilidades las proporciona CEDEFOP (2017c), quien estableció un marco general para conseguir un gobierno de habilidades, el cual se define como:

el proceso de establecer estructuras institucionales apropiadas (intermediarios, formales o informales, cuerpos de habilidades), procesos operativos (regulación, gestión, incentivos financieros y no financieros) y canales de difusión (plataformas en línea o fuera de línea) que pueden facilitar interacción de las partes interesadas y reacción política basada en señales de información fiables sobre el mercado laboral. (CEDEFOP, 2017c).

Y se refleja en la siguiente tabla con sus diferentes variables (véase tabla 4).

Tabla 4. Marco de gobernanza de las habilidades del CEDEFOP

	Organisation	Resources	Stakeholders	Use of information
Foundations	A Legal and institutional framework	D Funding and human resources	G Cooperation arrangements	J Feedback mechanisms
Processes	B Management and control	E Data, methods and expertise	H Feedback and validation	K Customisation and dissemination
Sustainability	C Vision and strategy	F Stability	I Integration of stakeholder needs	L Reputation

Fuente: CEDEFOP (2017c).

Teniendo en cuenta este marco, resulta muy interesante también la metodología que utiliza, respaldándose en la Nueva Agenda de Habilidades de la Comisión Europea. Se hace referencia a vídeos temáticos tratando el tema pero más concretamente a la creación de una guía metodológica. Esta guía para anticipar y combinar habilidades y trabajos (*“Guide to anticipating and matching skills and Jobs”*) fue creada con la colaboración de los organismos de CEDEFOP, ETF e ILO entre 2015 y 2017 y está formada por seis volúmenes que tratan aspectos que envuelven el mejoramiento y optimización del desajuste que como se lleva viendo a lo largo del documento está presente en toda la Unión Europea (véase tabla 5).

Tabla 5. Composición de la guía para anticipar y combinar habilidades y trabajos.

VOLUMEN 1	Usar la información del mercado laboral	Describe métodos, enfoques y componentes relevantes para la interpretación del mercado laboral, así como las condiciones y las operaciones del mismo. (CEDEFOP, 2016b)
VOLUMEN 2	Desarrollo de previsión de habilidades, escenarios y pronósticos	Su objetivo es apoyar el establecimiento de sistemas de previsión de habilidades a nivel nacional mediante enfoques cuantitativos y/o cualitativos. (CEDEFOP, 2016c)
VOLUMEN 3	Trabajando a nivel sectorial	La guía examina los sectores como los puntos clave donde ocurren los cambios en la demanda de habilidades, el término sector se usa para definir áreas específicas de actividad económica. (CEDEFOP, 2016d)
VOLUMEN 4	El papel de los proveedores de servicios de empleo	Cubre el papel de los proveedores de servicios de empleo en la anticipación y el emparejamiento de habilidades y apunta a apoyar a los países en transición y en desarrollo en el establecimiento y fortalecimiento de la función de estos proveedores. (CEDEFOP, 2015d).
VOLUMEN 5	Desarrollar y ejecutar una encuesta de establecimiento de habilidades	Cubre el desarrollo y realización de encuestas de establecimiento de habilidades. Dichas encuestas están diseñadas para generar datos sobre las necesidades de habilidades de los empleadores y sus estrategias de desarrollo del capital humano (CEDEFOP, 2017d).
VOLUMEN 6	Realización de estudios de trazadores	Cubre el desarrollo y la realización de estudios de seguimiento y su objetivo es contribuir al mejoramiento de la educación a través de encuestas de posgrado de alta calidad o estudios de seguimiento (CEDEFOP, 2016e).

Por último, para aquellos países que quisieran un apoyo más específico, se creó un proyecto en el cual participaron ciertas naciones integrantes de la Unión Europea. Algunos de los que ya han sido asesorados con éxito son Malta e Islandia en 2016, y siguen sus pasos otros como Grecia, Bulgaria, Eslovaquia y Estonia en el período del 2017 al 2019, los cuales colaboran con CEDEFOP para identificar los desafíos específicos de su país y las soluciones de políticas para conseguir una gobernanza efectiva.

España, sin embargo, no aparece en este proyecto ni consta que esté desarrollando los pasos anteriores en la guía que pretende combinar las habilidades de manera que el mundo laboral y el académico encajen.

PRINCIPIO 19: Garantizar una evaluación justa, válida y auténtica de los resultados de aprendizaje

Este principio habla sobre la necesidad en este caso en España de una evaluación efectiva sobre el proceso de formación dual.

A continuación, se podrá comprobar que este punto es una de las principales críticas de aquellos que estudian las debilidades de la modalidad en nuestro país, aunque antes de eso se revisa cómo se evalúa en nuestro sistema. Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018) nos afirman que:

“la evaluación del aprendizaje del alumnado que cursa la formación profesional dual tendrá un carácter continuo y formativo y se realizará por módulos profesionales.

La evaluación del alumnado será responsabilidad de los profesores de los módulos profesionales del centro, teniendo en cuenta las aportaciones de los tutores de la empresa y el resultado de las actividades desarrolladas en la misma, en base a los resultados de la observación en el puesto de formación y la ejecución de otras actividades que se puedan acordar entre el alumno, el centro educativo y la empresa.”

Analizando lo dicho, bajo la perspectiva de un profesional de la psicopedagogía, la evaluación continua y formativa sería la que más se ajusta y completa a este tipo de proceso que mantiene al destinatario en ambos escenarios y que valora todo el paso del mismo en la formación dual.

Sin embargo, cuando se habla sobre la responsabilidad de evaluación compartida entre los profesionales del centro, quienes se supone adquieren la responsabilidad educativa, y los tutores de empresa, que dan su opinión sobre la estancia del alumno en la misma, existe un conflicto.

Como señalan la Comisión Europea, el empresariado de nuestro país, los principales sindicatos, o la Cámara de Comercio de España, existe una debilidad en este aspecto en cuanto a que suele existir una descoordinación entre los centros y las empresas,

que son quienes deben programar el seguimiento y la evaluación (Rodríguez y Ramos, 2016).

Esto se atribuye a la falta de conocimientos pedagógicos del tutor de empresa, por lo que se considera que debería existir una figura mediadora (por ejemplo, un psicopedagogo) que coordine el tándem anterior y conozca tanto el mundo laboral como el educativo y cómo deben ajustarse las habilidades.

Por otro lado, y siguiendo la misma línea de las críticas de estos sectores, en la formación dual, como se ha visto en el principio 1 sobre el marco regulador de la formación dual, existe una descentralización que consiste en la división de dos vías diferentes para conseguir alcanzar la formación, que son la vía de empleo y la vía de la educación o formación. Cada una de estas vías lleva a un título o certificación diferente, por lo que la evaluación de las mismas también debería serlo. Sin embargo, y aunque ambos logros podrían convalidarse o evaluarse a partir del Sistema Nacional de Cualificaciones, el cual se estableció en la Ley Orgánica 5/2002 del 19 junio, de las cualificaciones y la formación profesional, para pasar de una vía a la otra, en la actualidad es un proceso muy tardío, complejo, y bastante tedioso para aquel que quiera realizarlo. Es principalmente una solicitud burocrática que tarda en gestionarse mucho tiempo, y en consecuencia, hay una falta de evaluación de las competencias formales (Rodríguez y Ramos, 2016).

Es en este aspecto donde nuevamente se defiende la presencia de la figura de nuevos profesionales especializados en la acreditación de competencias como sería un pedagogo, quien tiene como papel encargarse del proceso de acreditación de competencias derivadas tanto de la educación no formal como de la experiencia profesional (Molina, 2016).

Por tanto, quien debe realizar esta evaluación sería una persona formada en pedagogía laboral o, al menos, en el ámbito de educación, y que pueda realizar tareas tan básicas en una empresa que instaure la formación profesional dual como la creación de los presupuestos, la planificación de plantillas, establecer mejores cauces de comunicación para evitar conflictos y fomentar negociaciones, distribuir adecuadamente al personal, la evaluación del rendimiento del mismo y diseño de sistemas que controlen la calidad de la empresa u organización, para en último lugar atender las relaciones sociales que se den en su trabajo (Sánchez, 1999).

A pesar de que hasta ahora la acreditación, en su mayoría, no la está realizando este perfil profesional, es cierto que las políticas europeas que se están llevando a cabo utilizan un sistema de transferencia de créditos los cuales pretenden ser:

Un marco técnico para la transferencia, el reconocimiento y, cuando proceda, la acumulación de resultados individuales de aprendizaje con vistas a obtener una cualificación, entendida como el resultado formal de un proceso de evaluación y validación por parte de una institución competente. ECVET aspira a lograr la compatibilidad, comparabilidad y complementariedad de los dos sistemas de créditos, ECVET y ECTS, y contribuir a mejorar la permeabilidad entre los niveles de educación y formación. (AULA, 2016, p.14)

Esto significa que el interés en las políticas por unir la evaluación de los resultados de ambas vías está presente. Habrá que ver cómo evoluciona y se desarrolla en los años venideros, ya que como nos dicen Fazio, Fernández-Coto y Ripani sobre los sistemas de aprendizaje

la respuesta ha de ser siempre una certificación reconocida por la industria que permita a los aprendices sacar partido de las habilidades transferibles que han adquirido para aumentar sus oportunidades de empleo en empresas del mismo sector. No obstante, la certificación también debe constituir un pasaporte para continuar recibiendo formación adicional, si el aprendiz así lo desea (2016, p.86).

Cumpliendo de esta manera uno de los tres propósitos que se planteó desde 2014 la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Formación (VET) y Universidades en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación:

Improving the adaptation of the education and training systems to the labour market, facilitating transition from education to employment and strengthening education systems and vocational training as well as their quality, including through mechanisms for anticipation of skills needs, adaptation of curriculum and the creation and development of systems of learning in the working environment, including dual systems of training and internship programmes (CEDEFOP, 2016a, p.2).

PRINCIPIO 20. Apoyar el desarrollo profesional continuo de instructores de la compañía y mejorar sus condiciones de trabajo

Se va a analizar cuál sería el papel que adquiere el tutor académico y el de empresa en cada comunidad autónoma, así como la importancia que le dan a la pedagogía y en consecuencia a la formación para que se desarrollen profesionalmente.

Los datos varían de una comunidad autónoma a otra como se decía por el contexto de descentralización, donde cada región establece a partir de decretos u órdenes qué línea quieren seguir en la aplicación de la formación profesional dual, a pesar de que la recomendación que da el Consejo de la Unión Europea en cuanto a sus objetivos didácticos y formativos es clara:

“Estimular a las organizaciones que ofrecen prácticas a que asignen a los trabajadores en prácticas un supervisor que los asesore en la realización de sus tareas y supervise y evalúe sus progresos.” (Consejo de la Unión Europea, 2014, p.3).

Se han encontrado, obviamente, puntos muy comunes entre las comunidades autónomas estudiadas, que son la Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha y Castilla y León por proporcionar más datos: Todas admiten la necesidad de una coordinación entre el instructor que se encuentre en la empresa y el tutor que se encuentre en el centro educativo.

La Comunidad Valenciana reconoce en su artículo 17 de su orden 2/2014 que es necesaria la actuación ordenada de todo el personal de orientación del centro educativo así como del profesorado perteneciente a formación y orientación laboral (FOL) con el tutor del centro y de la empresa para el correcto desarrollo de la modalidad.

Castilla y León en el capítulo 5 de tutorías vinculadas al programa de formación regulado por el Decreto 2/2017, de 12 de enero (desarrollado en la Orden EDU 398/2017, modificada por la Orden EDU/372/2018), se reconoce que el personal de orientación también debe auxiliar en lo necesario al tutor del centro y que debe existir una reunión al mes, al menos, entre los tutores tanto del centro como de la empresa.

Por su parte, Castilla la Mancha, además de estar de acuerdo en lo anterior que se refleja en su resolución más reciente, se centra como aspecto más novedoso en dar beneficios a aquel que elija ser tutor académico, el cual recibe una gratificación extraordinaria mediante la Orden de 15/12/2016, de la Consejería de Educación, Cultura

y Deportes, por la que se establece y regula la gratificación extraordinaria para el personal docente designado como tutores de proyectos de Formación Profesional Dual.

Por otra parte, y como aspecto negativo, en ninguno de los escritos analizados se ha comprobado que exista el reconocimiento de la figura pedagógica o sus implicaciones en el ámbito laboral de la empresa.

En la Comunidad Valenciana nos hablan sobre la relevancia de crear una formación didáctica para el instructor de la empresa colaboradora, mientras que en Castilla y León también se detalla que el instructor debe realizar un curso de formación o, en su defecto, tener la suficiente experiencia (más de tres años en el puesto de trabajo que esté relacionado con el programa formativo que se va a desarrollar) en la empresa y una cualificación del mismo nivel o superior a las contempladas en el ciclo formativo cursado por el alumnado. (Artículo 25: Tutor o tutora de la empresa).

Sin embargo, no se detalla de qué tipo de formación se trata ni si realmente se atiende a aspectos tan importantes como los que podría proporcionar un pedagogo, ya que como dice Sánchez (2014) se hace necesaria la intervención de un profesional cualificado en procesos de enseñanza - aprendizaje, que conozca la estructura de la formación profesional, diversas metodologías, legislación, etc.” (p.93).

Por tanto, quedaría de esta manera desvalorizado el control de conocimientos pedagógicos del tutor de empresa, el cual suele carecer de ellos, en el modelo de formación profesional dual.

Para concluir, y partir del anterior análisis, decir que se pretendía llevar a cabo un estudio más exhaustivo de las comunidades autónomas que manifiestan un incremento más significativo en cuanto a centros, empresas, y alumnos que participan en el nuevo proyecto, pero, entre otros motivos, por el contexto de descentralización en España, se vuelve muy compleja la recogida de datos por individual para comparar ya que cada comunidad concibe algo diferente y no se refleja en papel como se debería ni se hace visible públicamente a la población. Y es que se suele organizar en cada comunidad autónoma la carga práctica de manera diferente de forma que provocan serios problemas en la capacidad de evaluar la evolución de la formación profesional dual. Una formación dual que ya se instauró limitada por la inmediatez de resultados a corto plazo, de fondos limitados y de un diseño que ha quedado demasiado abierto y difuso (González y Tejero, 2017).

5. CONCLUSIONES

Al comenzar este trabajo se comprobaba, a nivel europeo, la falta de adecuación de las habilidades en el ámbito educativo o no formal con el mercado de trabajo. La mayoría de estas habilidades no coincidían con lo que se demanda en la actualidad, manifestándose esto en conflictos tan significativos como el desempleo juvenil o la baja empleabilidad de las personas adultas. Es por ello que se hacía necesario el análisis de propuestas para solventar el desajuste de habilidades y mejorar algunos de los efectos negativos que conlleva.

En este momento se presentaba el aprendizaje basado en el trabajo o *work-based learning* como una posible modalidad que ayude a ajustar las habilidades en el mundo formativo para su posterior concordancia con el mundo laboral.

Dentro de esta modalidad, y como aspecto a destacar ya que es muy positivo, el aprendizaje basado en el trabajo tiene diferentes destinatarios, que cubren toda la población activa. En primer lugar, los jóvenes a los que ayudar en su transición desde sus estudios formales a su futuro puesto de trabajo. Ellos son un sector de la población relevante porque, como se apreciaba en datos estadísticos, son de los más afectados por el paro y de los que más perdidos se encuentran ante una práctica que sólo han visto en la teoría de los libros. Por otra parte, el aprendizaje basado en el trabajo se dirige también a las personas adultas que están trabajando o se encuentran en situación de desempleo, de manera que comprobando las competencias que ya poseen se les ayude a formarse en aquellas de las que no dispongan y que sean requeridas por el puesto de trabajo al que quieren aspirar.

Algunas de las competencias que más se requieren en la actualidad tienen gran relación con la psicopedagogía, que es el formador por excelencia, por lo que se revalorizaba su papel para proporcionar herramientas a quien quisiera mejorar su empleabilidad. Lo harán centrándose en ciertas habilidades tan necesarias que buscan las organizaciones en nuestros días como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la resolución eficaz de conflictos, la asertividad o la escucha activa.

Este ajuste sería capaz de acrecentar la productividad de las empresas en la Unión Europea además del bienestar de aquellos trabajadores que van a encontrar su lugar en el mercado laboral.

Y a partir de este análisis, a nivel general, se planteaba una cuestión más concreta y una realidad que se halla más cercana a nosotros. En España, ¿cómo se está llevando a cabo este ajuste de habilidades? ¿Qué políticas están vigentes para la promoción del aprendizaje basado en el trabajo?

En un primer momento, comprobábamos que el aprendizaje basado en el trabajo en nuestro país se presenta con el nombre de formación profesional dual, y que como principal contraste con el WBL sus destinatarios son únicamente estudiantes que formen parte del ámbito formal y que se integran en el mundo laboral de manera reciente.

Más tarde, el estudio de la situación de la formación dual en España se ha hecho a nivel comparativo con la Unión Europea en base a 20 principios guías para la calidad del aprendizaje basado en el trabajo. En concreto cinco de las veinte directrices han sido revisadas, lo que ha permitido extraer algunas conclusiones.

En primer lugar (principio 1), nuestro país sí mantiene un marco legal claro y coherente en cuanto a que todo lo referido a esta formación está regulado por normativa. Sin embargo, el fallo puede llegar al conocer la existencia de dos vías para conseguir un mismo título de formación profesional dual: la vía del empleo y la vía educativa, debido a la descentralización nacional. Ambas vías son para lo mismo, pero no tienen el mismo resultado. En este sentido, la primera te cualifica con un certificado de profesionalidad mientras que la otra te da un título como tal. Y muchos pensarán que al ser la misma formación dual, convalidar o pasar de una vía a la otra debería ser sencillo... Lejos de esto, es un proceso muy complejo que se desarrolla de manera incipiente en España, ya que la convalidación de competencias en una formación profesional, a pesar de ser un paso totalmente legal con toda la burocracia que conlleva, ha conseguido que escasa población lo procure.

La anterior sería una de las debilidades del modelo en nuestro país, aunque continuando el estudio se ha evidenciado que no es la única. En cuanto al principio 4 que hace referencia a la cooperación que mantienen las escuelas de formación profesional con las empresas también se comprueba que en España en los últimos datos recogidos (los cuales se sitúan en el año 2014, ya que no se publican o no se han vuelto a realizar estudios estadísticos sobre esta modalidad desde el Ministerio), la influencia de la formación profesional dual varía mucho de unas comunidades autónomas a otras. En algunas es muy escasa al contrario que otras en las que se comprobaba una notable subida. Por tanto, se

debería tener en cuenta esa línea de crecimiento de un año a otro como punto positivo, ya que cada vez más las empresas, los estudiantes y el Estado apuestan más por la formación profesional dual y es conveniente revisar que se cumplan estos principios de calidad.

En cuanto al principio 17 consistente en asegurar que el contenido que se estudia en los centros de formación profesional esté adecuado a lo que requieren las empresas, se clarifica que España vuelve a fallar en cuanto a su baja o nula participación en proyectos e investigaciones a nivel europeo para la búsqueda de este ajuste de habilidades. Se deberían aprovechar con un mayor énfasis las oportunidades que se nos brindan como estado de la Unión Europea.

Uniando el principio 19 de evaluación justa y auténtica con el siguiente (principio 20), el cual hace referencia al apoyo del desarrollo profesional continuo de los tutores de empresa, y desde una vertiente pedagógica, faltan conocimientos sobre esta ciencia de la educación en ambos.

Aunque un trabajador lleve muchos años en una misma empresa realizando las mismas tareas no suele ser conocedor ni tener adquiridas competencias de formador o pedagógicas para poder enseñar de una manera óptima. La legislación de cada comunidad autónoma, como se ha estudiado, en gran cantidad de ocasiones no refleja ni si quiera que el tutor de empresa deba recibir una formación adecuada para convertirse él mismo en esto; aspecto negativo que también se debería valorar.

Y para concluir, a nivel general, queda mucho trabajo por hacer en nuestro país para seguir las líneas de la calidad que nos marca la Unión Europea y que persiguen muchos países de la misma, consiguiendo posicionarse en unos de los mejores en cuanto a formación y educación. Por su parte, España no da el valor suficiente que tiene el aprendizaje basado en el trabajo ni sus beneficios, ni tampoco aporta el presupuesto apto para el mejoramiento y promoción de esta modalidad.

Este documento ha servido para revisar la necesidad del ajuste de habilidades, la cantidad de ventajas que reportaría una propuesta como la del WBL, teniendo en cuenta también las dificultades que ya se están presentando, y finalmente, para reiterar una vez más el ineludible desarrollo de la formación en uno de sus modelos para mejorar nuestro país; ya que como dijo el premio Nobel Nelson Mandela: “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Utilicémosla, también dando el valor de que esta educación sea útil y dinámica, de manera que las actuales y futuras generaciones aprendan aquello que les va a servir en la práctica real y adquieran aquellas competencias que puedan manejar. Para que, en consecuencia, estas competencias correspondan con nuestro mercado laboral actual, alejándonos de un modelo academicista en el cual se estudian conceptos obsoletos no útiles en un mercado del siglo XXI que se adapta y modifica a diario.

6. FUENTES CONSULTADAS

- AULA Salón internacional del estudiante de la oferta educativa (2016). Guía formación profesional. Madrid: IFEMA.
- Aznar, I. (2008). Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa. (Tesis doctoral inédita). Granada: Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1861/1/17383456.pdf>
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/publications-andresources/publications/4064>
- CEDEFOP (2011). *Glossary: Quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2014a, 28 marzo). *Partnerships key to preventing skills mismatch and NEETs* [Comunicado de prensa]. Recuperado 20 febrero, 2018, de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/partnerships-key-preventing-skills-mismatch-and-neets>
- CEDEFOP (2014b, 2 mayo). *Despite their advantages apprenticeships are underused* [Comunicado de prensa]. Recuperado 2 marzo, 2018, de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/press-release-despite-their-advantages-apprenticeships>
- CEDEFOP (2014c). *European skills and jobs survey*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-skills-and-jobs-esj-survey>
- CEDEFOP (2014d) *Terminology of European education and training policy SECOND EDITION A selection of 130 key terms (2nd ed.)*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- CEDEFOP. (2015a, 2 octubre). *Matching skills and jobs in Europe Insights from CEDEFOP's European skills and jobs survey*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/8088>

- CEDEFOP (2015b) *Work-based learning: apprenticeships CEDEFOP support to the European alliance for apprenticeships* [Nota informativa]. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/es/events-and-projects/projects/apprenticeships-work-based-learning>
- CEDEFOP (2015c). *#ESJsurvey INSIGHTS. Safeguarding education investments Mitigating overqualification in the EU*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/esjsurvey-insights-no-2>
- CEDEFOP (2015d). *The role of employment service providers. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 4*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2214>
- CEDEFOP (2016a). *Country report: Spain. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Recuperado de https://cumulus.CEDEFOP.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf
- CEDEFOP (2016b). *Using labour market information. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 1*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2215>
- CEDEFOP (2016c). *Developing skills foresights, scenarios and forecasts. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 2*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2216>
- CEDEFOP (2016d). *Working at sectoral level. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 3*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2217>
- CEDEFOP (2016e). *Carrying out tracer studies. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 6*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2218>
- CEDEFOP (2017a). *CEDEFOP seminar discusses whether VET systems are prepared for future of work*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news-and-press/news/CEDEFOP-seminar-discusses-whether-vet-systems-are-prepared-future-work>

- CEDEFOP (2017b). *Statistical overviews on VET – Spain*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/statistical-overviews-vet-spain>
- CEDEFOP (2017c). *Governance of eu skills anticipation and matching systems. Framework for assessing governance of skills anticipation and matching in EU countries*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/events-and-projects/projects/assisting-eu-countries-skills-matching>
- CEDEFOP (2017d). *Developing and running an establishment skills survey. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 5*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2219>
- CEDEFOP (2018a). *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from CEDEFOP's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>
- CEDEFOP (2018b). *Apprenticeships in work-based learning*. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/en/events-and-projects/projects/apprenticeships-work-based-learning>
- CEDEFOP (2018c). *Cedefop presents a European database on apprenticeship schemes*. [Noticias] Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/cedefop-presents-european-database-apprenticeship-schemes>
- Comisión Europea (2008) *Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Improving competences for the 21st century: an Agenda for European Cooperation on Schools {COM(2008) 425 final}*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008SC2177&from=EN>
- Comisión Europea (2012a). *Un Nuevo concepto de Educación y España*. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/spain-rethinking-060913_es.pdf
- Comisión Europea (2012b). *Proposal for a Council Recommendation on Establishing a Youth Guarantee*. COM(2012) 729 final, Bruselas, 5 de diciembre de 2012.

- Comisión Europea (2012c). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/rethinking-education_en
- Comisión Europea (2012d). *Vocational education and training for better skills, growth and jobs*. Commission Staff Working Document. (SWD)2012 375 final, Strasbourg.
- Comisión Europea (2013). *Work -based learning in Europe. Practices and Policy Pointers: Education and Training*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- Comisión Europea. (2015). *High-performance apprenticeships and work-based learning: 20 guiding principles*. ET2020 Working Group on Vocational Education and Training.
- Comisión Europea (2017). *Proposal for a Council Recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*: Bruselas.
- European Training Foundation (2013). *Work-Based Learning: Benefits And Obstacles - A Literature Review For Policy Makers And Social Partners In ETF Partner Countries*. Recuperado de http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work_based_learning
- European Training Foundation (2014). *'Work-Based Learning. A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries'*. Recuperado de http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work_based_learning_handbook
- Fazio, M., Fernández-Coto, R., y Ripani, L. (2016). *Aprendices para el siglo XXI ¿Un modelo para América Latina y el Caribe?* Washington, D.C: Banco Interamericano del Desarrollo. [Disponible en <https://publications.iadb.org/handle/11319/7855>].
- Fundación Bertelsmann (2017). *Cooperar para formar. Siete casos de éxito españoles en la Formación Profesional Dual*. Madrid. Recuperado de

https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/cooperar_completo_digital_RB.pdf

García Perea, P., y García Coria, R. (2014). Formación profesional dual e inserción laboral en el área del euro. *Boletín Económico*, (FEB). Extraído de <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/14/Feb/Fich/be1402-art6.pdf>

González, M. y Tejero, A. (2017). Concertación y políticas de Formación Profesional Dual. El caso de Asturias. Congreso de la Red Española de Política Social (REPS), Sevilla, 16-17 de febrero

Homs, O. (2008). La formación profesional en España: hacia la sociedad del conocimiento. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de <http://todofp.es/dam/jcr:31fb7120-ffd4-4e07-a025-cc9041be7830/informe-caixa-version-noviembre-2012-pdf.pdf>

Interagency Group on Technical and Vocational Education and Training (IAG-TVET). (2017). *Investing in work-based learning*. Recuperado de http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_565923/lang--en/index.htm

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 147 de 20 de junio de 2002).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Marhuenda, F., Chisvert, M. J., y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España: Consideraciones sobre los centros que la implementan. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, (17), 43-63.

Matía Portilla, V. (2016). Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias. [Tesis doctoral] Universidad de Valladolid, Valladolid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). LOMCE: Paso a paso. Formación profesional dual. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:64d881e0-e427-4f2d-b724-2ca798531eed/lomced-pasoapaso-fp-dual.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). Preguntas frecuentes. Recuperado de <http://todofp.es/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual/preguntas-frecuentes.html>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social: España (2016). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal: Datos 2015*. Madrid: SEPE.
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Morales, M. Á. (2017). La formación profesional en España: hacia un sistema dual. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/xmlui/handle/10612/5888>
- Orden 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana.
- Orden 25/05/2016 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las características que deben reunir los proyectos de Formación Profesional Dual a desarrollar por los centros educativos de Castilla-La Mancha, que impartan enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, y se convoca el procedimiento de autorización de los proyectos de Formación Profesional Dual a iniciar en el curso académico 2016/2017.
- Orden EDU/372/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/398/2017, de 24 de mayo, por la que se desarrolla el Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 71 de 12 de abril de 2018).
- Orden EDU/398/2017, de 24 de mayo, por la que se desarrolla el Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 104 de 2 de junio de 2017).
- Pablo, A. de (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77, 137-162.

- Pin, J., Roig, M., Susaeta, L., y Apascaritei, P. (2015). La formación profesional dual como reto nacional. *IESE Business School y Fundación Citi*. Recuperado de <http://www.iese.edu/research/pdfs/ST-0362.pdf>
- Poulsen, S., & Eberhardt, C. (2016). *Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective*. Discussion Papers, 171.
- Real Decreto 1592/2012 del 8 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, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012).
- Real Decreto 3/2012, de 11 de febrero, para medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (Boletín Oficial del Estado, núm. 36, de 11 de febrero de 2012).
- Real Decreto-Ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, la que reflejada en el Real Decreto Ley 3/2012 del 11 de febrero (Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 14 de junio de 2010).
- Recomendación del Consejo de 10 de marzo de 2014 sobre un marco de calidad para los períodos de prácticas. (Diario Oficial de la Unión Europea C 88/1 de 27 de marzo de 2014).
- Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz. (Diario Oficial de la Unión Europea C 153/1 de 2 de mayo de 2018).
- Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil (Diario Oficial de la Unión Europea C 120/1 de 26 de abril de 2013).
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea C 189/15 de 15 de junio de 2017).
- ReferNet España (2014). Sistemas de aprendizaje y programas de aprendizaje estructurados basados en el trabajo. Madrid: SEPE.

- Rego-Agraso, L., Barreira, E. M., y Rial, A. F. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 149-166.
- Rodríguez, C., y Ramos, J. (2016). *El sistema español de garantía juvenil y formación profesional dual en el contexto de la estrategia europea de empleo* (1). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Sánchez, I. (1999). Contextos epistemológicos para la pedagogía laboral y la formación en la empresa. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 105-125.
- Sánchez, P. J. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 85-104.
- Subdirección General de Orientación y Formación Profesional (2015). Formación profesional dual. Seguimiento de proyectos FPD curso 2013-2014, en línea. Madrid: MECyD. <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/01/20140113-fpdual-bankia/informe-seguimiento-fpdual.pdf>
- Sweet, R. (2011). European Training Foundation: *'Work-based learning in vocational education, with particular reference to Australia and its region: Models, constraints, opportunities and benefits'*, Paper presented at *International Expert Panel Meeting on Work-based Learning*, Turin, 14-15 November 2011.
- UNESCO (2007). *A human rights-based approach to education for all*. New York: UNESCO.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>