

# Hoja de ruta para una Formación Profesional dual de calidad

Roadmap to high-quality dual VET



## Pie de imprenta

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Noviembre 2023

### Editorial

Fundación Bertelsmann  
Travessera de Gràcia, 47-49, 3ª planta  
08021 Barcelona  
España

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Alemania  
Teléfono +49 5241 81-0  
[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

### Autor

Prof. Dr. Dieter Euler

### Responsable

Naemi Johanning  
Caroline Schnelle  
Clemens Wieland

### Oficina de redacción

Sigrid Tzyschakoff

### Traducción

Tradeus Traduccions, S.L., Barcelona

### Diseño gráfico

Nicole Meyerholz, Bielefeld

### Derechos de imagen

Foto de la portada: © Quality Stock Arts – [stock.adobe.com](https://stock.adobe.com)

### Cita sugerida

Euler, Dieter (2023): Hoja de ruta para una Formación Profesional dual de calidad – Roadmap to high quality dual VET. Fundación Bertelsmann & Bertelsmann Stiftung (Editorial). Gütersloh.  
[www.chance-ausbildung.de/dualVET/espanol](http://www.chance-ausbildung.de/dualVET/espanol)

Esta publicación está disponible en línea en:

<http://dx.doi.org/10.11586/2023063>

ID-1868

Este estudio también se ha publicado en alemán, inglés y francés:

[www.chance-ausbildung.de/dualVET/deutsch](http://www.chance-ausbildung.de/dualVET/deutsch)

[www.chance-ausbildung.de/dualVET/english](http://www.chance-ausbildung.de/dualVET/english)

[www.chance-ausbildung.de/dualVET/francais](http://www.chance-ausbildung.de/dualVET/francais)

# Hoja de ruta para una Formación Profesional dual de calidad

Roadmap to high-quality dual VET

Prof. Dr. Dieter Euler

# Índice

---

<b>Prólogo</b>	<b>5</b>
<b>1   Integración: La Formación Profesional como parte del sistema educativo y laboral</b>	<b>7</b>
<b>2   Comparativa de perspectivas entre países: Tipos ideales y reales de la Formación Profesional</b>	<b>9</b>
<b>3   La Formación Profesional dual: El difícil deseo de transferencia</b>	<b>15</b>
<b>4   Del análisis al diseño: Etapas de desarrollo de un proceso de transferencia adaptado</b>	<b>18</b>
<b>5   Áreas de diseño: Componentes de una Formación Profesional dual(izada)</b>	<b>20</b>
5.1   Referencias de fuentes bibliográficas seleccionadas	20
5.2   Elementos clave: Áreas de diseño para la transferencia de la Formación Profesional	22
5.2.1 Alcance político: La Formación Profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales	22
5.2.2 Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes	25
5.2.3 Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas	28
5.2.4 Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado	31
5.2.5 Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor de desarrollo	34
5.2.6 Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares	37
5.2.7 Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico	40
5.2.8 Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados	43
5.2.9 Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad	48
5.2.10 Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular	52
5.2.11 Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional	54
<b>6   Implantación: Planificación de proyectos de desarrollo de la Formación Profesional dual con transferencia de experiencias</b>	<b>58</b>
6.1   Marco de referencia para el análisis y el diseño de proyectos de desarrollo	58
6.2   Plan de acción para conceptualizar proyectos de desarrollo de la Formación Profesional dual con transferencia de experiencias	64
6.3   Caso práctico: Reforma de la Formación Profesional en Albania	66
6.4   Caso práctico: Consolidación de la Formación Profesional dual en España	73
<b>7   Conclusión</b>	<b>84</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>85</b>

# Prólogo

---

Los sistemas de formación dual están experimentando desde hace años un gran auge en todo el mundo. China planea diseñar e instaurar el mayor sistema de Formación Profesional del mundo y ve en el sistema dual un modelo a seguir (véase la edición de South China Morning Post del 16/05/2023). Por su parte, Inglaterra mira con admiración los sistemas de formación dual de otros países europeos como una posible vía para resolver los retos a los que se enfrenta la Formación Profesional en ese país (véase la edición de The Irish Times del 22/04/2023). En los países subsaharianos también se está apostando por la implantación de sistemas de formación dual (véase la edición de FAZ del 11/04/2023), y en Estados Unidos esta modalidad de formación también está ganando terreno, impulsada en gran medida por la implicación de consorcios de países de habla alemana (véase la edición de Handelsblatt del 7/11/2022). La lista podría ser mucho más extensa y demuestra que la correcta integración entre la formación en el centro educativo y la formación en la empresa continúa siendo una fórmula de éxito para cualificar a las personas.

Han pasado ya diez años desde que en 2013 el catedrático Dieter Euler redactara, por encargo de la Fundación Bertelsmann, un estudio ampliamente reconocido sobre las posibilidades y las vías de transferencia del sistema de formación dual alemán a otros países.<sup>1</sup> La corriente dominante en el debate de la época partía de la base de que cuantos más elementos del sistema de formación original alemán se exportaran, mejor podía funcionar la transferencia. La realidad se encargó de demostrar que, en la mayoría de los casos,

esto no era así. Y es que el punto de partida y las condiciones económicas, institucionales y de política educativa divergían enormemente de un país a otro.

El planteamiento de Dieter Euler seguía una lógica diferente y, por tanto, constituía una novedad dentro del discurso imperante. Euler no apostaba por una transferencia 1:1, sino que proponía descomponer el sistema de FP dual en once componentes que, además, pueden contemplarse de forma individual: ¿qué ocurre con la financiación del sistema dual? ¿Cómo se pueden combinar acertadamente la formación en el centro educativo y en la empresa? ¿Cómo se realizan los exámenes? El novedoso enfoque de Euler mostraba cómo se pueden transferir elementos individuales concretos y qué posibilidades de sustitución existen. Esto amplió el campo de visión más allá del sistema alemán para incluir otros países que también cuentan con sistemas de Formación Profesional con elementos duales y que, por tanto, pueden servir igualmente de referencia.

Este enfoque por “elementos” marcó un cambio de rumbo. En los años posteriores al estudio de Euler, diversas organizaciones, entre ellas la OCDE, la OIT o la Comisión Europea, han dado a conocer conceptos y estrategias para descomponer los sistemas de formación dual en elementos estructurales. Entretanto, también el propio Euler ha seguido perfeccionando sus planteamientos y probando su eficacia en la práctica.

En este contexto surgió la idea de dar a conocer —mediante la publicación de una versión completamente revisada— estas experiencias prácticas y los conceptos desarrollados y perfeccionados a partir de dichas

---

1 Dieter, Euler (2013): El sistema dual en Alemania: ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?; Gütersloh Bertelsmann Stiftung.

experiencias. No obstante, si bien la presente edición se basa en los once componentes formulados inicialmente, los clasifica a su vez en cuatro niveles de desarrollo, lo cual posibilita un análisis mucho más diferenciado en comparación con la versión original. La matriz resultante se acompaña de varios ejemplos prácticos ilustrativos y puede utilizarse, por un lado, para diseñar nuevas reformas y, por otro, para analizar sistemáticamente procesos de reforma en curso desde una perspectiva histórica y conceptual. Así, el presente informe incluye dos estudios de caso que describen detalladamente los procesos de reforma de la Formación Profesional en Albania y España.

“Change is a journey, not a blueprint”: con esta cita arrancaba hace diez años el prólogo de la primera versión de esta guía para la transferencia del sistema de formación dual. Una cita que conserva toda su vigencia, puesto que todo aquel que desee “dualizar” un sistema de formación ya establecido ha de tener en cuenta las condiciones marco existentes y alinear la implantación en la práctica con los objetivos educativos, sociales y económicos propios. En otras palabras: la formación dual en los países de habla alemana puede ser un buen modelo de referencia, pero nunca un mandamiento inamovible.

El presente estudio pretende proporcionar a las y los responsables políticos, administrativos y científicos de los países interesados en introducir reformas una serie de pautas e impulsos para fomentar tanto el aprendizaje mutuo como el aprendizaje colectivo. Nuestro especial agradecimiento al catedrático Dieter Euler por haber sintetizado y compartido sus múltiples y variadas experiencias en procesos de reforma a nivel internacional de una manera tan práctica y comprensible.



**Clara Bassols**

Directora  
Fundación Bertelsmann



**Clemens Wieland**

Senior Expert  
Bertelsmann Stiftung

# 1 | Integración: La Formación Profesional como parte del sistema educativo y laboral

Los sistemas de formación pueden compararse con la topografía de una ciudad. Por un lado, están los barrios residenciales de chalets independientes, cuyos habitantes miran al futuro con confianza. Conciben el futuro con optimismo y todos los proyectos les parecen factibles. La situación en los barrios de casas adosadas es algo distinta, pero sigue siendo esperanzadora. Sus residentes tienen razones para sentirse orgullosos y optimistas. El éxito profesional va acompañado de una posición económica holgada. El problema es que el espacio en la ciudad es limitado y cada vez se edifican menos barrios de casas adosadas de este tipo. Luego están los monótonos bloques de pisos a cuyos ocupantes<sup>2</sup> no les une la predilección por esta clase de vivienda, sino la falta de alternativas. Por último, están los barrios que se suelen denominar ambigualmente como “zonas desfavorecidas”. Sus habitantes desean marcharse de allí, pero la realidad es que lo tienen cada vez más difícil.

Si los institutos de secundaria y las universidades de prestigio se ubican en los barrios residenciales, los centros de Formación Profesional tienden a localizarse en distritos menos “ostentosos”. Vivir en una casa adosada, en un bloque de pisos o en un barrio “desfavorecido” suele determinar la profesión elegida. En el sistema educativo, se habla de un “sistema de transición” sin tener en cuenta los principios inherentes a este concepto del orden y el movimiento hacia adelante. Para muchos jóvenes, esta transición no es lineal y no conduce a un empleo atractivo, sino que se mueven en círculo entre una sucesión constante

de medidas cada vez diferentes y episodios laborales precarios. Para algunos se convierte en una carrera de fondo.

El origen condiciona el futuro de la mayoría de ellos. La falta de movilidad no es solo una cuestión geográfica, sino más bien social. Sin embargo, a veces, algunos casos se desmarcan de las estadísticas. Las formaciones profesionales, por ejemplo, ofrecen mejores perspectivas que algunos títulos académicos en cuanto a los ingresos y las posibilidades de ascenso (EBNER et al. 2023, 29).

Aunque naturalmente diverja en los detalles, la “fisonomía urbana” coincide a grandes rasgos en la mayoría de los países. Si bien la formación académica es la trayectoria reina para garantizarse un estatus social y económico determinado, la Formación Profesional permite incorporarse a una actividad más o menos atractiva que asegura un sustento. Sobre todo, en los países en vías de desarrollo y países emergentes con una gran presencia de la economía informal coexisten a menudo una Formación Profesional reglada con una informal. “In 2016, 75 per cent of young workers worldwide were engaged in informal employment and in sub-Saharan Africa and Southern Asia the figure was close to 96 per cent of employed youth” (OIT 2022, 22). Dentro de la jerarquía existe otro nivel inferior que agrupa a todas aquellas personas que, al no contar con un título académico o profesional, acaban en el mercado laboral como mano de obra no cualificada o poco cualificada. Esto los expone en gran medida a condiciones precarias o de desempleo.

De lo anterior se desprende que la Formación Profesional se integra tanto en un sistema académico supe-

<sup>2</sup> A partir de ahora, se procurará utilizar expresiones colectivas que no denoten un género en concreto, como “el alumnado”, que asimismo permitirán evitar formas dobles como “alumnos y alumnas” en este caso.



rior como en un sector de transición inferior. Al mismo tiempo tiene un estrecho encaje con el sistema laboral, pero este encaje es muy distinto en los diferentes países. Desde el punto de vista de la Formación Profesional, es clave saber si en el sistema de empleo o en determinados sectores económicos existe una demanda de mano de obra cualificada que pueda cubrirse no solo con titulados universitarios, sino también con titulados en Formación Profesional. En este sentido, la estructura de cualificaciones del mercado laboral varía de un país a otro. Por un lado, está el modelo de estructuras polarizadas con trabajadores titulados académicos altamente cualificados en un extremo y trabajadores poco o nada cualificados en el otro. Frente a estas estructuras, hay otras en las que existe un rango intermedio entre ambos polos, representado por mano de obra cualificada que cuenta con una formación reglada. De esto se puede extraer que hay una correlación entre una Formación Profesional de alta calidad y la cobertura de la demanda de profesionales cualificados en el mercado laboral.

Por lo que al estatus se refiere no solo se constatan jerarquías entre los ámbitos del sistema educativo, sino que, al igual que en el sistema de empleo, dentro de la misma Formación Profesional también existe un alto grado de diferenciación y segmentación. En este caso, los títulos de enseñanza general condicionan de forma determinante las posibilidades de acceso a una Formación Profesional. En el Informe Nacional de Educación alemán, se habla de una “segmentación profesional por títulos académicos y ámbitos formativos” (AGBB 2016, 109 y ss.). En el nivel superior (mercantil, Tecnologías de la Información y medios de comunicación), con alrededor de un 20 % del alumnado, se encuentran sobre todo jóvenes que han superado las pruebas de acceso a la universidad. Para acceder al segundo nivel, con un porcentaje similar (p. ej., especialistas en mecatrónica o administrativos), se requiere como mínimo el título de enseñanza secundaria obligatoria. Los dos siguientes niveles también permiten a jóvenes con la escuela secundaria elemental (*Hauptschule*) terminada el acceso a una Formación Profesional, si bien se corresponden con oficios menos atractivos (p. ej., hostelería y restauración, producción artesana de alimentos, sector de la construcción).



## 2 | Comparativa de perspectivas entre países: Tipos ideales y reales de la Formación Profesional

La transición de la escuela obligatoria al mundo laboral se realiza de forma distinta en cada país y también dentro de ellos. En concreto, existen diferencias en cuanto al contenido, las características y el valor de la Formación Profesional, que tienen su origen en razones históricas. En los países europeos de habla alemana, el sistema dual se basa en tradiciones que se remontan a los gremios medievales y en las que aún hoy se considera lógica la participación del sector privado en la formación de los profesionales que vayan a trabajar en él. Por otro lado, la cultura educativa nacional influye en el plan de estudios de la Formación Profesional de cada país. Si, por ejemplo, el sector privado entiende que la responsabilidad de la formación recae principalmente en el Estado, la consecuencia es que la Formación Profesional se imparta mayoritariamente en centros públicos. A partir de esta premisa, es habitual que en muchos países las empresas critiquen la calidad de la Formación Profesional, pero no consideren que tengan la responsabilidad de introducir cambios (EULER 2018a, 4). El sistema formativo de un país es fruto de un proceso histórico-cultural. No se ha creado de cero como un diseño racional, sino que ha evolucionado por etapas “como resultado de una historia social y cultural nacional” (DEIßINGER 1997, 2).

Los sistemas de formación se clasifican según el criterio de “gobernanza” o “responsabilidad de la gestión”. Según define GREINERT (1999; 2005), los tres **tipos ideales** —(1) gestión privada, (2) gestión pública y (3) gestión cooperativa— se diferencian de la manera siguiente:

- En el modelo privado, la oferta formativa se regula a través del mercado. La oferta proviene directamente de empresas o entidades privadas. Las ac-

tividades formativas se diseñan para dar una respuesta inmediata a las necesidades empresariales. Por lo general, no existen estándares formativos generales ni exámenes o certificados homologados. Los costes los asumen los agentes del mercado, es decir, las empresas y los trabajadores. La formación general y la profesional funcionan cada una por su lado. Este modelo se practica sobre todo en países anglosajones (p. ej., EE. UU., Canadá, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda). En Japón se da una variante. En este caso, sobre todo las grandes compañías ofrecen en centros formativos propios una formación orientada a cubrir sus necesidades empresariales por medio de distintas fases formativas y modelos de rotación de empleo, creando con ello una especie de mercado de trabajo interno (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).

- En la gestión pública (“modelo basado en la escuela”) la formación se lleva a cabo en centros de Formación Profesional (mayoritariamente públicos). El plan de estudios se centra principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos especializados, mientras que la referencia a contextos laborales prácticos suele ser marginal. La formación está basada en un plan de estudios y finaliza con un título homologado. El Estado asume la financiación de la Formación Profesional. Una vez obtenido el título, se puede acceder a otros estudios generales o universitarios. Se menciona el caso de Francia y Suecia como ejemplo de este modelo (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012). Un aliado importante de este modelo para los países en vías de desarrollo o emergentes es la inclusión social de grupos que no logran acceder a la universidad.

FIGURA 1 Modelos de Formación Profesional con transiciones

Modelo basado en la escuela	Formación Profesional dualizada			Modelo dual	Formación Profesional dualizada		Modelo de mercado
Formación Profesional basada en la escuela	Formación Profesional basada en la escuela con fases de prácticas internas	Formación Profesional basada en la escuela con prácticas en la empresa	Formación Profesional basada en la escuela con fases de formación en la empresa	Formación Profesional dual	Formación informal en la empresa	On-The-Job-Training	
Alumnado con condición de estudiantes				Alumnado con condición de trabajadores			

Fuente: véase EULER 2018a; DCdVET 2022

BertelsmannStiftung

- El modelo cooperativo o dual enmarca la formación tanto en la empresa como en la escuela profesional y, en caso necesario, la amplía a otros centros complementarios, los llamados “centros de formación supraempresarial”. La empresa que imparte la formación es el centro educativo principal, por lo que realiza la selección de estudiantes y suscribe con ellos contratos de formación. Esta imparte una formación general y profesional orientada al desarrollo de un perfil de competencias que va más allá de cubrir sus necesidades específicas. La formación responde más bien a un concepto más amplio de “educación” o “profesión”, que, en última instancia, proporcionará al alumnado una mayor flexibilidad y movilidad en el mercado laboral. El plan de estudios lo desarrollan conjuntamente el Estado y los interlocutores sociales. La financiación es compartida por el Estado (gastos primarios de los centros de Formación Profesional) y el sector privado (gastos primarios de la formación en la empresa y de la remuneración durante la formación). Los títulos están homologados. Si se incluye a los interlocutores sociales o se delegan las funciones públicas en entidades intermediarias como, por ejemplo, las cámaras de comercio, esta variante recibe el nombre de “modelo corporativo”. Aparte de los países germanohablantes –Alemania, Suiza y Austria–, otros ejemplos de este modelo son los Países Bajos y Dinamarca (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).

Comparativamente, la tipología de GREINERT podría calificarse de “elemental”. En el esquema de arriba se diferencian los tres tipos ideales de GREINERT, se completan con niveles intermedios y se les asigna un estatus jurídico. Bajo el concepto genérico de “*formación dualizada*”, los niveles intermedios pueden interpretarse como posibles transiciones y vías de desarrollo hacia un modelo dual. Estos niveles intermedios abarcan diversas variantes, en las que las etapas prácticas y teóricas se interrelacionan en el marco de un “aprendizaje sobre el trabajo” (“learning about work”) y un “aprendizaje en el trabajo” (“learning at work”).

Los *modelos basados en la escuela*, con un alumnado con estatus de “estudiantes”, pueden incluir en mayor o menor medida etapas de aprendizaje en práctico. Así, las etapas de aprendizaje teórico se complementan con fases prácticas que se llevan a cabo en talleres en la escuela o simulaciones prácticas (p. ej., juegos de simulación, empresas ficticias o espacios de autoaprendizaje) o en el marco de prácticas en la empresa. Las diferentes etapas formativas muestran un mayor grado de compromiso del centro educativo si se complementan con fases de formación en la empresa acordadas en base al currículum.

El *modelo de mercado* puede entenderse como una formación en el lugar del trabajo o una “Formación Profesional informal” (“informal apprenticeship”). Si bien en una formación en el lugar del trabajo se utilizan mecanismos de aprendizaje informal espontá-

FIGURA 2 Características y modalidades de la Formación Profesional formal e informal

Característica	Formación formal: modelo dual	Formación informal
<b>Contrato de formación</b>	Por escrito entre la empresa, el aprendiz y, en algunos casos, el centro educativo	Verbal o por escrito entre la empresa, el aprendiz y, en algunos casos, sus padres
<b>Bases jurídicas</b>	Marco legal e institucional perfectamente definido	Ninguna; se suelen aplicar normas sociales, tradiciones y valores culturales
<b>Perfil competencial</b>	Amplio perfil de competencias teóricas y prácticas para el desempeño de una profesión	El perfil comprende básicamente competencias prácticas para el desempeño de las tareas de la empresa
<b>Centros de enseñanza, planes de estudios</b>	La formación se realiza en la empresa y se complementa con cursos en la escuela o centros educativos en base a planes de estudios formales	La formación se lleva a cabo exclusivamente en la empresa en base a planes informales
<b>Coste/financiación</b>	La empresa invierte tiempo, un sueldo y equipamiento; los aprendices aportan un rendimiento productivo y el Estado financia los materiales y el personal docente	La empresa invierte tiempo, equipamiento y a veces una retribución; los aprendices aportan un rendimiento productivo y, en algunos casos, abonan algún tipo de tasa
<b>Remuneración durante la formación</b>	Pago de una retribución y cotización a la Seguridad Social por parte de la empresa	Por lo general, ninguna; algunas empresas abonan una pequeña retribución y destinan una ayuda en caso de enfermedad o accidente
<b>Duración</b>	Normalmente la duración mínima está fijada	Por lo general, se indica la duración de la formación, aunque la empresa tiene por lo general potestad para decidir cuándo finaliza
<b>Título</b>	Exámenes estandarizados y título homologado	Exámenes no estandarizados, no suele emitirse ningún título ni certificado

Fuente: en base a OIT 2012, 12; OIT 2022, 73

| BertelsmannStiftung

neo, la Formación Profesional informal se lleva a cabo con el objetivo de transmitir las competencias asociadas a un determinado oficio o profesión. En varios países en vías de desarrollo y emergentes, la economía y la Formación Profesional se sustentan en sectores y actividades económicas informales (VÉASE OIT 2012; EULER 2017a). Mientras que la formación académica y la Formación Profesional formal absorben, sobre todo, a los grupos de población mejor posicionados desde un punto de vista socioeconómico, la Formación Profesional informal que se desarrolla en las empresas constituye una puerta de acceso a la educación para integrantes de clases sociales que normalmente quedaban excluidos de ella una vez terminada la escuela. Dentro de la Formación Profesional informal, el personal más experimentado de empresas pequeñas forma en competencias prácticas asociadas a un oficio o profesión a las jóvenes generaciones. “Apprentices ... learn technical skills from master craftsmen and practitioners at the workplace and are inducted into a business culture and a business network which makes it easier for them to find jobs or start busines-

ses. ... The training investment is shared between the master craftsman and the apprentice, providing access to training even for poor young people.” (OIT 2012, III) La Formación Profesional informal se basa en un acuerdo —generalmente verbal— entre el propietario/a de la empresa y el aprendiz o sus padres. Muchas de las reglas que regulan este tipo de formación provienen de tradiciones ancestrales y se han ido introduciendo y asentando en gremios y cámaras de comercio, entre otros. En cambio, las modalidades formales o modernas de la Formación Profesional se basan en leyes nacionales que determinan sus contenidos, condiciones y títulos. Las diferentes modalidades formales e informales de formación se distinguen por medio de determinados rasgos básicos. El cuadro de arriba muestra las principales características y su posible traducción en la práctica.

Los tipos ideales son arquetipos que sirven para representar y organizar la realidad de modo conciso. También pueden servir como proyecciones de cómo se desea moldear la realidad existente. Los **tipos reales**

de los sistemas de Formación Profesional de los diferentes países, en cambio, son más complejos. Los sistemas formativos reales pueden describirse mediante las características de algunos tipos ideales; no obstante, dichas características se encuentran en diferentes modalidades y, además, los sistemas reales a menudo son una combinación de diversos tipos reales. Los siguientes ejemplos ilustran tres aspectos de esta realidad.

### **(1) Heterogeneidad de tipos de formación idénticos:**

Dos ejemplos ilustran este caso. (a) Los sistemas de Suiza y Alemania suelen considerarse los prototipos de una formación dual. De hecho, los dos sistemas presentan un gran número de puntos en común. Al mismo tiempo, se diferencian de forma notable en algunos componentes. En Alemania, las “autoridades competentes” o cámaras de comercio asumen funciones relevantes de la Formación Profesional, como la garantía de la calidad de los centros de enseñanza y la aptitud del alumnado, la orientación profesional y los exámenes finales. En Suiza estas funciones se han delegado en otras instituciones. Además, en este país los resultados de la formación se evalúan por módulos en diferentes etapas. En la evaluación participan todos los lugares de aprendizaje, correspondiendo al centro de Formación Profesional alrededor de un 50 % del examen. En Alemania, el examen final se realiza normalmente al concluir la formación, a través de una comisión examinadora de la cámara de comercio. Los centros de Formación Profesional expiden un certificado docente, independientemente del examen final, cuyas notas no influyen en el resultado de dicho examen. (b) En Inglaterra, varios gobiernos intentaron establecer “apprenticeships”. “Apprenticeships in England are paid jobs that incorporate on- and off-the-job learning and lead to a nationally recognised qualification at National Vocational Qualification (NVQ) level 2 or above.” (LANNING 2011, 7) Además, se han introducido modalidades de formación para adultos (“adult apprenticeships”) para personas mayores de 24 años (FULLER & UNWIN 2011, 31 y s.), que en 2014 comprendían un 40 % de todos los “apprenticeships” (KUCZERA & FIELD 2018, 14). Un análisis detallado de las diferentes variantes de “apprenticeships” británicos no solo revela niveles de cualificación distintos, sino también un amplio abanico de modalidades. Este compendio abarca “those apprenticeships

that include full-time employment, good quality, on-the-job training and a knowledge-based qualification of sufficient rigour to provide a platform for progression to further and higher study” (FULLER & UNWIN 2011, 34). En el polo opuesto se sitúan las formaciones que, además de un trabajo regular, contemplan “a restricted diet of largely job-specific training” (FULLER & UNWIN 2011, 35).

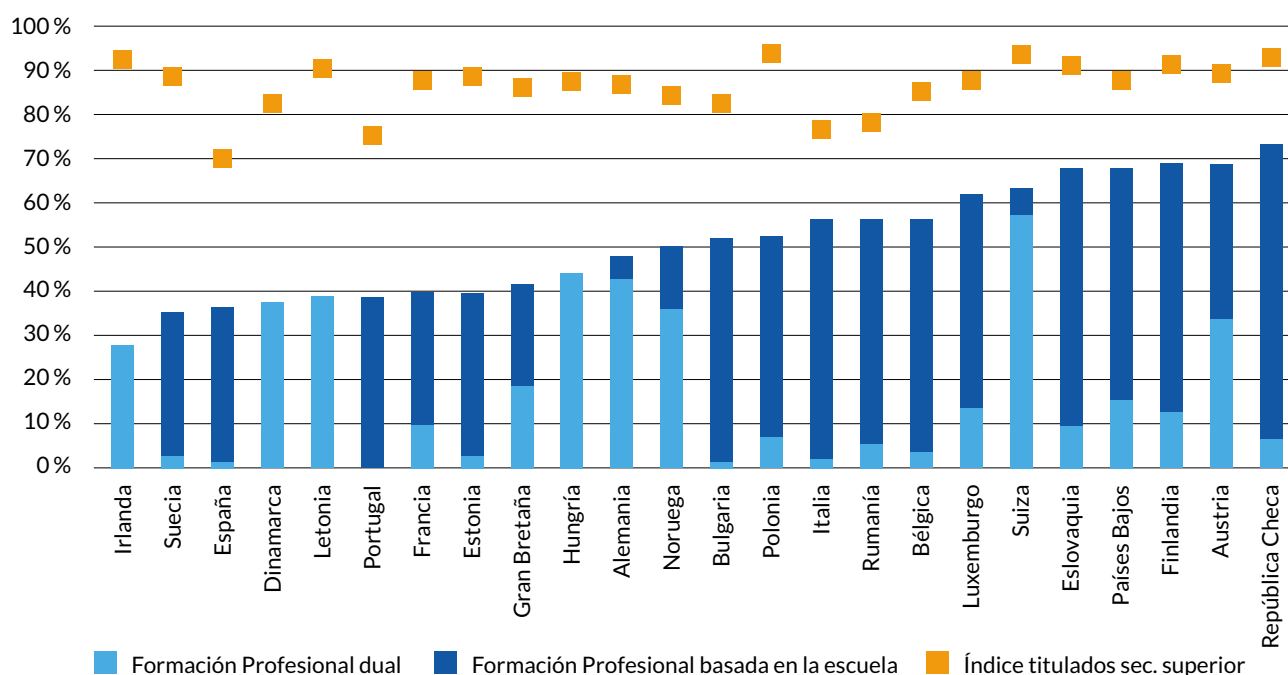
### **(2) Heterogeneidad de determinados componentes dentro de los tipos de formación:**

Aunque en diferentes sistemas formativos existan componentes equiparables, desde un punto de vista cualitativo pueden ser muy distintos. EULER (2018c) investigó los perfiles competenciales del personal docente y de formación en la empresa en cinco países de ASEAN (Tailandia, Laos, Camboya, Vietnam y Myanmar) e identificó notables diferencias en lo que respecta a los requisitos de acceso, la duración y el contenido de la preparación pedagógica y especializada, la participación de las instituciones académicas, los estándares de calidad y las posibilidades de formación continua para el personal docente y de dirección de escuelas profesionales y el personal de formación en la empresa. Otra cuestión atañe al número de horas lectivas impartidas en cada lugar de aprendizaje. Una comparativa de los planes de estudios en Suiza reveló que el número de horas de clases académicas varía entre 320 y 600 horas/curso escolar según el tipo de Formación Profesional, por lo que la dedicación a los contenidos teóricos difiere considerablemente de una formación a otra (KRIESI et al. 2022, 22, 24).

### **(3) Relaciones heterogéneas entre diferentes tipos de formación dentro de un mismo país:**

Los tipos reales de un sistema de Formación Profesional en un país no coinciden con un tipo ideal específico, sino que son una combinación de diversos tipos ideales. Así, por ejemplo, en los Países Bajos todos los cursos de Formación Profesional y continua se pueden cursar en la modalidad basada en la escuela o en la modalidad dual. Las variantes basadas en la escuela corresponden a dos tercios de los cursos ofertados. “Las bases curriculares son las mismas y los títulos son equiparables. Ambos formatos son en alternancia; es decir, comprenden tanto fases de aprendizaje teórico como práctico, aunque en cada uno cada fase tiene un peso distinto (...) Una vez obtenido el título (...) las dos

FIGURA 3 Porcentaje de alumnado en una Formación Profesional dual o basada en la escuela con respecto a todo el alumnado de enseñanza secundaria superior en Europa en 2019



Fuente: KRIESI et al. 2022, 6

BertelsmannStiftung

variantes gozan de un alto reconocimiento, si bien tradicionalmente la modalidad basada en la escuela es preferida por las empresas” (BUSSE & FROMMBERGER 2019, 59). Otro ejemplo de un modelo combinado es el de Austria (SCHLÖGL et al. 2019). En este país los programas formativos de tipo empresarial y mercantil se imparten sobre todo en centros educativos, mientras que los programas formativos de oficios artesanales e industriales tradicionales se cursan en el marco de una formación dual. Suiza constituye un buen ejemplo de la variedad de relaciones dentro de un país. En la parte de habla alemana domina el modelo dual, mientras que en las partes de habla italiana y francófona el modelo basado en la escuela se halla mucho más arraigado. Si observamos los extremos, esto significa que en el cantón de Appenzell más del 80 % del alumnado entre 15 y 18 años cursa una Formación Profesional dual, mientras que en el cantón de Ginebra solo lo hace un 20 % (KRIESI et al. 2022, 16).

El gráfico de arriba muestra los porcentajes de ambos tipos de formación (la dual y la basada en la escuela) entre todo el alumnado de enseñanza secundaria su-

perior. Asimismo, con el índice de titulados en enseñanza secundaria superior queda documentado el porcentaje de personas entre 25 y 34 años que han obtenido al menos un título de enseñanza postobligatoria de este tipo.

La heterogeneidad de sistemas existe también en el plano idiomático. Así, por ejemplo, el concepto “apprenticeship” no solo se utiliza en un contexto nacional (véanse las variantes británicas mencionadas arriba), sino también a nivel internacional para un gran número de cursos formativos diversos (véase CEDEFOP 2018a). “In some contexts, apprenticeships are understood as: a format of training with distinct elements, most notably the combination of learning at the workplace and learning at school, while in others they are understood as: a system type synonymous with terms such as ,dual-track VET“ (KEHL et al. 2021, 4). Las variantes de este concepto y el significado de “apprenticeship” varían de un país a otro: “dual apprenticeship”, “formal apprenticeship”, “quality apprenticeship”, “informal and traditional apprenticeship” o “alternation” son conceptos ampliamente

utilizados en la organización de la Formación Profesional, donde los lugares de aprendizaje escuela y empresa colaboran de un modo específico. Además, no se da una clara diferenciación entre “apprenticeship” y conceptos como “internship” o “traineeship” (OIT 2017, 7). Aparte de “apprenticeship”, se utiliza ampliamente el concepto de “aprendizaje basado en el trabajo” o “work-based learning (WBL)”, poniendo el foco en el lugar de aprendizaje. KIS (2016, 7) define el WBL como “a learning that takes place through some combination of observing, undertaking, and reflecting on productive work in real workplaces”. La autora también distingue entre “structured work-based learning schemes” (como combinación de fases de aprendizaje en el trabajo y fuera de él que se regulan jurídicamente y conducen a la obtención de un título), “work placements” (como complementos prácticos a las formaciones mayoritariamente basadas en la escuela) e “informal and non-formal work-based learning” (como formas de aprendizaje sin una definición explícita de los objetivos ni un título formal). Para entender correctamente un concepto hace falta aclarar el contexto en el que se utiliza.

### 3 | La Formación Profesional dual: El difícil deseo de transferencia

Algo habitual, aunque no muy lógico, es preguntarse cuál es el “mejor” modelo de formación. Es una cuestión que no admite una sola respuesta. Ya se ha expuesto que el sistema educativo y el sistema laboral se hallan estrechamente relacionados. En este contexto, una Formación Profesional dual cuyo objetivo es desarrollar mano de obra cualificada solo sería oportuna en los sectores económicos en los que la organización del trabajo depende de trabajadores de este perfil. Para los estudiantes sería frustrante que después de la formación no pudieran aplicar las competencias adquiridas. Y para las empresas implicadas esto significaría una inversión en formación que no obtendrían ningún retorno.

Por consiguiente, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función de la Formación Profesional? ¿Proporcionar las cualificaciones profesionales que necesitan sectores económicos y empresariales concretos? ¿Preparar al alumnado para campos profesionales más amplios? ¿O contribuir a formar la personalidad? ¿Cómo de especializada o generalista debería ser la Formación Profesional? ¿Debería abordar las necesidades empresariales a corto plazo o apuntar hacia un horizonte profesional más amplio? ¿Cuál debería ser el equilibrio entre formación general y profesional y necesidades presentes y futuras dentro de los planes de estudios de la Formación Profesional? ¿Cómo han de interaccionar la formación académica y la Formación Profesional? ¿Por separado, por competencias o de forma integrada?

Sea cual sea la respuesta, un sistema nacional de Formación Profesional es un medio para conseguir un fin. Reviste un carácter instrumental para la consecución de objetivos específicos que pueden variar de un

país a otro. En este sentido, no puede existir de por sí el “mejor” sistema. Los sistemas nacionales de Formación Profesional tienen que poder discutirse y valorarse en relación con su capacidad para lograr los objetivos fijados. Una vez establecidos los objetivos, se pueden definir los medios y las vías para lograrlos. Y en sentido inverso, un sistema real de Formación Profesional ha de contar con una definición de objetivos más o menos explícita. Los objetivos formalmente definidos a través de leyes o publicaciones oficiales pueden ser interpretados y priorizados de distinta forma en función del grupo de interés. Por otro lado, los objetivos pueden hallarse en conflicto entre sí. Pero esto no cambia nada en la relación fundamental entre objetivos y medios que debe tenerse en cuenta en el diseño de sistemas de Formación Profesional.

La “formación dual”, como se ha implantado sobre todo en los países europeos de habla alemana, es recomendada por organismos como la UE (EUR-Lex 2018), la OIT (2017), la OCDE (2018), el Banco Mundial (2016) o el CEDEFOP (2018) como un sistema de Formación Profesional que supuestamente puede contribuir a alcanzar objetivos económicos y sociales en muchos países. Se la considera una alternativa a las carreras académicas que dan acceso al desempeño de un trabajo o una profesión.

Los posibles motivos para una transferencia del sistema de Formación Profesional a otros países son variados. En concreto, pueden estar motivados por los siguientes factores políticos:

- Política de desarrollo para la reducción de la pobreza, el desempleo juvenil, la formación de grupos de población desfavorecidos y el refuerzo de la



economía en los países receptores (DEZA 2017, 6; DEUTSCHER BUNDESTAG 2013).

- Política exterior para la estabilización de países y regiones de cierto peso geopolítico (DEZA 2017, 6 y s.). En países con relaciones diplomáticas “complicadas”, la Formación Profesional puede verse como un ámbito político que no adscrito a ninguna ideología, que puede ayudar a tender puentes de comunicación entre los Estados.
- Política de economía exterior para apoyar a las empresas nacionales con centros productivos o relaciones comerciales con otros países por medio de la formación de personal cualificado (EULER 2013b, 11; DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, 6; MEHROTRA et al. 2014; FONTDEVILA et al. 2022, 586).
- Política de exportación de formación para ofrecer a las empresas de formación nacionales una plataforma en otros países que les permita comercializar sus servicios de consultoría (véase DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, 6; MAURER 2018, 10).

Pero ¿en qué consisten las posibles ventajas de una Formación Profesional dual que podría animar a los potenciales países receptores a adoptar este sistema en el diseño de su Formación Profesional? A continuación, se destacan cuatro:

- Una característica esencial es que en una formación dual se hallan integradas la teoría y la práctica, la acción y la reflexión y el aprendizaje sistemático y el aprendizaje a base de ejemplos. La formación general y la profesional se combinan para dar lugar a un perfil competencial de base teórica y relevancia práctica. En este contexto, se subraya que una Formación Profesional basada en las categorías profesionales del mercado laboral proporciona a dicho mercado trabajadores dotados de las competencias prácticas realmente relevantes, las cuales se pueden adaptar de forma flexible a los cambios que se produzcan en el ámbito de la tecnología y la organización del trabajo.
- La Formación Profesional dual permite y requiere una participación activa del sector privado en el diseño y la gobernanza de la formación. Mientras que los programas formativos académicos se con-

ciben sobre todo orientados a la oferta, las formaciones duales se crean en colaboración con el sector privado en función de la demanda. Las empresas ven reforzada así su relevancia y, con ello, aumentan las posibilidades de inserción laboral del alumnado.

- Otra ventaja es de tipo económico. La formación dual genera para el Estado muchos menos gastos en comparación con la formación académica. Esto se debe a que una parte de las etapas formativas se desarrollan en la empresa. En un plano económico se calcula que los aprendices empiezan a reportar beneficios durante el transcurso de la formación en la empresa, ya que cada vez participan de forma más productiva en los procesos de trabajo (SCHMID 2019).
- Además de los argumentos económicos, cabe destacar ventajas de tipo sociopolítico y pedagógico. Esto hace referencia, principalmente, a que sobre todo los jóvenes desfavorecidos y los que tienen un “talento práctico” o están “cansados del sistema escolar” encuentran en la formación dual una opción válida para formarse y cualificarse. Además, la Formación Profesional dual puede compensar las eventuales lagunas y carencias de etapas escolares previas. Aparte de proporcionar mano de obra cualificada, la Formación Profesional dual tiene una importante función de integración social de los jóvenes que buscan acceder al mercado laboral.

Cabe tener en cuenta que las ventajas expuestas son capacidades potenciales. El grado en que se materialicen estas capacidades potenciales dependerá de cómo esté configurada la formación. Empíricamente está demostrado que incluso en los países que tienen un alto porcentaje de programas formativos duales el grado en el que se aprovechan estas capacidades potenciales y la calidad de los procesos formativos varían.

Son estas capacidades potenciales de la Formación Profesional dual las que han despertado en gran medida el creciente interés existente por determinar hasta qué punto puede exportarse este modelo en el marco de una cooperación de desarrollo internacional (KEHL et al. 2021, 6–10). Al mismo tiempo, se constata que, aunque la Formación Profesional dual ha sido merecedora de elogios desde hace muchos años,

solo se ha adoptado de forma aislada en unos pocos países. Irónicamente podría afirmarse que el “sistema dual” es todo un “éxito de exportación sin ninguna venta” (EULER 2013b).

Es evidente que no existen fórmulas sencillas y rápidas para la transferencia de sistemas de Formación Profesional a destinatarios interesados. Los procesos de transferencia presentan una gran cantidad de requisitos tanto a nivel individual como sistémico. A nivel individual la transferencia implica un proceso de aprendizaje por medio del cual las personas adquieren conocimientos y competencias con el apoyo de docentes u otras personas. Por lo general, un estudiante adquiere nuevos conocimientos combinando los conocimientos previos con los conocimientos nuevos que se le transmiten durante la formación en curso. Los conocimientos que proporcionan los docentes solo llegan al estudiante si este los considera relevantes (por su contenido) y oportunos (porque son examinables, normativos). A nivel sistémico, los procesos de transferencia pueden interpretarse de forma análoga. Los conceptos de Formación Profesional adoptados por un país constituyen “la oferta” dirigida al posible país receptor, que se encarga de comprobar la relevancia (contenido) y la adecuación (normativa) de dicha oferta en función de sus condiciones sociales, económicas y culturales específicas. Las experiencias de éxito de un país deberían constituir, idealmente, la base para desarrollar medidas en otros países adaptadas a sus necesidades específicas.

Sin embargo, aunque un sistema de formación dual sea relevante y adecuado para el eventual país receptor, los procesos de transferencia no funcionan como una mera copia del sistema. De acuerdo con GESSLER (2017) se distinguen tres modelos de transferencia:

- **Diseminador:** Lo nuevo se añade a lo existente o lo reemplaza (parcialmente). Ejemplo: Se implantan nuevos perfiles profesionales y se adoptan los planes de estudios del país emisor.
- **Adaptativo:** Se integra lo nuevo y se adapta a las condiciones existentes. Ejemplo: La Formación Profesional de tipo escolar integra formas de aprendizaje basadas en el trabajo y se adaptan a las condiciones marco existentes en las empresas colaboradoras.
- **Transformador:** Lo nuevo se adopta como impulso para cambiar lo existente, lo cual genera modelos innovadores. Ejemplo: Se adopta el principio de cooperación entre Estado y sector privado y se crean órganos consultivos y de toma de decisiones de nuevo cuño.

Un país que quiera actualizar su sistema de Formación Profesional y aprender de las experiencias de otros países se centrará primero en aquellos ámbitos de su sistema que requieran reformas profundas. Las ventajas potenciales de la Formación Profesional dual la convierten en un sistema de referencia interesante sobre todo si se aspira a formar trabajadores cualificados de nivel medio. A partir del seguimiento de los objetivos fijados y de las condiciones marco existentes, un potencial destinatario de la transferencia comprobará los elementos que se integran bien en las estructuras existentes, así como las adaptaciones, modificaciones y ampliaciones necesarias. El destinatario analizará otros casos y posiblemente constatará que los procesos de reforma que desea llevar a cabo internamente pueden basarse en una combinación de planteamientos de diferentes países; por ejemplo, que no hace falta establecer un sistema de cámaras de comercio complejo como en Alemania, sino que los exámenes y las certificaciones también pueden realizarse cerca del centro de aprendizaje, como se hace en Suiza. O que una formación profesional no tiene por qué organizarse de forma monolítica a lo largo de tres años, sino que también puede tener una estructura modular con títulos intermedios. En pocas palabras, la cuestión de la transferencia no se puede considerar de forma global, sino como un proceso descompuesto en elementos concretos. Deben compararse las experiencias de diferentes países y escoger y adaptar aquellos elementos que mejor encajen con los objetivos, estructuras y tradiciones del país receptor.

Los procesos de reforma de la Formación Profesional en un país no tienen por qué conducir necesariamente a una Formación Profesional dual(izada). No obstante, las siguientes reflexiones se centran en el desarrollo de una Formación Profesional dual(izada) a partir de diferentes formas de transferencia. La pregunta clave aquí es: **¿Qué fases son necesarias para lograr implantar una Formación Profesional dual(izada)?**

## 4 | Del análisis al diseño: Etapas de desarrollo de un proceso de transferencia adaptado

---

En este capítulo se retoma la pregunta clave planteada más arriba desde una perspectiva de actuación específica y se desglosa en diferentes pasos. Para ello, se tienen en cuenta los análisis de los capítulos anteriores y se adopta una perspectiva orientada al diseño de la formación. Tres puntos de partida guían este proceso:

- Se adopta la **perspectiva** de un actor responsable del desarrollo e implantación de un sistema nacional de formación. Sus actividades tienen como objetivo acercar el sistema de formación existente al tipo ideal de Formación Profesional dual.
- El **objeto de diseño** no es la Formación Profesional dual(izada) como un todo, sino que se priorizan algunos componentes del sistema para su ulterior desarrollo. Para ello es necesario determinar y describir con precisión los componentes básicos de una Formación Profesional dual(izada).
- El **proceso de diseño** puede llevarse a cabo partiendo de formatos y alcances distintos en función de los componentes priorizados. Un ejemplo sería la dualización de los programas formativos por medio de etapas de aprendizaje y trabajo en empresas. Esta medida puede restringirse al principio a un número limitado de sectores, regiones y empresas de determinado tamaño y a períodos formativos específicos. De esto se deduce que la transferencia no necesariamente tiene que aspirar a alcanzar el tipo ideal de Formación Profesional dual, sino que puede orientarse a alcanzar niveles intermedios en función de las condiciones marco y los objetivos establecidos. Estos niveles intermedios pueden alejarse en mayor o menor medida del

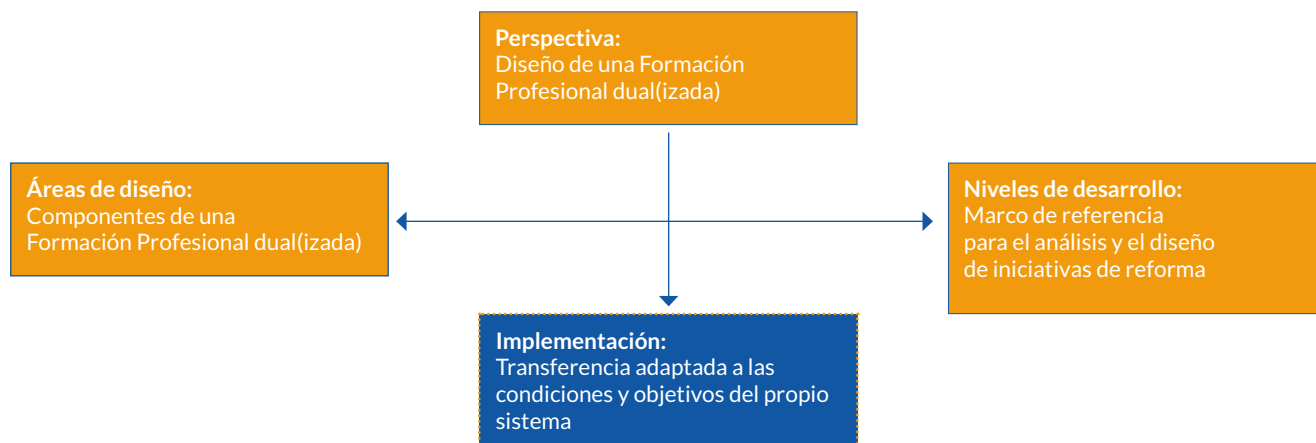
tipo ideal. Se parte de la premisa de que muchos países o sectores económicos no buscan alcanzar un (alto) ideal, sino formas de acercarse a este. Esta es la cuestión.

Esta constatación plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Qué componentes o áreas son fundamentales a la hora de diseñar una Formación Profesional dual(izada)?
2. ¿Cómo pueden concretarse estas áreas y componentes y clasificarse en distintos niveles de desarrollo dentro de un marco de referencia global que admita también diferentes niveles de implantación?
3. ¿Cómo puede utilizarse este marco de referencia para transferir conocimientos y experiencias prácticas para el desarrollo de sistemas de Formación Profesional dual(izada)?

El siguiente esquema muestra las líneas de actuación:

FIGURA 4 Diseño de una Formación Profesional dual(izada)



Fuente: propia representación

| BertelsmannStiftung

El resultado, por un lado, es un marco de referencia que permite identificar, planificar y concretar los cambios necesarios para diseñar modelos de Formación Profesional dual(izada). Por otro, se proponen posibles formas de llevar a cabo la transferencia a partir de las reflexiones teóricas planteadas anteriormente (véase capítulo 3).

## 5 | Áreas de diseño: Componentes de una Formación Profesional dual(izada)

---

### 5.1 | Referencias de fuentes bibliográficas seleccionadas

El planteamiento elegido, es decir, diseñar la transferencia sobre la base de los componentes seleccionados de la Formación Profesional dual(izada) correspondiente, precisa naturalmente que se realice primero esta selección. Antes de presentar y argumentar las áreas de diseño elegidas en este trabajo, el esquema de la página siguiente refleja los componentes propuestos en la bibliografía escogida.

Se presentan ocho propuestas de estructura diferentes. Además de las propuestas de los organismos internacionales y supranacionales (UNESCO, OIT, UE, ASEAN), se han tenido en cuenta las estructuras seleccionadas por tres autores de tres países europeos en los que la Formación Profesional dual tiene una especial relevancia. Las propuestas se han extraído de publicaciones en inglés y no se han traducido.

Como ya se ha hecho con las definiciones de “apprenticeship” (véase capítulo 2), esta selección recoge un amplio abanico de especificaciones y aspectos destacados. Las estructuras descritas se corresponden con diferentes estrategias (objetivos, principios, medidas/intervenciones). Asimismo, documentan distintos formatos y se inscriben en diferentes niveles de abstracción.

En relación con las estructuras propuestas por los organismos internacionales, en las fuentes originales no constan unos razonamientos que las justifiquen, sino que se parte de la base de que los componentes elegidos están debidamente sustentados por su verosimilitud y relevancia. Teniendo esto en cuenta, descartamos debatir y valorar en detalle cada propuesta. Las estructuras expuestas deben bastar para ilustrar el amplio abanico de referencias existente y los puntos en común que presentan entre ellas.

FIGURA 5 Elementos que describen una Formación Profesional dual(izada)

UNESCO (2012)	EULER (2013a, 8 f.)	BLIEM, PETANOVITSCH & SCHMID (2014, 11)	ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2017, 21)
<p>Seven fields of VET policy transformation:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enhancing relevance of VET</li> <li>2. Expanding access and improving quality and equity</li> <li>3. Adapting qualifications and developing occupational pathways</li> <li>4. Improving the evidence base</li> <li>5. Strengthening governance and expanding partnerships</li> <li>6. Increasing investment in VET and diversifying financing</li> <li>7. Advocating for VET</li> </ol>	<p>Eleven core elements of Germany's dual system:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Addressing economic, social, and individual goals</li> <li>2. Broad competence profiles</li> <li>3. Alternating learning sites, aligning theory and practice</li> <li>4. Public-private partnership</li> <li>5. Joint funding</li> <li>6. Complementary VET offerings of schools, etc.</li> <li>7. Quality standards</li> <li>8. Professional teaching personnel</li> <li>9. Balance between standardization and flexibility</li> <li>10. Solid evidence for decision-making and design</li> <li>11. Social acceptance</li> </ol>	<p>Seven core dimensions of a modern dual apprentice training system:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Social partners as carriers of the apprenticeship</li> <li>2. Vocations are more than jobs</li> <li>3. An apprenticeship is also beneficial for the company</li> <li>4. Quality is the responsibility of all stakeholders</li> <li>5. An apprenticeship adjusts to changing qualification requirements</li> <li>6. An apprenticeship is an attractive training path for young people</li> <li>7. Lean administration and clear, transparent processes</li> </ol>	<p>Six building blocks of quality apprenticeship systems:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Meaningful social dialogue</li> <li>2. Robust regulatory framework</li> <li>3. Clear roles and responsibilities</li> <li>4. Equitable funding arrangements</li> <li>5. Strong labour market relevance</li> <li>6. Inclusiveness</li> </ol>
EUROPEAN COMMISSION (2017, 12 ff.)	COUNCIL OF EUROPEAN UNION (EUR-Lex 2018, 4–5)	MAURER (2018, 6)	ASEAN (2021, 51 ff.)
<p>Six systemic building blocks in VET reform programmes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Governance structure</li> <li>2. Funding system</li> <li>3. Information systems for strategic planning</li> <li>4. Labour market-oriented qualifications and curricula</li> <li>5. Training partnership with private sector</li> <li>6. Quality of provision and quality assurance</li> </ol>	<p>14 criteria for quality and effective apprenticeships:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Written agreement</li> <li>2. Learning outcomes</li> <li>3. Pedagogical support</li> <li>4. Workplace component</li> <li>5. Pay and/or compensation</li> <li>6. Social protection</li> <li>7. Work, health, and safety conditions</li> <li>8. Regulatory framework</li> <li>9. Involvement of social partners</li> <li>10. Support for companies</li> <li>11. Flexible pathways and mobility</li> <li>12. Career guidance and awareness raising</li> <li>13. Transparency</li> <li>14. Quality assurance and tracking of apprentices</li> </ol>	<p>Six key features of the dual VET model:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Work-based learning</li> <li>2. Complementary school- or center-based vocational learning</li> <li>3. Occupational profiles and related curricula</li> <li>4. Engagement of business sector in curriculum development</li> <li>5. Apprenticeship contracts defining mutual rights and obligations</li> <li>6. Formal assessment process, partly in the workplace with representatives of the business sector</li> </ol>	<p>Six areas of Human Resources Development (HRD) intervention:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promote lifelong learning culture</li> <li>2. Adopt inclusive approach</li> <li>3. Strengthen enabling structures</li> <li>4. Modernize HRD/lifelong learning programmes</li> <li>5. Professionalize teaching personnel</li> <li>6. Promote engagement of business sector in HRD</li> </ol>

## 5.2 | Elementos clave: Áreas de diseño para la transferencia de la Formación Profesional

Las ocho propuestas expuestas arriba ilustran la diversidad de enfoques que pueden aplicarse a la hora de diseñar una Formación Profesional dual(izada). Las diferentes propuestas individuales se presentan una al lado de la otra y consisten, en parte, en una enumeración de los elementos que deben conformar una Formación Profesional. Para recoger la esencia de estas propuestas se han identificado once elementos fundamentales, que sirven como potenciales campos de actuación para el diseño del proceso de transferencia de una Formación Profesional.

N.º	Componente	Capítulo
1	Alcance político: La Formación Profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales	5.2.1
2	Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes	5.2.2
3	Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas	5.2.3
4	Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado	5.2.4
5	Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo	5.2.5
6	Desarrollo de la calidad: y supervisión de estándares	5.2.6
7	Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico	5.2.7
8	Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados	5.2.8
9	Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y de la diversidad	5.2.9
10	Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular	5.2.10
11	Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional	5.2.11

De entrada, cada componente se describe, argumenta e ilustra con ejemplos. Seguidamente, se profundiza en los retos que pueden facilitar o dificultar una transferencia. Por último, se proponen diferentes niveles de desarrollo para la materialización de la transferencia que marcan, a su vez, las posibles etapas hacia la

consecución de un modelo ideal. Pueden producirse solapamientos entre los diferentes componentes, ya que en algunos casos estos se definen en diferentes niveles de abstracción. Así, por ejemplo, el grado de inclusión de las empresas o la financiación pueden interpretarse como parte del sistema de gobernanza.

### 5.2.1 Alcance político: La Formación Profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales

La Formación Profesional no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar unos objetivos determinados. El alcance y la concreción de los objetivos perseguidos varían de un país a otro. Si bien el objetivo económico asociado a la formación de trabajadores cualificados se relaciona con la Formación Profesional de modo prácticamente generalizado, los objetivos sociales, individuales y de otra índole quedan algo más difusos.

#### Concreción de las dimensiones de actuación

La Formación Profesional alemana, por ejemplo, incluye una descripción detallada de las dimensiones de actuación. Esta descripción refleja una visión holística de la educación. Sus “objetivos son la capacidad individual de trazar su propio destino, los recursos humanos y la participación equitativa en la sociedad con igualdad de oportunidades” (AGBB 2022, 1). Estas tres dimensiones se consideran una tríada de objetivos que aúna los intereses de la sociedad, la economía y el individuo. En relación con la Formación Profesional, las dimensiones de actuación se concretan como sigue:

- La dimensión individual se refiere a la contribución de la Formación Profesional al desarrollo de las competencias necesarias para superar los retos profesionales y de otra índole. En la Formación Profesional, las personas deben tener la posibilidad de trazar su propia trayectoria, desplegar todo su potencial y continuar desarrollándose profesionalmente con motivación para seguir aprendiendo.
- La dimensión social se refiere a la contribución de la Formación Profesional a la integración de las próximas generaciones en la sociedad y en el mer-



cado laboral. La Formación Profesional debe diseñarse de modo que se evite la exclusión social y se facilite al máximo la incorporación de las personas al sistema educativo y al mundo laboral.

- La dimensión económica engloba la contribución de la Formación Profesional a garantizar la productividad económica, empresarial e individual. En el plano económico, está en primer lugar el desarrollo de los recursos humanos para asegurar el necesario volumen de mano de obra cualificada disponible. En el plano empresarial, este objetivo se concreta en el suministro de personal cualificado a las empresas. A nivel individual persigue garantizar la inserción laboral y el sustento material. La dimensión económica abarca asimismo la eficiencia del propio sistema de Formación Profesional.

Cuanto más amplio sea el alcance político de la Formación Profesional, mayor será el peso que pueda tener en la sociedad. Así, la Formación Profesional puede reforzar su legitimidad a través de su capacidad de contribuir a la consecución de los objetivos económicos, sociales e individuales fijados. Esto cobra especial importancia cuando la educación universitaria representa la medida de todas las cosas y la Formación Profesional no goza de una gran reputación.

Los países no solo se diferencian por el alcance de los objetivos definidos, sino desde un punto de vista formal y práctico por la priorización de las dimensiones de actuación. Aun cuando formalmente estas tres dimensiones de objetivos se consideran equiparables, en situaciones de conflicto suelen ser los grupos de interés más relevantes y representativos los que deciden sobre la priorización de los ámbitos de actuación.

### Dimensión de actuación económica

La dimensión económica de la formación de trabajadores en el segmento medio de cualificación constituye el núcleo central de todo sistema de formación. Para la economía y las empresas la formación de trabajadores con diferentes niveles de cualificación es un requisito indispensable para su funcionamiento. Además de esta función básica en la Formación Profesional, otro posible objetivo es fomentar la capacidad de innovación del sector económico (BACKES-GELLNER & PFISTER 2019). Esto se refiere a las llamadas “inno-

vaciones incrementales”, es decir, las pequeñas mejoras cotidianas de procesos que no surgen de grandes inventos, sino de la resolución de problemas prácticos in situ y la experimentación con nuevos procesos y productos. Los autores argumentan que las innovaciones incrementales se dan sobre todo donde los trabajadores bien preparados no solo ejecutan las órdenes estándar, sino que en un marco de procesos de mejora continua saben identificar los problemas y resolverlos de forma creativa.

### Dimensión de actuación social

Un punto débil del sistema dual de Formación Profesional es su dependencia de las empresas a la hora de facilitar puestos de formación. Si no se ofertan plazas de formación suficientemente atractivas por razones coyunturales o estructurales, se producen desigualdades en el mercado educativo con el riesgo de que, muy especialmente, los jóvenes desfavorecidos no puedan acceder a una Formación Profesional cualificada. En casi todos los países este riesgo se materializa en el hecho de que parte del alumnado que ha acabado la enseñanza obligatoria no obtiene una plaza para cursar una Formación Profesional, o su acceso a la misma se retrasa. En los países en vías de desarrollo o emergentes, esto provoca que muchos de estos jóvenes solo encuentren una ocupación precaria en la economía informal. Pero en la economía de países desarrollados la situación también puede plantear grandes desafíos, como ilustra el ejemplo de Alemania.

Al igual que en muchos países, en Alemania también se da una estrecha relación entre el origen social y el éxito escolar. Esto se constata, entre otros, en la evaluación de las competencias básicas a finales de la escuela primaria, las pruebas PISA del alumnado de 15 años en la enseñanza secundaria y las características sociales de los jóvenes que acaban el periodo de enseñanza obligatoria sin un título. Muchos de estos jóvenes aspiran a cursar una Formación Profesional después de esta etapa. En base al postulado de que la Formación Profesional contribuye a integrar a los jóvenes en el mercado laboral y en la sociedad y a evitar su exclusión social, debería garantizarse desde un punto de vista político que todos los jóvenes que lo deseen puedan cursar una Formación Profesional y obtener un título.

Estas interrelaciones justifican la necesidad de facilitar el acceso a la Formación Profesional a los jóvenes desfavorecidos. Estos presentan unas características sociales concretas en aspectos como, por ejemplo, la titulación escolar, el género, condiciones de discapacidad, la situación económica familiar, un domicilio situado en núcleos o poblaciones apartados, un pasado como inmigrante o refugiado o una determinada procedencia étnica (OIT 2017, 93 y ss.).

Estas características varían de un país a otro, lo cual da lugar a colectivos de diferente naturaleza y a distintas estrategias para la integración social de personas desfavorecidas. Se enumeran a continuación medidas generalizadas para promover una Formación Profesional inclusiva e integradora:

- Plazas de formación subvencionadas —ampliadas en su caso con ayudas complementarias— que permiten obtener un título de formación cualificada (EULER & SEEBER 2023, 37 y ss.).
- Subvención de plazas de formación en empresas para jóvenes con necesidades especiales o actividades de formación de alto coste (OCDE 2018, 13).
- Estructuración modular del itinerario de formación con la posibilidad de una duración flexible y la obtención de títulos intermedios (DORNMAYR 2019, 4; OCDE 2018, 112).
- Ofertas de formación en un nivel de cualificación inferior que permiten obtener un título y dan acceso a formaciones de nivel superior (p. ej., cursos formativos por etapas en Suiza y Alemania) (OCDE 2018, 111 y s.).
- Becas u otras ayudas que apoyan a jóvenes con necesidades materiales (DANG 2021, 20).

### Dimensión de actuación individual

Precisamente por su función integradora, la Formación Profesional se asocia ampliamente con la idea de que va dirigida (solo) a jóvenes con malos resultados académicos, bajo la premisa de que, al que no puede entrar en la universidad, le queda la opción de la Formación Profesional. Sin embargo, abundan los ejem-

plos que contradicen esta afirmación. Existe una amplia variedad de programas formativos de diferentes niveles de cualificación que también atraen a los estudiantes con un expediente académico alto. Además, los programas formativos en muchos países no se limitan solo a la transmisión de competencias profesionales, sino que también ofrecen fases integradas de formación general. Dentro de un programa formativo es habitual poder obtener títulos de enseñanza general o el acceso a la universidad (EULER 2022a). En este contexto, la Formación Profesional se ha de ver como una etapa dentro del proceso de configuración de la formación individual.

Un análisis meticuloso revela también la importancia de la Formación Profesional en el desarrollo de la personalidad. La cuestión sobre el potencial educativo de la Formación Profesional para el desarrollo individual se remonta a los propios inicios de la Formación Profesional. Como “padre de la FP alemana” (DEIßINGER 2019, 296), KERSCHENSTEINER consideraba el centro de Formación Profesional una institución que no solo preparaba a los jóvenes para desempeñar un oficio, sino que también los educaba como buenos ciudadanos en el periodo que mediaba entre la escuela y el servicio militar. En su pedagogía de la Formación Profesional, entendía el trabajo como un aspecto más del desarrollo de la personalidad (SLOANE 2022, 3). El enfoque funcionalista de KERSCHENSTEINER de poner la Formación Profesional al servicio del mantenimiento del orden público contrasta con la perspectiva de BLANKERTZ, que bajo el lema de la “formación en un medio profesional” se basó en teorías de formación de corte neohumanístico y postuló que todo tipo de formación, también la profesional, debía aspirar al desarrollo de la personalidad (BLANKERTZ 1963, 167). Hoy en día perdura el debate sobre el potencial de la Formación Profesional para el desarrollo de la personalidad, la educación o la creación de la identidad (KUTSCHA 2011).

A partir de las líneas de discusión esbozadas, puede deducirse que la Formación Profesional tiene un **potencial** para el desarrollo individual que va más allá de la transmisión de un perfil competencial profesional. Este potencial se defiende desde un punto de vista teórico, pero también en las políticas sobre Formación Profesional. A su vez, es evidente que la profesión o el trabajo no despliegan de por sí un potencial de desa-

rollo, sino que de su diseño depende el grado en que se materializan los potenciales de la Formación Profesional.

### Niveles de desarrollo

El siguiente cuadro relaciona cuatro niveles de desarrollo en base a una ampliación progresiva del potencial de la Formación Profesional para implementar dimensiones políticas.

**FIGURA 6 Grados de desarrollo de la Formación Profesional, según sus objetivos políticos**

<b>1</b>	<b>FOCO EN LA ACTUACIÓN ECONÓMICA:</b> La Formación Profesional está concebida principalmente para proporcionar trabajadores cualificados a la economía y a las empresas. En este contexto, desarrolla las competencias profesionales necesarias para cubrir las necesidades competenciales actuales y futuras.
<b>2</b>	<b>FOCO EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL MEDIANTE INCENTIVOS A LAS EMPRESAS:</b> Aparte de la dimensión económica, la Formación Profesional tiene como objetivo la integración social de las generaciones futuras en el mercado laboral y la sociedad. El sector privado recibe incentivos para proporcionar opciones de formación a jóvenes desfavorecidos e invertir en ellas.
<b>3</b>	<b>FOCO EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL MEDIANTE PLAZAS DE FORMACIÓN SUBVENCIONADAS CON FONDOS PÚBLICOS:</b> Para suplir la escasez de plazas de formación en las empresas se ofrecen plazas de formación subvencionadas para jóvenes desfavorecidos que les permitan obtener un título homologado.
<b>4</b>	<b>FOCO EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD:</b> Dentro de la Formación Profesional se ofrece un amplio abanico de programas formativos para personas con diferente rendimiento escolar, en los que se combinan áreas competenciales generales y profesionales. La variedad de programas formativos ofrece la posibilidad de aprovechar la Formación Profesional como una etapa importante dentro del proceso de desarrollo individual.

### 5.2.2 Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes

Un rasgo esencial de la Formación Profesional dual en Alemania, Austria o Suiza es la preparación para un trabajo cualificado. El perfil competencial que ha de adquirir el alumnado no se centra en los requisitos funcionales limitados de un determinado puesto de trabajo en una empresa, sino en su capacidad de desempeñarse de forma flexible en un entorno laboral y profesional amplio con unos requisitos y actividades variables.

Desde este prisma, la Formación Profesional pretende dar respuesta al objetivo de preparar a las personas para un futuro que no conocemos aún. Ante los crecientes cambios tecnológicos y económicos, también cambian los requisitos de cualificación de las personas. Esta tendencia se ilustra en los siguientes ejemplos (HARRIS 2001). Pasaron 44 años para que el 25 % de la población de Estados Unidos utilizara el automóvil, 26 para el teléfono, 15 para el ordenador y menos de 7 años para internet.

Cuanto más se combine lo que se aprende con la práctica, más rápido se domina. Y cuanto más se limite a aprender cómo realizar ciertas tareas predeterminadas, menos flexibles serán los trabajadores del futuro. En este sentido, el objetivo de la Formación Profesional dual es preparar a los individuos para las circunstancias imprevisibles que se puedan producir.

La cualificación para entornos laborales cambiantes tiene dos ventajas fundamentales. Por un lado, proporciona a la empresa trabajadores flexibles que pueden desempeñar diversas tareas y funciones y que son capaces de adaptarse por sí mismos a los cambios de requisitos en el trabajo. Por otro, desde un punto de vista personal, fomenta la movilidad del individuo y refuerza sus opciones de encontrar trabajo en empresas de diversa índole y en caso de reestructuraciones de personal. Esta movilidad también es relevante por cuanto en Alemania un 72 % de los titulados de Formación Profesional dual se quedan en la empresa de formación al acabar su formación, si bien en algunos sectores y tipos de empresa este porcentaje es considerablemente menor (AGBB 2022, 189 y cuadro E5-9web). En Suiza, dos tercios de los titulados en Formación Profesional cambian de empresa

durante el primer año tras los estudios (SKBF 2023, 146). Cuanto más amplio y preparado para el futuro sea un perfil competencial, más fácilmente encontrarán un empleo las personas tituladas que no se quedan en la empresa de formación o que deseen cambiar de empresa o de sector.

La cualificación orientada a entornos laborales de cambiantes no implica en ningún caso que se excluyan de la formación los requisitos actuales asociados a una determinada especialidad profesional. Más bien se aspira a alcanzar un equilibrio entre la transmisión de competencias acordes con las necesidades empresariales presentes y con las necesidades futuras, con especial énfasis en el autoaprendizaje y la adaptabilidad a unos requisitos cambiantes. “Los perfiles profesionales deben ser lo suficientemente singulares (es decir, especializados y relevantes para la empresa) como para crear una identidad profesional, pero al mismo tiempo deben ser tan amplios (mediante la adquisición de habilidades generales y transferibles) que permitan una mayor empleabilidad, movilidad, reorientación y recualificación fuera de la empresa de formación” (BLIEM et al. 2014, 16). En la Ley de la Formación Profesional alemana este equilibrio se expresa en los siguientes términos: “Para el ejercicio de una actividad profesional cualificada en un entorno laboral cambiante, la Formación Profesional tiene por objeto impartir los conocimientos, las competencias y las capacidades (profesionales) necesarias en una Formación Profesional reglada. Asimismo, debe posibilitar la adquisición de la experiencia profesional requerida” (art. 3 apdo. 3 de la Ley de la Formación Profesional alemana de 2020).

La relación de competencias para hacer frente a las exigencias laborales actuales y futuras se vincula estrechamente con las categorías profesionales, sobre todo en Alemania. La profesionalidad se relaciona con mercados de trabajo organizados. La profesionalidad incluye conocimientos, competencias y comportamientos que se necesitan para hacer frente a los requisitos laborales en un contexto profesional amplio. En consecuencia, la Formación Profesional en Alemania va estrechamente ligada a la organización del mercado laboral y el sistema de empleo.

Además de la especialización técnica, este modelo de Formación Profesional aspira a crear una identidad

profesional que genere una actitud determinada respecto a la profesión a desempeñar (BLIEM et al. 2014, 15). Este efecto de socialización de la formación se ha puesto en duda desde dos perspectivas:

- Desde un punto de vista sociológico, se argumenta desde los años ochenta que los cambios en la sociedad del trabajo y el sistema de empleo han llevado a una erosión de la profesionalidad. Las relaciones laborales profesionales crecen (palabras clave: job mentality, economía gig); los trabajadores cambian a menudo de especialidad a lo largo de su vida laboral; en la base de la pirámide de cualificación se alternan periodos de ocupación con periodos de desempleo; y las empresas distinguen entre personal clave y subsidiario. “Ante los indicios de una transformación sistémica de la sociedad del trabajo, la orientación del sistema educativo hacia profesiones concretas se vuelve cada vez más anacrónica” (BECK 1986, 242). La profesión como modelo de generación de ingresos se diluye y en su lugar aparece “un gran número de actividades de duración y contenido variable” (GEIßLER & ORTHEY 1996, 71). “El sentido de la Formación Profesional (...) se agota (...)” (GEIßLER 1994, 647). El resultado es una transformación “de la profesión como generadora de ingresos a la carrera y la trayectoria como tales” (GEIßLER 1994, 653).
- Desde un punto de vista pedagógico y en relación con las teorías relativas a la personalidad y la identidad, el desarrollo de la identidad requiere una participación activa del individuo, lo cual significa que no “surge” simplemente por encontrarse en una situación profesional determinada. Esta participación activa puede recibir ayuda externa o desarrollarse de manera autónoma en base a unas categorías consideradas relevantes desde un plano subjetivo. THOLE (2021) señala que en la formación relacionada con el comercio minorista en Alemania el desarrollo de la identidad profesional no forma parte del plan de estudios ni tampoco se promueve en los lugares de aprendizaje. Por un lado, los resultados de su estudio revelan que la presencia en un contexto empresarial determinado no genera de por sí una identidad profesional (como tampoco por el mero hecho de pisar una biblioteca se adquieren conocimientos). Por otro,

investigaciones como la de Thole en el ámbito del comercio minorista indican que la Formación Profesional dual no fomenta sistemáticamente el desarrollo de la identidad profesional.

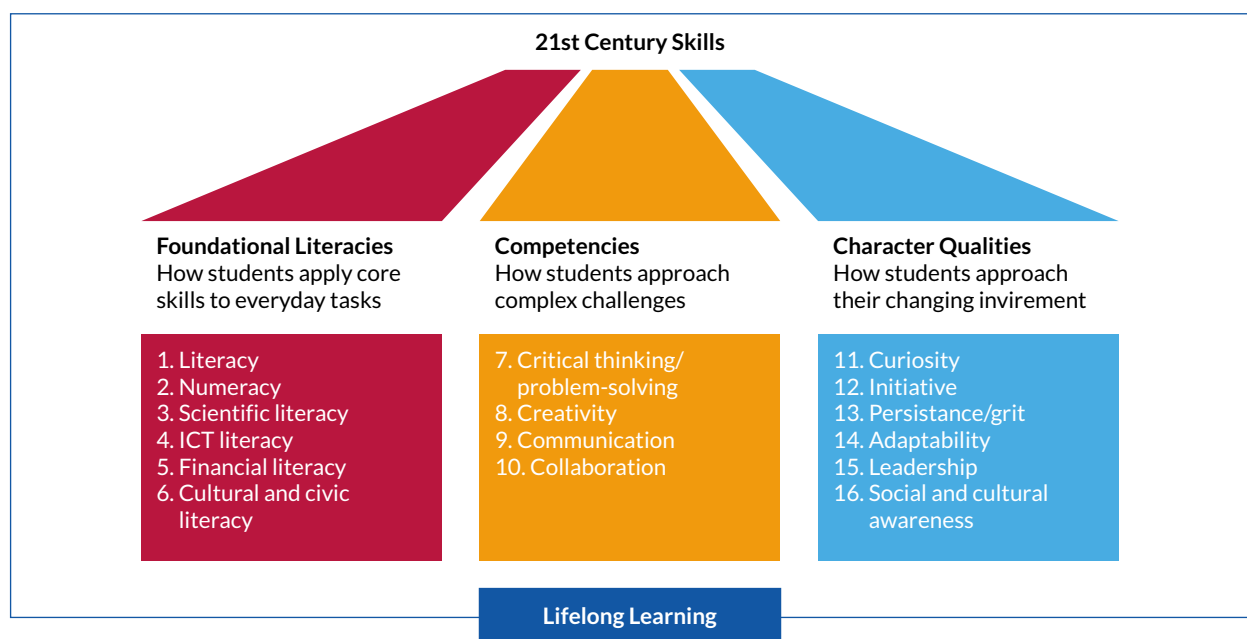
En el debate internacional, la parte transversal de la Formación Profesional orientada a la satisfacción de requisitos futuros se asocia a menudo con conceptos como “future skills”, “transversal skills” y “21st century skills”. Estos términos genéricos sirven para enumerar las capacidades en las que se basarán los futuros planes de estudios de la Formación Profesional. El esquema de abajo ilustra el resultado de un metaanálisis en el que las listas de capacidades y habilidades se han condensado en un total de 16 competencias de tres tipos.

La orientación a los requisitos futuros implica que las correspondientes competencias transversales se integrarán en diferente medida en los planes de estudios, los contenidos didácticos y los exámenes. ¿A qué retos se enfrenta la Formación Profesional si, además del desarrollo de las actuales competencias específicas, también deben promoverse en ella competencias futuras o transversales? Desde la *perspectiva didáctica* resultan relevantes dos aspectos.

- Por un lado, en la transmisión de competencias específicas ya no prevalece el principio de la exhaustividad del contenido, sino el principio del aprendizaje ejemplar. Si los contenidos didácticos se quedan rápidamente obsoletos, los procesos de aprendizaje no deberían enfocarse a adquirir unos amplios conocimientos enciclopédicos, sino más bien a enseñar al alumnado a buscar y estructurar la información de forma autónoma para poder resolver problemas a partir de ejemplos y enunciados.
- Por otro lado, hay que relacionar las competencias transversales con las específicas en la planificación de los procesos de aprendizaje. Así, por ejemplo, se puede combinar la adquisición de conocimientos especializados con la búsqueda de contenidos a través de medios digitales (competencias digitales) y la planificación y el análisis sobre el proceso de aprendizaje autónomo (competencias de autoaprendizaje).

La *evaluación* de las competencias específicas y transversales plantea retos similares al diseño del contenido didáctico de los procesos de aprendizaje y, por tanto, deben abordarse de forma análoga. Además, a

FIGURA 7 Esquema del espectro de “future skills”



nivel organizativo se plantea la cuestión de si los exámenes deben realizarse de forma escalonada a lo largo de la formación o en su totalidad al final de esta. En cuanto a la evaluación de las competencias transversales, es necesario decidir qué lugares de aprendizaje participarán en la realización de los exámenes o si estos los organizará una institución externa. En cuanto al personal examinador, debe aplicarse uno de estos dos principios opuestos: “¡Quien enseña (no) examina!”

Los retos relacionados con el contenido didáctico y los procedimientos de evaluación repercuten en las necesidades de cualificación del *personal docente y examinador*. Además, se debe tener en cuenta que los complejos perfiles competenciales plantean unas exigencias más elevadas en cuanto al expediente académico del alumnado y que, según la situación de partida, se requerirán diferentes *plazos* para la adquisición de las competencias.

¿Cuántos pasos requiere el proceso de definición de objetivos de formación para entornos laborales cambiantes?

El siguiente cuadro presenta cuatro niveles de desarrollo: el primero de ellos muestra aún un fuerte enfoque en las competencias profesionales actuales y el último revela un plan de estudios integrado por competencias actuales y futuras, así como específicas y transversales.

**FIGURA 8 Grados de desarrollo para entornos laborales cambiantes en una Formación Profesional dual(izada)**

- |          |  |
|----------|--|
| <b>1</b> | <b>ESPECIALIZACIÓN:</b><br>Plan de estudios ampliamente centrado en el desarrollo de competencias profesionales muy asociadas al momento presente.   |
| <b>2</b> | <b>AMPLIACIÓN PUNTUAL CON COMPETENCIAS TRANSVERSALES:</b><br>Plan de estudios principalmente centrado en el desarrollo de competencias profesionales muy asociadas al momento presente. Al mismo tiempo, se integran diversas unidades relacionadas con competencias transversales o la resolución de escenarios futuros.  |
| <b>3</b> | <b>INCLUSIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES EN UNIDADES SEPARADAS:</b><br>Plan de estudios con un alto porcentaje de unidades que aúnan competencias profesionales y transversales y que incluyen la preparación para gestionar escenarios futuros. Al mismo tiempo, algunas unidades siguen orientadas a dar respuesta a las exigencias profesionales actuales. Se contrata a personal docente y examinador por separado a lo largo de los diferentes niveles. |
| <b>4</b> | <b>INCLUSIÓN CONTINUADA DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES EN UNIDADES INTEGRADAS:</b><br>Además de las competencias profesionales, el plan de estudios incluye de forma continuada el desarrollo de competencias transversales y la preparación para gestionar escenarios futuros en el ámbito profesional. El personal docente y el examinador sigue un enfoque integrador en todas las unidades.   |

### 5.2.3 Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas

En ambos lugares de aprendizaje, escuela y empresa, se ofrecen posibilidades de aprendizaje diferenciadas. Mientras que la formación en la empresa permite un aprendizaje integral en situaciones reales, los centros educativos ofrecen la posibilidad de analizar y reflexionar en profundidad sobre los contenidos y de adaptar la formación a las condiciones y necesidades del alumno. La combinación de escuela y empresa abre la posibilidad de aunar teoría y práctica, aprender en situaciones reales y familiarizarse con la cultura empresarial y laboral. El “principio dual” es la piedra angular de esta filosofía, que combina hacer y pensar, acción y reflexión, aprendizaje casuístico y sistemático. Esta relación ofrece un marco apropiado para el desarrollo de las competencias profesionales relevantes para el mercado laboral, pero que, a su vez, no son muy específicas de un puesto determinado.



Es importante tener en cuenta que en el centro educativo también se adquieren conocimientos prácticos, y en la empresa, teóricos. Este apunte desbarata el extendido, aunque discutible concepto de que en la empresa se imparte la práctica y en la escuela, la teoría. En este sentido, muchos centros de Formación Profesional se esfuerzan por impartir la teoría con un carácter eminentemente práctico, mientras que en las empresas no solo se enseña cómo se desarrollan los procesos, sino también el porqué; es decir, las bases teóricas de las actividades prácticas. Al mismo tiempo, hay que considerar que las referencias teóricas y prácticas en ambos lugares de aprendizaje son distintas en su gran mayoría. En el centro educativo no se suelen abordar situaciones reales de la práctica empresarial, sino que, por lo general, se simulan situaciones que, aunque se asemejen a la práctica, en realidad son de corte didáctico. En la empresa normalmente no se incluyen referencias teóricas transversales ni se imparten experiencias en un contexto teórico sistemático.

El aprendizaje en alternancia puede realizarse por lo general con diversas combinaciones de lugares de aprendizaje y diferente dedicación de tiempo. Se distingue entre centros de aprendizaje interinstitucionales e intrainstitucionales. Así, por ejemplo, el aula, la empresa de prácticas y el taller en la escuela son posibles lugares de aprendizaje de la institución “Escuela”; del mismo modo, una obra, una oficina o un taller en la empresa son posibles lugares de aprendizaje de la institución “Empresa”.

La combinación de lugares de aprendizaje en alternancia no revela nada sobre los formatos de aprendizaje, su calidad, la duración de la formación, el tiempo de aprendizaje en cada lugar ni la disponibilidad de recursos didácticos en la empresa.

Los **formatos** para el aprovechamiento del potencial de aprendizaje pueden ser de nivel básico o de nivel alto, sobre todo en lo que concierne a la participación de la empresa en la formación. En el nivel básico están las variantes de “learning about work”, en las que las actividades académicas se complementan con visitas a empresas o charlas de expertos. Estas variantes se intensifican mediante estancias formativas más o menos estructuradas y planificadas (“internships”). En el nivel alto se encuentran las etapas estructuradas de

formación en la empresa (“learning at work”), que se incluyen en el plan de estudios y cuyos contenidos forman parte del examen final.

La **calidad** del aprendizaje en alternancia depende de cómo se materializa en la práctica el potencial de aprendizaje. La alternancia y la pluralidad también pueden causar el bloqueo y la exclusión mutua entre lugares de aprendizaje, la dispersión de contenidos y, en consecuencia, dificultades de aprendizaje para el alumnado. Un indicador cualitativo esencial de la formación en la empresa es el tiempo de aprendizaje productivo. Una de las objeciones más extendidas contra algunas variantes de la Formación Profesional dual(izada) es la ocupación del alumnado con tareas que no le sirven para desarrollar nuevas competencias ni para practicar tareas cualificadas en aplicación de las competencias adquiridas (OCDE 2018, 92 y s.). Se puede afirmar que la formación es de calidad cuando sigue las disposiciones definidas en el plan de estudios, asigna al alumnado una amplia serie de tareas estimulantes, le permite experimentar en diferentes contextos mediante la rotación o formación combinada y promueve la reflexión sobre las experiencias adquiridas por medio de métodos apropiados (p. ej., por medio de certificados o un portafolio).

La **duración de la formación** y los **periodos** transcurridos en los centros de aprendizaje varían de un programa formativo a otro tanto dentro de un mismo país como entre diferentes países. Los cursos formativos duales en Alemania y Suiza duran de dos a cuatro años; la estancia en la empresa varía en función de si a la parte teórica se le dedican uno o dos días a la semana (KRIESI et al. 2022, p. 22, 24). En otros países se dedica menos tiempo a la parte empresarial, entre un 40–60 % en Portugal, Polonia, Noruega, Eslovenia o Letonia (OCDE 2020), a modo de ejemplo. En España, el porcentaje de formación en la empresa era inicialmente del 20 %, aunque ascendió (en la modalidad dualizada) al 25 %–35 % en 2022 con la reforma de la Formación Profesional.

La **disponibilidad de recursos de aprendizaje en la empresa** es una condición indispensable y, al mismo tiempo, un gran reto. En los países en que no es tradición que las empresas participen en la gobernanza y la gestión de la Formación Profesional, resulta fundamental facilitar la implicación de las empresas en la



formación. En este contexto, puede ser útil mencionar los diferentes niveles de participación posibles —básico y complejo— ya que los diversos formatos van asociados a diferentes grados de implicación y empleo de recursos. Sin embargo, incluso en los países en los que existe una amplia cultura formativa entre las empresas, mantener el compromiso de estas con la formación es un reto continuo, tal y como demuestran los porcentajes de retroceso de las empresas que ofrecen puestos de formación en Alemania (BIBB 2022, 183 y ss.).

Mientras que en la Formación Profesional basada en la escuela el foco se centra en integrar etapas prácticas en los programas formativos, en el caso de la formación en el trabajo (“training on the job”) se trata de reforzar las etapas de análisis en el proceso formativo. Como demuestran los ejemplos de varios países, esto puede suceder de diferentes maneras:

- El aprendizaje informal (“informal apprenticeship”) se ha convertido en algunos países de África Occidental (p. ej., Benín) en un aprendizaje semiformal (“semi-formal apprenticeship”). Este cambio se ha materializado mediante acuerdos por escrito entre la empresa y el alumnado, así como mediante la supervisión de la calidad formativa y las condiciones laborales, la realización de exámenes y la expedición de certificados por parte de pequeñas asociaciones empresariales (OIT 2022, 72, 79).
- En Kenia, la National Industrial Training Authority ofrece un curso para maestros artesanos en el que se pueden adquirir competencias didácticas y profesionales (HOFMANN et al. 2022).
- En Bangladés se introdujo un código de conducta (“code of conduct”) para la formación en la economía informal, en el que, entre otros, se establecieron los estándares mínimos en referencia a la remuneración, las condiciones y la duración de la formación (OIT 2022, 75).
- En la India se implantó un marco para el reconocimiento de competencias adquiridas de modo informal, por el que pueden validarse, entre otros, las competencias adquiridas en aprendizajes informales (“informal apprenticeships”) (OIT 2022, 76).

- En Níger se adoptaron una serie de iniciativas para reforzar el papel de las asociaciones empresariales con el objetivo de aumentar su implicación en el desarrollo de aprendizajes informales (“informal apprenticeships”) (OIT 2022, 75).

¿Cuántos pasos se necesitan para implantar con éxito la formación en alternancia en los distintos lugares de aprendizaje? La transferencia puede realizarse desde dos puntos de partida diferentes. En el caso de una Formación Profesional basada en la escuela, los siguientes niveles de desarrollo pueden guiar el camino hacia una Formación dual(izada):

**FIGURA 9 Grados de desarrollo desde un programa formativo basado en la escuela hasta la formación en alternancia**

<b>1</b>	<b>LA PRÁCTICA COMO CONTENIDO DIDÁCTICO:</b> Un programa formativo basado en la escuela genera referencias al entorno real en las asignaturas o las unidades didácticas correspondientes, pero lo hace sin incluir a las personas involucradas en ese entorno real.
<b>2</b>	<b>INCLUSIÓN PUNTUAL DE LA PRÁCTICA EN EL AULA:</b> Un programa formativo basado en la escuela posibilita al alumnado incursiones puntuales a la práctica mediante experiencias en el aula (p. ej., en forma de visitas a empresas o charlas de profesionales).
<b>3</b>	<b>ETAPAS DE ESTANCIAS FORMATIVAS EN LAS EMPRESAS ARMONIZADAS DENTRO DEL PROGRAMA FORMATIVO:</b> Dentro del programa formativo basado en la escuela, hay etapas prácticas más o menos amplias, armonizadas con los contenidos didácticos del plan de estudios y cuyas experiencias son analizadas y evaluadas por el centro educativo.
<b>4</b>	<b>ESTRUCTURAS DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA CON AMPLIAS ETAPAS PRÁCTICAS:</b> Las partes prácticas abarcan como mínimo un 40 % del programa formativo. Se hallan especificadas de forma vinculante en el plan de estudios, se supervisa su calidad y forman parte de la evaluación final.

En el caso de una formación “on the job”, los siguientes niveles de desarrollo pueden marcar el camino hacia una Formación Profesional dual(izada):

**FIGURA 10 Grados de desarrollo desde un aprendizaje informal hasta un sistema de formación en alternancia**

<b>1</b>	<b>COMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE INFORMAL:</b> Además de procesos prácticos, la formación (informal) en el trabajo también contempla etapas de instrucción que permiten ahondar en la materia.
<b>2</b>	<b>PLANIFICACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA:</b> La formación en la empresa se lleva a cabo conforme a un plan que comprende la enseñanza de los procesos de trabajo relevantes y su asimilación por parte del alumnado.
<b>3</b>	<b>COMPLEMENTACIÓN MEDIANTE ETAPAS “OFF THE JOB”:</b> Dentro de la formación en la empresa, el alumno tiene la posibilidad de adquirir “fuera del trabajo” contenidos didácticos y competencias sobre los procesos de trabajo relevantes un día a la semana como mínimo en un centro educativo.
<b>4</b>	<b>ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA:</b> La formación informal o en la empresa pasa a ser una formación dual(izada) cuando los contenidos formativos de la empresa y el centro educativo constan en el plan de estudios y se evalúan y certifican las competencias adquiridas.

### 5.2.4 Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado

La Formación Profesional dual no es posible sin la participación del sector privado y las empresas. El sector privado abarca todas las empresas privadas de un país. El carácter lucrativo es lo que motiva la constitución de estas empresas. Además, existen empresas de gestión estatal o pública que son propiedad de organismos estatales pero que, a menudo, actúan conforme a criterios económicos (como la productividad, la eficiencia o la rentabilidad) (EULER 2018a, 5). En cambio, en los países con una marcada economía informal predominan formas de la economía de subsistencia y microproducción (EULER 2018a, 6). En este contexto, la referencia al sector privado y las empresas parte de unas condiciones distintas a la hora de diseñar la Formación Profesional según el país y el sector económico del que se trate.

En muchos países no existe ni la cultura ni la tradición de que las empresas participen en el diseño de la Formación Profesional. Al igual que la educación en las escuelas de enseñanza general o las universidades, la Formación Profesional se considera principalmente responsabilidad del Estado. Al mismo tiempo, dentro

de una lógica de economía de mercado, no se puede obligar a las empresas a que asuman un compromiso de este tipo. Por el contrario, es necesario convencerlas de que su participación en el sistema también les beneficiará.

Por su parte, el Estado no ve claro por qué debería transferir responsabilidades de formación (y con ello, influencia política) a las empresas. A ello cabe añadir que la responsabilidad del Estado no tiene por qué estar necesariamente centralizada, sino que puede estar repartida entre diferentes niveles en el marco de una estructura federal. Esta situación puede generar estructuras de responsabilidad y procesos de decisión complejos que dificulten una colaboración entre el sector público y el privado (“public-private partnership”).<sup>3</sup>

Las objeciones del sector privado y las empresas respecto a adquirir un compromiso con la Formación Profesional dual son variadas:

- Las empresas disponen de diversas opciones para reclutar personal. En consecuencia, los puestos pueden cubrirse mediante trabajadores cualificados e incluso titulados universitarios (que, en caso necesario, realizan una etapa posterior de aprendizaje en la empresa). Los puestos que requieren un nivel de cualificación inferior pueden cubrirse con personas que hayan realizado formaciones más cortas o prácticas profesionales de algún tipo. Por tanto, la Formación Profesional dual(izada) debe ajustarse a la demanda de cualificaciones de las empresas y resultar más atractiva que el resto de canales de reclutamiento. En este proceso desempeña un papel importante la relación coste/beneficio (EULER 2018a, 33).
- Existe el riesgo de que los aprendices abandonen la empresa después de la formación y que otras compañías se beneficien de esos trabajadores cualificados (el llamado “poaching” o fuga de talento). En este caso, la inversión de la empresa formadora cae en saco roto.

3 “A public-private partnership (PPP or 3P or P3) is usually a long-term contract between a private party and a government entity, for providing a public asset or service, in which the private party bears significant risk and management responsibility, and remuneration is linked to performance” (GIZ 2017, 5).

- En los países en los que comparativamente la Formación Profesional tiene una baja reputación, los estudiantes con mejor rendimiento aspiran a estudiar en la universidad. Las empresas temen que acaben en ellas los jóvenes más bien “conflictivos” o de menor rendimiento y cuya formación exigirá medidas e inversiones especiales.
- Para algunas empresas el periodo de varios años que se requiere para una Formación Profesional cualificada entraña demasiadas incertidumbres. Sus necesidades de mano de obra se generan a corto plazo y realizar una planificación empresarial a varios años vista en una época marcada por la incertidumbre política y económica les resulta, como poco, arriesgada.
- Las posibilidades de intervención de las asociaciones empresariales u otras organizaciones del sector privado en las empresas son limitadas. Aunque las asociaciones tienen buenas razones para abogar por un mayor compromiso de sus empresas miembro con la Formación Profesional, su implantación precisa la aprobación y la participación activa de las empresas.

Los puntos de partida para establecer partenariados público-privados en el ámbito educativo varían según la situación. En los países o los sectores económicos con una Formación Profesional basada en la escuela la tendencia es que las etapas de aprendizaje escolar se complementen con etapas de formación en la empresa de carácter práctico. En cambio, en aquellos ámbitos en los que se impone la formación “on the job”, la tendencia es una Formación Profesional dual(izada), la estandarización de las prácticas en empresas, que se complementa con aprendizajes académicos. (EULER 2018b, 9). El esquema de abajo ofrece un marco de referencia que distingue entre diez posibles campos de actuación en lo que se refiere al compromiso del sector privado, a partir de los dos puntos de partida opuestos.

Los campos de actuación de la Formación Profesional basada en la escuela dibujan el proceso de constitución, desarrollo, ejecución y certificación de programas formativos duales. Cada campo de actuación comprende diferentes acciones, estructuras organizativas y retos (véase EULER 2018b, 14 y ss.; EMMENEGGER et al. 2018, 10 y s.; GIZ 2017; CEDEFOP 2021). Del mismo modo, los campos de actuación que parten de una formación “on the job” llevan asociadas ac-

FIGURA 11 Ámbitos de actuación para una participación del sector privado en el diseño de una Formación Profesional dual



ciones y desafíos concretos (véase EULER 2018b, 24 y ss.; GEWER 2021, 12 y s.).

Las empresas pueden intervenir en los diversos ámbitos de actuación con una intensidad y unos contenidos variables. Esta participación puede tener lugar de un modo puntual o continuado, a un nivel informal o integrado en órganos formales. En consecuencia, el grado de responsabilidad asumido por las empresas puede variar. Entre las formas básicas de cooperación se encuentran el intercambio de información, el asesoramiento o las consultas. Otras formas más ambiciosas pueden ser la participación activa o la colaboración continuada en un proyecto, una comisión, un órgano consultivo o un grupo de trabajo.

La participación del sector privado también puede institucionalizarse en órganos o formas organizativas más complejas en las que determinadas funciones de gobernanza de la Formación Profesional se transfieren a una organización privada. Así, en Alemania, por ejemplo, las funciones de ejecución y supervisión de la Formación Profesional dual se han transferido a “autoridades competentes” (por lo general, cámaras de comercio), que asumen estas atribuciones en lugar del Estado. En los órganos de estas “autoridades competentes” se hallan representados los interlocutores sociales y responsables de las escuelas profesionales. Las instituciones pueden operar a nivel nacional, regional y local con la colaboración del sector privado en general o en un sector en concreto. Los siguientes ejemplos permiten hacerse una idea de la variedad de formas organizativas:

- En algunos países, las agencias nacionales asumen funciones esenciales para promover la Formación Profesional con la colaboración del mundo empresarial. Un ejemplo es el Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB, por sus siglas en alemán), en cuya “comisión central” los principales grupos de interés de los sectores público y privado tratan periódicamente cuestiones sobre la Formación Profesional y participan en la toma de decisiones. En las Filipinas, la Agencia de Desarrollo de la Formación y Habilidades Profesionales (Technical Education and Skills Development Authority o TESDA) (UY 2021) y en Ghana el Consejo para la Formación Profesional (Council for Technical and Vocational Education and Training o COTVET)

(BUSEMEYER 2015, 35) asumen una función equiparable (véase FROMMBERGER 2015, 23 y s.; OIT 2017, 25 y s. con otros ejemplos). En la India los denominados “Consejos de Habilidades Sectoriales” (Sector Skills Councils) se encargan, con la colaboración de la industria, de desarrollar estándares para los planes de estudios de la Formación Profesional (OIT 2022, 59, 88). En Vietnam, esta función la desempeñan los “Consejos Consultivos de la Industria” (Industry Advisory Boards) (OIT 2022, 98).

- A nivel nacional o regional se forman comisiones, alianzas o redes permanentes o temporales en las que se hallan representados grupos de interés de los sectores público y privado para debatir y resolver los desafíos que plantea la Formación Profesional.
- A un nivel sectorial, en algunos países existen instituciones corporativistas (como, por ejemplo, las agencias sectoriales de Formación Profesional (Sector Education and Training Authorities o SETA) en Sudáfrica; véase BUSEMEYER 2015, 39 y s.)
- A nivel local o regional los órganos de gobernanza de los centros de Formación Profesional regionales, por ejemplo, pueden prever una colaboración con los grupos de interés del sector privado (OIT 2017, 56 y ss.).

Ante este gran número de posibles instituciones y órganos, en los países con una estructura eminentemente corporativista y federalista se plantea la cuestión de si las estructuras de intereses dentro y entre las áreas de intersección pueden llegar a ser tan complejas que acaben afectando a la capacidad de innovación del sistema. En el sistema alemán de Formación Profesional se dan casos en los que la discrepancia de intereses dentro de los grupos de interés (p. ej., intereses divergentes entre sindicatos distintos, sectores económicos, cámaras de comercio o grandes y medianas empresas) ha supuesto un freno a proyectos innovadores. Un ejemplo es la implantación de una estructura modular en forma de bloques formativos en la Formación Profesional dual (EULER & SEVERING 2007a; EULER & SEVERING 2007b). Las líneas de conflicto de esta idea innovadora se reflejaron en los apoyos recibidos: la patronal (a favor), la cámara de

comercio (en contra), el sindicato del metal (en contra), el sindicato de enseñanza (a favor) y la agencia de empleo (a favor). El riesgo de las estructuras complejas de participación es que, ante propuestas innovadoras de reformas estructurales de amplio calado, no se adopte una actitud activa para la resolución de los problemas, sino que se genere una postura de bloqueo, de veto, o una estructura de negociación en la que la confrontación de intereses impide concentrarse en el objetivo general o el bien común.

La transferencia puede iniciarse desde dos puntos de partida distintos independientemente de si se trata de una Formación Profesional basada en la escuela o de una formación “on the job”. En el primer caso pueden servir de referencia los siguientes niveles de desarrollo:

**FIGURA 12 Niveles de participación del sector empresarial en el marco de una Formación Profesional basada en la escuela**

<b>1</b>	<b>EMPRESAS PIONERAS:</b> Un número relativamente reducido de empresas se compromete a asumir etapas de formación en la empresa en un marco concreto y/o apoya el desarrollo de ofertas de formación dual(izada) en otros campos de actuación.
<b>2</b>	<b>ANCLAJE PUNTUAL EN SECTORES ECONÓMICOS:</b> En ciertos sectores económicos, la Formación Profesional dual(izada) se convierte en una opción ampliamente adoptada por las empresas para reclutar personal cualificado.
<b>3</b>	<b>ANCLAJE PERMANENTE:</b> La participación de las empresas en los diferentes ámbitos de actuación a un nivel institucional, organizativo y formativo tiene lugar de modo continuado y constante.
<b>4</b>	<b>INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PARTENARIADO:</b> La colaboración entre el sector público y el privado se institucionaliza mediante formas básicas y complejas de participación en campos de actuación determinados. La participación del sector privado puede englobar desde el intercambio de información hasta el traspaso de competencias estatales a organizaciones corporativistas privadas en el marco de la (co)responsabilidad.

En el caso de que el punto de partida sea una formación “on the job”, los niveles de desarrollo son iguales a aquellos que ya se esbozaron en la implementación del principio dual. En el contexto que nos ocupa del desarrollo de una cultura del partenariado, tiene menos importancia la integración didáctica de las etapas de formación teórica y práctica que el papel de la empresa en la implantación del principio dual.

**FIGURA 13 Niveles de participación del sector empresarial en el proceso de transición de una formación “on the job” a una Formación Profesional dual(izada)**

<b>1</b>	<b>ETAPAS DE INSTRUCCIÓN INTEGRADAS:</b> En cuanto a la cualificación de las generaciones futuras, aparte de su participación en procesos productivos las empresas también incluyen un período posterior para profundizar en lo aprendido.
<b>2</b>	<b>PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN:</b> Para cualificar al relevo generacional, las empresas siguen un plan cuyos contenidos se transmiten dentro de un período de tiempo determinado. Este plan abarca el conjunto de procesos que tiene lugar en la empresa.
<b>3</b>	<b>EXENCIÓN PARA FORMACIÓN “OFF THE JOB”:</b> Las empresas conceden a los aprendices una exención para realizar formación fuera del trabajo. Además, durante este período abonan la retribución establecida y, si procede, asumen las tasas del curso y los gastos de transporte.
<b>4</b>	<b>GESTIÓN Y CERTIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS ETAPAS “ON THE JOB” Y “OFF THE JOB”:</b> Las empresas establecen las etapas de instrucción y trabajo en base a un plan de estudios definido. Las competencias adquiridas se documentan y se certifican mediante exámenes formales o procedimientos de validación de las competencias adquiridas de modo informal.

### 5.2.5 Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor de desarrollo

La eficiencia de un modelo depende en gran parte de las personas que lo gestionan. En este sentido, las personas encargadas de implantar un sistema de Formación Profesional pueden impulsar o frenar su puesta en marcha. Si bien esto es aplicable de forma general, cuando hablamos de transformar la Formación Profesional basada en la escuela en una dual(izada), cobra especial relevancia. Las experiencias de países que han seguido esta senda documentan el temor del profesorado a que un traspaso de algunas partes de la formación a las empresas pueda reducir sus horas lectivas y, por tanto, sus perspectivas de ingresos (WANKLIN 2023). Por el contrario, los ejemplos procedentes de un proyecto desarrollado en Albania revelan que la reducción de la labor docente puede compensarse mediante nuevas funciones en los programas cursos formativos dual(izados) (S4J 2023). En España, el gobierno de la región de Andalucía garantizó que la introducción de la Formación Profesional dual no supondría una reducción de profesorado en los centros (Boja 2023).



El profesorado de Formación Profesional es un concepto general asociado a diferentes funciones con diversas vinculaciones institucionales y perfiles. En los centros de Formación Profesional se encuentran, por un lado, los miembros de la dirección del centro, que se ocupan de las relaciones exteriores del centro educativo y de las decisiones estratégicas, y, por otro, el personal docente, responsables de la calidad de la enseñanza, pero también de la organización de la colaboración con las empresas. El colectivo de docentes sigue dividiéndose entre aquellos que imparten asignaturas de tipo general y los que enseñan contenidos teóricos y prácticos relacionados con el mundo empresarial (OIT 2017, 55). La terminología para identificar las diferentes funciones no está estandarizada; además de docente, existen conceptos como instructor, supervisor, tutor o *coach* (EULER 2018c, 35). En el **lado empresarial** tenemos la gestión de personal y la gestión de la formación (Human Resources Management), con especial énfasis en la gestión del personal responsable de la formación y la atención al alumnado (“in-company trainer”, “mentor”, “supervisor”).

Aun cuando puedan producirse solapamientos puntuales entre estos grupos, cada uno de ellos tiene asociados unos requisitos competenciales específicos. En el **nivel didáctico** destacan sobre todo las competencias profesionales y de metodología didáctica, siendo las primeras en general la especialidad de los responsables de formación de las empresas y las segundas las del personal docente. Estos perfiles complementarios abren un marco potencial de colaboración entre los distintos lugares de aprendizaje. En el **nivel organizativo** se demandan competencias para el desarrollo y la gestión del programa formativo, que incluyen la definición del plan de estudios y los estándares de calidad, la supervisión de los procesos de formación, la resolución de conflictos y la gestión de las relaciones entre ambos lugares de aprendizaje.

El profesorado de Formación Profesional suele tener una combinación de preparación específica y adquisición de experiencias prácticas. Este proceso de profesionalización se desarrolla con distinto alcance e intensidad para los diferentes grupos en función de las condiciones marco (Comisión EUROPEA 2017, 95 y ss.). La heterogeneidad se pone de manifiesto sobre todo por medio de los estándares mínimos y las ofertas de cualificación disponibles en diferentes países.

En una comparativa entre países se revela que la formación del personal docente se enmarca en diferentes niveles institucionales. Si, por ejemplo, en Alemania los profesores de las escuelas de Formación Profesional se forman, por lo general, en la universidad, en Suiza suelen hacerlo en una escuela técnica superior, y en Austria, en una escuela técnica. Teoría y práctica se alternan en todas las modalidades de formación del cuerpo docente. En otros países el profesorado se prepara directamente en las escuelas. Así, por ejemplo, en Filipinas los docentes se familiarizan con su función mediante un “aprendizaje práctico” (“learning by doing”) en la escuela de destino (UY 2021, 37). El desarrollo de competencias basado en la experiencia parte de un plan de estudios de estructura modular aprobado por el Ministerio de Educación (UY 2021, 35). Además, existen seminarios de carácter transversal que los futuros docentes pueden cursar puntualmente (GONONG 2018).

La preparación del personal docente de la empresa para sus tareas didácticas y organizativas está regulada con distintos grados de obligatoriedad en cuanto a su extensión y contenido. Los siguientes ejemplos ilustran las diferentes modalidades de implementación:

- En Alemania, para asumir una responsabilidad formativa en la empresa, es necesario obtener un certificado de idoneidad. Desde un punto de vista formal, la Ley de Formación Profesional alemana recoge una serie de disposiciones específicas sobre la aptitud personal y profesional del personal de formación. En el decreto de aptitud de los formadores se definen los requisitos profesionales y pedagógicos que deben acreditar los formadores en un examen. No obstante, en una empresa que imparte formación solo hace falta que una persona acredite su aptitud para que toda la empresa sea considerada apta para impartir formación. Esto se traduce en que la mayor parte de la formación práctica en la empresa la imparta personal que no tiene este certificado de aptitud (p. ej., personal operario o administrativos del departamento correspondiente).
- En Noruega los responsables de formación en las empresas pueden realizar cursos optativos organizados por escuelas profesionales o centros de for-

mación supraempresarial, financiados con fondos públicos. Un curso dura unos dos días, durante los cuales se tratan diferentes temas clave (KIS 2016, 25).

- En España, en la mayoría de las regiones se oferta formación para los tutores y/o instructores de las empresas. En dos regiones, los cursos de formación son obligatorios y forman parte de la acreditación de la empresa de formación. Entre otros aspectos, los cursos incluyen un plan de formación, la supervisión de los estudiantes y la evaluación de los resultados de aprendizaje. En la mayor parte de regiones, son las propias autoridades educativas las encargadas de impartir los cursos; en algunos casos, las cámaras de comercio y las asociaciones empresariales imparten también dicha formación. La Ley de Formación Profesional de 2022 refuerza el rol del tutor/a de empresa y aborda la necesidad de una preparación adecuada para ejercer sus responsabilidades.
- Expertos de seis países miembros de la ASEAN desarrollaron estándares para responsables de formación en las empresas de los países de la ASEAN (“Standards for In-Company Trainers in ASEAN Countries”) (GIZ 2015). Comprenden cuatro módulos: 1. Analyzing work tasks and defining learning requirements (8 h); 2. Planning and preparing training (16 h); 3. Conducting training (40 h); 4. Evaluation and further development of training (8 h).
- Además de los estándares regionales, en Filipinas se desarrolló un marco de referencia que define las condiciones de incorporación y los requisitos competenciales básicos y avanzados para determinados puestos, como por ejemplo “trainer/assessor”, “training designer/developer”, “training mentor” o “master trainer” (UY 2021, 58 y s.). Este marco se ha concebido para seguir impulsando la profesionalización del personal responsable de la formación en las empresas.

A la hora de diseñar el proceso de transferencia cabe diferenciar el enfoque para el personal docente del orientado al personal de formación en la empresa. Los siguientes niveles de desarrollo del proceso de profesionalización de ambos grupos no se centran en los ni-

veles directivos, sino en los ejecutivos. En relación con el personal docente se señalan los siguientes niveles:

**FIGURA 14 Niveles de profesionalización del personal de Formación Profesional en el marco de una Formación Profesional basada en la escuela**

<b>1</b>	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES:</b> El personal docente de los centros de Formación Profesional tiene la capacidad <i>experta</i> de acompañar los contenidos didácticos de ejemplos relevantes de la práctica profesional.
<b>2</b>	<b>COMPETENCIAS DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA:</b> El personal docente de los centros de Formación Profesional tiene la capacidad <i>didáctica</i> de aunar teoría y práctica de forma sistematizada y variada.
<b>3</b>	<b>COMPETENCIAS ORGANIZATIVAS:</b> El personal docente de los centros de Formación Profesional tiene la capacidad <i>organizativa</i> de planificar y acordar el proceso de formación del alumnado en la escuela y las prácticas en la empresa junto con los responsables de la empresa.
<b>4</b>	<b>COMPETENCIAS DE DESARROLLO DE LA CALIDAD:</b> El personal docente de los centros de Formación Profesional tiene la capacidad <i>conceptual y comunicativa</i> de evaluar las etapas formativas en la empresa según una serie de criterios de calidad y de introducir mejoras en caso necesario.

Con vistas a la profesionalización del personal de formación en la empresa de cara, sobre todo, a la atención y la formación del alumnado, se puede partir tanto de una formación “on the job” como de una Formación Profesional basada en la escuela o incluso de una Formación Profesional dual(izada). Se distingue entre los siguientes niveles de desarrollo:



**FIGURA 15 Niveles de profesionalización del personal de formación de la empresa en su transición hacia una Formación Profesional dual(izada)**

<b>1</b>	<b>COMPETENCIAS DOCENTES:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de transmitir los procesos de trabajo relevantes al alumnado de forma comprensible.
<b>2</b>	<b>COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de planificar de forma sistemática el paso del alumnado por las áreas correspondientes de la empresa.
<b>3</b>	<b>COMPETENCIAS DE INTEGRACIÓN:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de integrar los contenidos de la formación académica en el diseño de la formación en la empresa.
<b>4</b>	<b>COMPETENCIAS DE DESARROLLO DE LA CALIDAD:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de evaluar la calidad de la formación en la empresa conforme a una serie de criterios y de introducir mejoras en caso necesario.

### 5.2.6 Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares

Dos principios derivados de una cita de PETER DRUCKER pueden servir de referencia para el desarrollo y la implantación de la Formación Profesional: hacer lo que corresponde y hacerlo bien. Mientras que el primer principio alude a la importancia de la oferta de Formación Profesional, el segundo se refiere a la calidad de dicha formación en la práctica. Por algo se habla de “formaciones de calidad” (“quality apprenticeships”) (OIT 2017; EUR-LEX 2018).

Los estándares de calidad desempeñan diferentes funciones en la Formación Profesional:

- **Garantía de nivel:** Los estándares de calidad garantizan que el alumnado pueda finalizar la formación con el nivel previsto de cualificación.
- **Transparencia:** Si el título de la formación está homologado, va ligado a él la garantía de que las personas tituladas en Formación Profesional han alcanzado el nivel de cualificación correspondiente. Esto es importante para el alumnado que elige un programa de Formación Profesional en concreto. También es relevante para las empresas que necesitan contratar a titulados de una determinada especialidad.

- **Aceptación:** Asegurar un determinado nivel de calidad puede fomentar la aceptación de la Formación Profesional entre los interesados, las empresas y la opinión pública.

Para asegurar la calidad de una formación se precisan criterios y estándares de calidad, así como procedimientos de supervisión y mejora continua de la calidad. El concepto de calidad puede referirse a diferentes aspectos. A continuación, se van a abordar estos cuatro:

- Base contractual entre el alumnado y la empresa
- Bases reguladoras de la formación y los exámenes
- Idoneidad de los lugares de aprendizaje y su personal
- Procesos de formación en los lugares de aprendizaje

#### Base contractual entre alumnado y empresa

El alumnado y la empresa que imparte la formación firman un acuerdo como base de su relación, sujeto a las leyes aplicables en el país. Este acuerdo contiene las disposiciones que rigen la calidad en base a estándares mínimos, que pueden regular:

- Los derechos y obligaciones de las partes contractuales
- Los contenidos y la estructura funcional y temporal de la formación
- La duración de la formación, exámenes y certificación
- La remuneración, prestaciones sociales y vacaciones
- Las disposiciones sobre salud y seguridad en el trabajo
- El plazo de prueba y los requisitos para la rescisión del contrato

Estos acuerdos suelen adoptarse por escrito. En una “Formación Profesional informal” a veces se producen de forma verbal (GEWER 2021, 10). En algunos países, con la firma del contrato el estatus del aprendiz pasa a ser el de estudiante o trabajador. Como estudiante puede recibir una subvención del Estado y como trabajador una remuneración en compensación por el trabajo productivo prestado durante la formación (véase OIT 2017, 36 y ss.).

Un organismo público o encargado, como por ejemplo la cámara de comercio, supervisa y documenta el cumplimiento de las obligaciones contractuales.

### Bases reguladoras de la formación y los exámenes

Las competencias que se enseñan en un programa formativo y que se someten a evaluación deben definirse en unas bases reguladoras dentro de una estructura funcional y temporal (p. ej., el currículum del programa o el reglamento de evaluación). Los requisitos de evaluación son esenciales para definir los estándares de formación. En algunos sistemas de Formación Profesional no existe la obligación de cursar un programa formativo antes de poder examinarse, en ese caso no es necesario definir la estructura temporal ni la duración de la formación asociada. Los contenidos de los programas formativos pueden estructurarse por módulos o como un conjunto. Del mismo modo, la evaluación puede realizarse de una sola vez o repartida por bloques de forma modular.

Las competencias definidas en las bases reguladoras son los estándares mínimos que debe haber alcanzado un titulado al finalizar el programa formativo. Aparte de las competencias obligatorias, el programa formativo también puede ofrecer la posibilidad de adquirir otras competencias optativas. Asimismo, es posible adquirir otras competencias a través de bloques independientes que el alumno puede elegir y que se evalúan por separado.

Las bases reguladoras también varían en función del grado de abstracción con que se imparten las competencias. En la tradición anglosajona tiende a dominar el establecimiento de un gran número de disposiciones operacionales detalladas (las denominadas “national vocational qualifications”), mientras que las bases reguladoras de los países europeos de habla alemana contemplan un número menor de competencias de tipo general en sus disposiciones de actuación. En este sentido, los planes de estudios de carácter general ofrecen a los lugares de aprendizaje un cierto margen de maniobra en cuanto a los requisitos de formación y evaluación. Sobre todo, las competencias transversales (como las competencias sociales o las “future skills”) suelen definirse de forma muy genérica. Esto comporta el riesgo de que no se tengan en cuenta en la evaluación y que, aunque se mencione en el pro-

grama formativo, en la práctica sean tratadas de manera secundaria o marginada.

El desarrollo de las bases reguladoras sigue por lo general un procedimiento establecido que lleva a cabo la administración pública o una institución o un organismo al que se le asigna esta tarea. Los requisitos de formación y evaluación en una Formación dual(izada) pueden ser abordados de forma integral para todos los lugares de aprendizaje o pueden ser desarrollados de manera independiente en cada ámbito (centro educativo y empresa), dando lugar a dos planes de formación distintos que se coordinan entre sí. En este proceso participan expertos de diferentes grupos de interés, entre los cuales el sector empresarial adopta un papel más o menos central. Los participantes pueden tener diferentes tipos de derechos en la toma de decisiones (consulta, veto o voto). La definición de los requisitos de evaluación también sigue un procedimiento determinado, que generalmente se halla estipulado en las bases reguladoras y otras disposiciones. La organización de la evaluación se lleva a cabo en los lugares de aprendizaje (sobre todo en el caso de los exámenes modulares) o se encomienda a un organismo (por ejemplo, una cámara de comercio). La realización de los exámenes sigue uno de estos dos principios: Quien enseña (no) examina. En ambos casos debe garantizarse que la evaluación la realizan expertos competentes.

La “acreditación de competencias adquiridas informalmente” (“recognition of prior learning”; véase KIS & WINDISCH 2018) es una modalidad especial de evaluación de competencias. Tiene por objeto reconocer y certificar competencias adquiridas mediante la experiencia profesional o en otros contextos formativos, como un contexto migratorio. También en este caso el procedimiento de validación parte de unas competencias y procesos previamente definidos.

### Idoneidad de los lugares de formación y su personal

Los lugares de formación deben contar con unas instalaciones que permitan transmitir las competencias asociadas a la profesión que se enseña. Las empresas pueden asociarse con otras empresas en el caso de que no puedan impartir la formación en las condiciones requeridas. Además, cada lugar debe contar

con suficiente personal profesional formador debidamente cualificado. El personal encargado de la formación debe tener el perfil personal y profesional adecuado para impartir los contenidos correspondientes. Cada país establece con mayor detalle los requisitos que han de cumplir las empresas y los formadores.

El control de que estos requisitos se cumpla recae principalmente en el Estado. Esta tarea puede delegarse en determinados organismos (p. ej., cámaras de comercio o agencias de acreditación) que, a su vez, deben cumplir una serie de criterios de calidad. Además de los criterios de idoneidad, también se aplican normativas de procedimiento.

### Procesos de formación en los lugares de aprendizaje

Mientras que los tres estándares de calidad anteriores tienen que ver con factores de input y output, los estándares relacionados con el desarrollo de la formación se centran en factores procedimentales. De los estudios de investigación sobre la Formación Profesional se desprende que hay varios factores procedimentales relevantes que permiten determinar la calidad de la formación, si bien su contribución a que la formación tenga éxito y su interacción con factores de input no queda clara. Se hace énfasis en la importancia de un ambiente que apoye y favorezca el aprendizaje como criterio de calidad en todos los centros educativos. “También se subraya una alta profesionalidad del personal docente (desde un punto de vista didáctico y diagnóstico). Asimismo, se subraya que la calidad de las tareas que se enseñan y su adaptación a las características del alumnado, así como el dar un feedback periódico sobre los progresos, influyen positivamente en el éxito de la formación” (EULER & SEEBER 2023, 17). También se puede deducir la calidad de la formación midiendo la satisfacción del alumnado con las características procedimentales detalladas.

Otros dos indicadores determinantes de la calidad de la formación son los índices de rescisión temprana de los contratos de formación que firman los estudiantes o el abandono escolar, así como la tasa de estudiantes graduados con éxito. Sin embargo, se debe considerar que las características individuales del alumnado (p. ej., los rasgos cognitivos o el interés en la profesión) y las condiciones de la formación (como el ambiente

en la empresa o las condiciones laborales) pueden ser factores esenciales que no influyen en la calidad de la formación o que solo lo hacen de forma indirecta.

La supervisión de los estándares de calidad puede llevarse a cabo mediante diferentes procedimientos, ya sea de forma interna o externa o combinando ambas opciones (EULER 2017b). Para este fin se utilizan conceptos como “autoevaluación” (“self-assessment”), “acreditación” e “inspección” (CEDEFOP 2021, 106). La acreditación puede referirse a un curso formativo en concreto (“acreditación de programa”) o bien a un sistema de calidad en su conjunto (“acreditación de sistema”). Por debajo de estos procedimientos formalizados se aplican métodos informales en los que, por ejemplo, los docentes de los centros de Formación Profesional acompañan al alumnado durante las prácticas y “de paso” pueden percibir la calidad de las actividades de formación en la empresa. Otro tipo de control social informal sería la canalización de quejas sobre el desarrollo de la formación a través de una entidad (p. ej., una cámara de comercio), cuyo análisis, concreción y anonimización pueden derivar en “visitas a la empresa” por parte de dicha entidad.

Los procedimientos más complejos no solo combinan formas de supervisión interna y externa, sino también el control con la mejora continua de la calidad. En pocas palabras, el proceso de evaluación interna o externa no acaba con la constatación de los logros o los déficits producidos, sino con la definición de los objetivos necesarios para introducir las mejoras requeridas mediante las actuaciones oportunas según los factores de calidad seleccionados. Este procedimiento enmarca la gestión de la calidad en un ciclo de mejora continua.

### Codificación de los estándares de calidad

Los estándares de calidad pueden introducirse por orden decreciente según su grado de obligatoriedad en leyes, regulaciones, compromisos a través de organismos regionales o sectoriales y recomendaciones o acuerdos dentro de los lugares de aprendizaje o entre los mismos.

## Niveles de desarrollo

A la hora de diseñar el proceso de transferencia, cabe diferenciar el enfoque de los actores políticos del enfoque del personal formador del alumnado. Los principales actores políticos pueden modificar el alcance, obligatoriedad y grado de detalle de los estándares de calidad. Los siguientes niveles de desarrollo se diferencian principalmente por su grado de obligatoriedad:

**FIGURA 16 Grados de desarrollo de los estándares de calidad impulsados por los actores políticos**

<b>1</b>	<b>RECOMENDACIONES ORIENTATIVAS:</b> Las autoridades competentes publican recomendaciones para los diferentes ámbitos de calidad. Los actores que participan en el diseño de programas formativos dual(izados) deben tener en cuenta estos valores orientativos.
<b>2</b>	<b>NORMAS BÁSICAS PARA AUTOEVALUACIÓN:</b> Las autoridades competentes definen unas normas básicas de calidad con algunos estándares. Las normas tienen una redacción suficientemente abierta para que los actores implicados en el diseño de la formación dual(izada) puedan comprobar si se cumplen en una autoevaluación, y, en caso necesario, pueden adaptarlas a las circunstancias de sus respectivos ámbitos formativos.
<b>3</b>	<b>NORMAS BÁSICAS DE APLICACIÓN VINCULANTE:</b> Las autoridades competentes definen unas normas básicas de calidad con una serie de estándares vinculantes. Para ello, el vínculo entre alumno y centro se formaliza por escrito, especificando los derechos y obligaciones de cada parte. El desarrollo y la realización de los exámenes y la comprobación de la idoneidad de los centros educativos y el personal de formación se llevan a cabo en base a unos estándares predefinidos.
<b>4</b>	<b>MARCO DE CALIDAD DE APLICACIÓN VINCULANTE:</b> Las autoridades competentes definen de forma detallada un marco de calidad con estándares vinculantes para los diferentes ámbitos de calidad. Estos estándares son supervisados periódicamente por agentes externos. El marco de calidad resulta adecuado para representar y desplegar una Formación Profesional dual(izada) con un alto nivel de calidad.

El personal responsable de la formación en los diferentes lugares de aprendizaje ha de implantar un sistema de control y mejora continua de la calidad de los procesos de formación. En este proceso se distinguen las siguientes fases:

**FIGURA 17 Grados de desarrollo de los estándares de calidad impulsados por el personal responsable de la formación profesional en los lugares de aprendizaje**

<b>1</b>	<b>DOCUMENTACIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD:</b> Escuela y empresa documentan qué entienden por calidad satisfactoria en la implementación de los procesos de formación.
<b>2</b>	<b>DOCUMENTACIÓN DEL NIVEL DE CALIDAD ALCANZADO:</b> Escuela y empresa reflexionan y documentan el nivel de calidad alcanzado en su lugar de aprendizaje en base al concepto de calidad documentando.
<b>3</b>	<b>ANÁLISIS DE VALORACIONES EXTERNAS:</b> Escuela y empresa encargan a un tercero la evaluación de la calidad. Analizan los informes de evaluación y, en caso necesario, adaptan los criterios y las medidas para configurar la calidad de la formación en cada lugar de aprendizaje.
<b>4</b>	<b>CONCEPTO DE CONTROL Y MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD:</b> Escuela y empresa implementan formas de evaluación interna y externa para el análisis y control de la calidad de la formación. El concepto de calidad abarca como mínimo cuatro ámbitos de calidad con sus correspondientes estándares. Este concepto debe combinar procesos de control de la calidad con procesos de mejora continua de la calidad.

### 5.2.7 Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico

La Formación Profesional, como parte del sistema político de un país, se gestiona a través de una serie de actores e instituciones que tienen asignadas diferentes funciones y responsabilidades. Forman parte de esta **gobernanza** la codificación de los estándares de calidad del apartado anterior. En el ámbito político, se entiende por gobernanza la gestión y regulación de funciones y responsabilidades entre actores públicos y privados en asuntos de interés público, como la Formación Profesional. Puede abarcar “desde la autorregulación civil institucionalizada, pasando por diferentes formas de cooperación entre agentes públicos y privados hasta la actuación de potestad pública por parte de la Administración” (MAYNTZ 2004, 66). En la Formación Profesional dual tiene lugar una regulación de las funciones principales entre actores públicos y privados en el marco de un modelo corporativista. Por corporativismo se entiende la integración (incorporación) de intereses organizados en los procesos políticos y su “participación en la formulación y la ejecución de las decisiones políticas” (VOELZKOW 2021). Con la inclusión de grupos de interés en la gobernanza, se

busca integrar en el proceso político su experiencia, conocimientos y posicionamientos a fin de mejorar la aceptación e implantación de medidas estatales.

### Modalidades de participación

La inclusión de actores privados puede llevarse a cabo de diferentes modos:

- **Círculo de participación:** La elección de los actores depende principalmente de las tareas del órgano en cuestión. Su participación se ve motivada sobre todo por el know-how que puedan aportar y su posible apoyo en la implantación de las medidas acordadas. Además de representantes patronales y sindicales, cabe incluir también a representantes del sector educativo (p. ej., centros de Formación Profesional) y del mercado laboral (p. ej., una oficina de empleo). Además del componente corporativista, podría considerarse uno federalista con representantes de distintas administraciones territoriales.
- **Funciones y atribuciones de los participantes:** La inclusión de actores privados puede abarcar una amplia serie de funciones o limitarse a unas pocas. Al margen de esto, los representantes pueden tener diversas atribuciones. Los derechos de participación van desde la mera información o consulta hasta el derecho de veto, de voto o de delegación de decisiones. En algunos casos, los actores no gubernamentales pueden llegar a “obtener atribuciones prácticamente equiparables a las del Estado o de potestad pública para el desempeño de funciones de interés público” (FROMMBERGER 2015, 23).
- **Forma de participación:** Puede haber una participación inmediata, que se consigue, por ejemplo, al convocar a expertos en comisiones, consejos consultivos u otros órganos. La participación es indirecta cuando intervienen entidades independientes (p. ej., cámaras de comercio) que asumen funciones de potestad pública (p. ej., la realización de exámenes) y las organizan con la participación de actores no gubernamentales (p. ej., asociaciones de empresarios, organizaciones de trabajadores o escuelas profesionales).

- **Duración de la participación:** Los actores no gubernamentales pueden estar representados a través de órganos permanentes o puntuales.

Según la mayor o menor presencia de actores no gubernamentales, el sistema de Formación Profesional tendrá un carácter corporativista más o menos acentuado. Al mismo tiempo, la participación de actores de diversa índole de la Administración Pública puede crear una mayor o menor complejidad:

- A nivel de la Administración Pública, pueden participar en la gobernanza de la Formación Profesional diferentes ministerios, instancias o secretarías de ámbito nacional, regional o local. En los países de estructura federal como Alemania se constata que, aparte del Ministerio de Educación, el Ministerio de Empleo y Economía se ocupa también de cuestiones relativas a la Formación Profesional.
- Asimismo, es posible que participen diferentes actores de diferentes administraciones territoriales. En Alemania, por ejemplo, la administración federal se ocupa de gestionar la formación en la empresa; los estados federados, de la contratación de docentes en centros de Formación Profesional; y los ayuntamientos, del equipamiento de estos centros.

Si hay una representación fuertemente corporativista y una compleja constelación de actores federales, los procesos de decisión pueden alargarse mucho. En los países que presentan semejante complejidad de gobernanza, suelen crearse agencias, comisiones u órganos de coordinación en los que se debaten y acuerdan cuestiones específicas.

### Funciones y objetivos

Con la inclusión de actores privados se persigue mejorar la calidad de las decisiones gracias al know-how aportado por estos y a un mayor apoyo a la hora de implantar las medidas acordadas. En este aspecto, cabe preguntarse qué funciones se adecuan mejor a un modelo de gestión corporativista. Asimismo, hay que plantearse hasta qué punto son viables procesos profundos de innovación y reforma con un modelo de representación marcadamente corporativista.

EMMENEGGER et al. (2018, 10 y s.) contemplan seis áreas de funciones en la gestión corporativista de la Formación Profesional:

- Desarrollo estratégico del sistema y reforma de componentes clave
- Desarrollo de objetivos y contenidos de los planes de estudio y currículum académico
- Implantación de los programas formativos, p. ej. mediante la formación de formadores, el desarrollo de materiales didácticos o el apoyo a la cooperación entre lugares de aprendizaje
- Adecuación de la oferta y la demanda de formación
- Distribución de los gastos de formación en el marco de un sistema de financiación (p. ej., fondo de formación)
- Seguimiento, evaluación y certificación de los títulos de formación profesional como garantía de calidad y transparencia.

La asignación de funciones a los actores corporativistas debe fijarse en el desarrollo de la estructura de gobernanza. Los países con una gobernanza corporativista demuestran que esto se puede hacer de varias formas. Así, por ejemplo, en Alemania y Austria la denominada “autoridad competente” —o las Cámaras de Comercio— se ocupan del área del seguimiento, evaluación y certificación, mientras que en Suiza esta atribución la desempeñan los centros de Formación Profesional y las empresas bajo la supervisión de las autoridades cantonales.

La inclusión de actores no gubernamentales en la gobernanza de la Formación Profesional puede incrementar la calidad de las decisiones, así como la eficacia a la hora de implantar las medidas acordadas. Al mismo tiempo, la presencia de un gran número de intereses particulares puede impedir que se alcance un equilibrio razonable entre los mismos. En ese caso, los procesos de votación pueden prolongarse demasiado en el tiempo. Por ello, se plantea la cuestión de hasta qué punto son viables las innovaciones y las reformas de gran calado en la Formación Profesional si en su diseño participan muchos grupos de interés. La ca-

pacidad de actuación de determinados grupos puede verse mermada porque no logran adoptar un claro posicionamiento ante la creciente heterogeneidad de intereses y por ello prefieren impedir una solución antes que votar por una mala, desde el punto de vista de otros miembros más influyentes. En el peor de los casos, ejercen el bloqueo y las iniciativas de reforma necesarias quedan reducidas a medidas simbólicas o de poco calado. Cuanto mayor sea el poder representativo de los escépticos ante las reformas, menos probable es que se introduzcan cambios sustanciales (véase el ejemplo de introducción de módulos de formación en el capítulo 5.2.3).

En este contexto, habría que garantizar que una Formación Profesional de control corporativista no solo promueva la estabilidad del sistema, sino que también preserve la capacidad innovadora y de mejora continua. En los casos en los que una necesidad de reforma se vea bloqueada simultáneamente por varios actores representados en el órgano de gobernanza corporativista, el Estado debe ejercer, en última instancia, su potestad y responsabilidad de cara a poner el bien común por encima de los intereses particulares de determinados grupos.

### Codificación de la gobernanza

Al igual que en el establecimiento y supervisión de los estándares de calidad, también puede fijarse un marco institucional y jurídico según diferentes grados de obligatoriedad. Las estandarizaciones pueden llevarse a cabo por medio de leyes y reglamentos, pero también a través de la creación de órganos y proyectos temporales por parte de las administraciones competentes. En concreto, esto puede afectar a varios ámbitos jurídicos, como por ejemplo el derecho social, laboral y educativo, y por tanto también a diferentes administraciones.

### Niveles de desarrollo

A la hora de diseñar el proceso de transferencia es recomendable incluir a actores no gubernamentales en el diseño de la Formación Profesional con vistas a mejorar la calidad, obtener un mayor apoyo a la hora de implantar las medidas acordadas y preservar la capacidad de innovación y mejora continua del sistema. A continuación, se ordenan de forma escalonada, según su grado de desarrollo:



**FIGURA 18 Niveles de inclusión de actores no gubernamentales en el diseño de la gobernanza de la Formación Profesional**

- 1 **ASESORAMIENTO TEMPORAL POR PARTE DE EXPERTOS:**  
Inclusión de expertos, sobre todo del sector privado, en órganos temporales (como un grupo de expertos o un consejo consultivo) para que proporcionen información y asesoramiento a los representantes gubernamentales.
- 2 **PARTICIPACIÓN TEMPORAL DE REPRESENTANTES DEL SECTOR PRIVADO EN LOS ÓRGANOS DE DECISIÓN:**  
Se convoca a representantes de instituciones relevantes del sector privado por un tiempo limitado en órganos que se dedican de forma permanente al diseño de funciones específicas en la Formación Profesional. Estos representantes privados tienen derecho a voto en la toma de decisiones, al igual que los representantes públicos.
- 3 **PARTICIPACIÓN DE INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES EN RÉGIMEN DE CORRESPONSABILIDAD:**  
Representantes no gubernamentales de la economía (agentes sociales, cámaras de comercio, etc.) y de otros ámbitos participan en los órganos encargados de diseñar funciones y tareas específicas de la Formación Profesional. La institución participante decide qué representantes envía de forma autónoma e independiente. Estos representantes privados tienen derecho a voto en la toma de decisiones, al igual que los representantes públicos.
- 4 **DELEGACIÓN DE FUNCIONES DE POTESTAD PÚBLICA:**  
Se delegan determinadas funciones de potestad pública en órganos con representantes de entidades privadas. La composición y el mandato de estos órganos son de duración limitada. El órgano ejerce sus funciones de manera independiente.

### 5.2.8 Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados

La cultura del partenariado también comprende la financiación de la Formación Profesional. En los países con una Formación Profesional Dual(izada), las empresas que participan en la formación asumen en algunos casos gastos considerables, que contraponen a los beneficios que obtienen. En 2018, por ejemplo, el 41,6 % de los gastos en Formación Profesional en Alemania recayeron en el sector privado (Oficina Federal de Estadística 2021, 23). La administración federal asume un 11,3 %, los estados federados un 30,1 %, y los municipios un 17,0 % de los gastos para la Formación Profesional. La participación del sector privado en la financiación de la Formación Profesional conlleva el riesgo de que los gastos y los beneficios se repartan de forma desigual entre las empresas.

Mientras que unas ofrecen amplias posibilidades de formación, otras lo hacen por debajo de la cuota establecida y algunas ni tan solo ofrecen formación, por lo que los gastos recaen en otras empresas o en el Estado. Este argumento cobra aún mayor importancia si las empresas que ofrecen formación incurren en gastos que superan ampliamente los beneficios reportados. En este contexto, la cuestión de la financiación va fuertemente ligada al reparto o la distribución del gasto.

A este respecto, se presentan en primer lugar los factores relevantes y los resultados empíricos que arrojan luz sobre la relación coste-beneficio en la Formación Profesional desde diferentes perspectivas. A continuación, se tratan modelos de financiación para compensar cargas de gastos desiguales y facilitar a las empresas su incorporación a un sistema de Formación Profesional dual(izada).

#### Relación coste-beneficio

La tabla de la página siguiente cuadro sintetiza factores potenciales de costes y beneficios a tener en cuenta en una Formación Profesional dual(izada).

Diferentes estudios apuntan a un dimensionamiento cuantitativo de algunos de los mencionados factores. Los resultados deben interpretarse según el contexto de cada país y modelo de Formación Profesional dual(izada). En cualquier caso, estos datos ofrecen una idea clara sobre las múltiples variantes. Se señalan a continuación las principales conclusiones:

- Las empresas se diferencian básicamente según si consideran la formación una fuente de ingresos o una inversión. En el primer caso, la motivación es obtener ganancias netas; en el segundo, el objetivo es la contratación a largo plazo de titulados cualificados. Otras consideraciones refuerzan estos dos motivos principales (p. ej., la selección, la relevancia o la lealtad de los empleados) o los relegan a un segundo plano (p. ej., la reputación o la responsabilidad social) (véase EULER 2018b, 35).
- Los beneficios aumentan cuanto más larga sea la formación, sobre todo cuando esta ha tenido éxito en la fase inicial.



**FIGURA 19** Tabla del balance de costes y beneficios desde la perspectiva de las empresas, el alumnado y el Estado

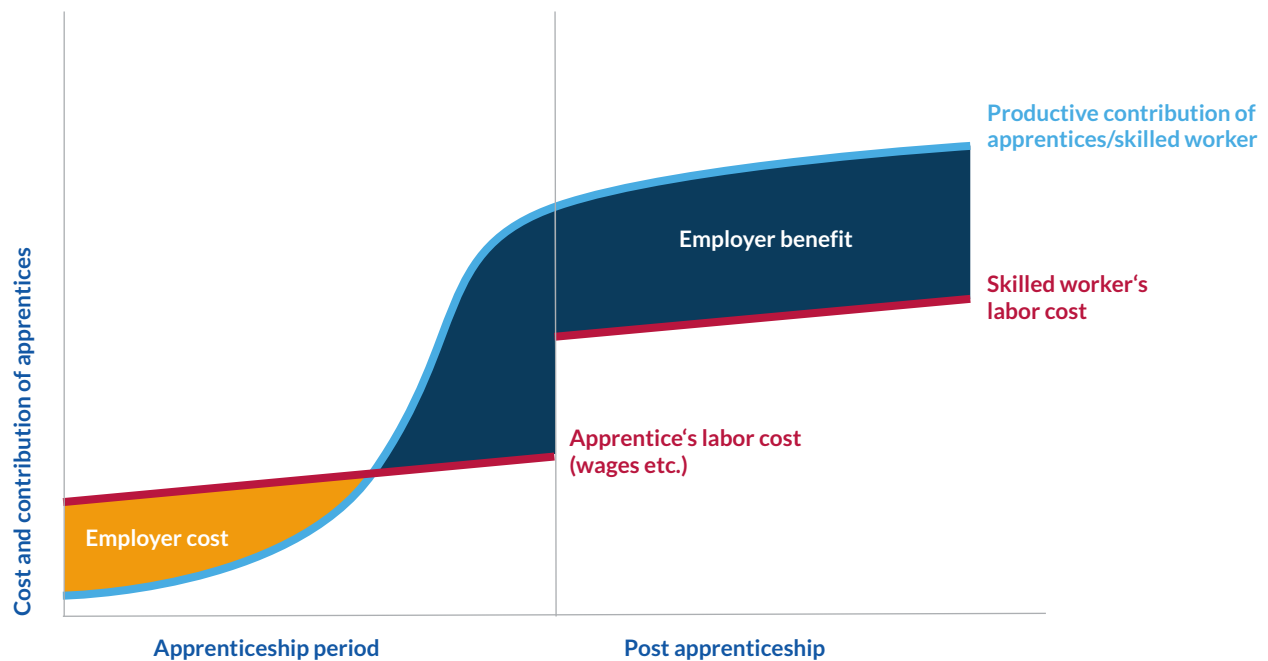
	Costes	Beneficios	
<b>Empresas</b>	Durante la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remuneración y prestaciones sociales para el alumnado</li> <li>• Cualificación y horario laboral del personal de formación</li> <li>• Costes de las instalaciones</li> <li>• Material y equipamiento didácticos</li> <li>• Reclutamiento del alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo productivo del alumnado</li> <li>• Mejora de la reputación en calidad de empresa formadora</li> <li>• Posibles ayudas estatales, incentivos</li> <li>• Posibles pagos de fondos de formación</li> </ul>
	Después de la formación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorro en la búsqueda y formación de nuevo personal</li> <li>• Productividad y calidad del trabajo</li> <li>• Lealtad de los trabajadores</li> <li>• Escasa fluctuación</li> <li>• Mayor capacidad de innovación gracias a personal cualificado</li> </ul>
<b>Alumnado</b>	Durante la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costes de oportunidad con la remuneración de un trabajo que no dominan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remuneración</li> <li>• Prestaciones sociales</li> <li>• Sin tasas escolares (por lo general)</li> <li>• Prestigio del título de formación</li> </ul>
	Después de la formación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta empleabilidad, movilidad</li> <li>• Salarios más altos</li> <li>• Tareas más exigentes</li> <li>• Mayor satisfacción en el trabajo</li> </ul>
<b>Estado</b>	Durante la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibles ayudas estatales, incentivos</li> <li>• Costes de la formación académica (infraestructura de la escuela, costes de personal docente y administrativo)</li> <li>• Costes de gestión de la Formación Profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorro mediante la formación en la empresa</li> <li>• Posibles ingresos gracias al pago de impuestos por parte del alumnado</li> <li>• Posible ahorro en prestaciones de desempleo u otras medidas de reinserción</li> </ul>
	Después de la formación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor recaudación fiscal</li> <li>• Posible ahorro en prestaciones de desempleo</li> </ul>

Fuente: según OIT 2017, 64; KUCZERA 2017, 23 y s.; ETF 2018, 15, 21; OCDE 2018, 36

| BertelsmannStiftung

- En Suiza un 60 % de las empresas que imparten formación obtienen beneficios netos. Los valores varían considerablemente según la especialidad. Por ejemplo, si en el año 2017 en la categoría “instalador electricista” se alcanzó un beneficio neto de más de 40.000 francos suizos por estudiante, la formación en la categoría “informático” resultó en unos gastos netos de más de 20.000 francos suizos (SKBF 2023, 149). La formación en los dos ámbitos de especialidad dura cuatro años.
- En Alemania el porcentaje de empresas que imparten formación con beneficios netos es inferior al de Suiza. Según estudios anteriores, este índice se sitúa alrededor del 30 % (OIT 2017, 65; KUCZERA 2017, 24). Tres factores explican estas diferencias: remuneraciones más altas en Alemania, un mayor porcentaje de trabajo productivo en Suiza (83 % frente al 57 % en Alemania) y un mayor porcentaje de tiempo de formación en la empresa frente a la escuela en Suiza (OIT 2017, 65).
- La remuneración durante la formación se suele calcular en proporción al salario de una mano de obra cualificada. En Suiza se calcula un porcentaje medio del 20 %, mientras que en Alemania es de un 25-33 % (KUCZERA 2017, 25 y s.). En Austria este porcentaje es del 50 %, en Dinamarca entre el 30 y 70 % y en Noruega entre el 30 y 80 % (según el año de formación) (para datos de otros países véase ETF 2018, 25).
- La remuneración durante la formación varía considerablemente entre las diferentes especialidades. Cabe reseñar que en algunas especialidades la remuneración *después* de la formación apenas varía

FIGURA 20 Costes y beneficios de una Formación Profesional dual a lo largo del tiempo



Fuente: Lerman, in ILO 2017, 65

| BertelsmannStiftung

con respecto a la que reciben los trabajadores que no han cursado el programa formativo. Desde un punto de vista material, los potenciales candidatos a formarse en estas profesiones no ven ningún incentivo en realizar la formación. Mientras que en Alemania se da esta situación en áreas de formación como el comercio minorista, la logística y la gastronomía (AGBB 2022, 347; BOSCH 2023), en Suiza las diferencias de remuneración entre trabajadores cualificados y no cualificados son bastante mayores.

- En cambio, las tasas de retención de titulados en Formación Profesional en las empresas son más altas en Alemania que en Suiza. En Alemania la tasa de retención de titulados en Formación Profesional entre 2012 y 2020 aumentó del 66 % al 72 %. Los porcentajes son superiores en las grandes compañías, determinados sectores y las empresas con convenio colectivo (AGBB 2022, 189; cuadro E5-9web). En Suiza solo un 33 % de los titulados en Formación Profesional permanece en la empresa de formación durante el primer año tras la formación (SKBF 2023, 146). Llama la atención el cambio frecuente de actividad. Más de la mitad de los titulados en Formación Profesional cambia de actividad en los primeros 5,5 años tras la formación, siendo la proporción de casi dos tercios en las profesiones administrativas (SKBF 2023, 146).
- En un estudio que compara los casos de Suiza y Alemania se analiza la evolución de la productividad en varias especialidades entre el primer y tercer año de formación (MÜHLEMANN 2016, 32 y s.). En algunas especialidades se constata una evolución similar y en otras se detectan ciertas diferencias. Así, por ejemplo, los electricistas de los dos países alcanzan un 20 % de la productividad del personal cualificado en el primer año, mientras que en el tercero este porcentaje ya se sitúa alrededor del 80 %. En el caso de los cocineros, la productividad en Alemania es de un 30,9 % en el primer año de formación y de un 72,8 % en el tercero; en Suiza estos porcentajes son algo más altos con un 36,9 % y 79,5 %, respectivamente. En informática los estudiantes alemanes empiezan con más impulso, pero hacen menos progresos (40,4 % - 67,4 %) que en Suiza (29,3 % - 88,1 %).
- En un estudio de MÜHLEMANN (2016, 28) se comparan los gastos de reclutamiento e integración de personal en Alemania y Suiza. Los costes en

Alemania en empresas de todos los tamaños son solo el 40 % de los gastos que se generan en Suiza.

- Un estudio canadiense concluyó que los cursos de Formación Profesional de cuatro años reportaban unos beneficios que superaban los gastos en un 38 %. Un estudio en la India arroja un porcentaje similar (OIT 2017, 66). Los análisis realizados en España (WOLTER & MÜHLEMANN 2015), Italia (MÜHLEMANN et al. 2018) e Inglaterra (WOLTER & JOHO 2018) revelan resultados dispares.
- La disposición a crear puestos de formación en la empresa se ve influenciada por una serie de factores (ETF 2018, 23): perspectivas económicas de la empresa, demanda de trabajadores cualificados a corto y medio plazo, disponibilidad de trabajadores en el mercado laboral, capacidad de formación, relación coste-beneficio, expediente académico de los posibles candidatos, duración de la formación y responsabilidad social.

### Modelos de financiación

Mientras que la financiación está claramente definida en un modelo basado en la escuela, es difícil preverla en una Formación Profesional dual(izada), ya que las empresas participan en ella de forma desigual. Sobre todo, si las empresas entienden su compromiso como una inversión y la formación va asociada a un coste neto, podría disuadirlas la posibilidad de que otras empresas que no invierten en formación puedan beneficiarse de la mano de obra cualificada que estas empresas han formado. A continuación, se presentan tres enfoques que podrían evitar esta dinámica:

- (1) Concesión de subvenciones a las empresas que dan formación
  - (2) Financiación de la formación mediante el sistema de reparto de gastos
  - (3) Formación básica con financiación pública
- (1) La cobertura de parte de los gastos de formación a través de **subvenciones estatales** en forma de ayudas, primas, exenciones fiscales, preferencia en la adjudicación de contratos públicos, pagos a partir de un fondo para la Formación Profesional de fi-

nanciación estatal o similares tiene por objetivo reducir los gastos empresariales e incrementar la probabilidad de obtener beneficios netos (OIT 2017, 72; EULER 2018b, 32; SCHMID 2019). Las subvenciones estatales se conceden en muchos países de forma universal o asociadas a determinadas características (p. ej., para de ciertos grupos destinatarios en determinados sectores o empresas de cierto tamaño) (ETF 2018, 43, 45; OCDE 2018, 46). Los fondos estatales se financian mediante impuestos, por lo que con la concesión de subvenciones se redistribuye lo aportado por los contribuyentes entre los receptores de las ayudas. El pago de subvenciones por ofrecer plazas de formación ha recibido algunas críticas (OCDE 2018, 18, 47, 49 y s.; SCHMID 2019). Una de ellas es un posible efecto de ganancias imprevistas, en especial en las empresas que ya obtienen beneficios netos. Las subvenciones concedidas también podrían dar un acceso indiscriminado al mercado de la formación a empresas con una calidad de formación cuestionable. A ello cabe añadir un posible efecto de habituación; y es que para que la ayuda económica sea eficaz es necesario aumentar gradualmente la calidad, para mantener el factor incentivador.

- (2) La **financiación mediante redistribución** (levy grant system) es un modelo ampliamente extendido. Se practica en más de 50 países (UNESCO 2018, 20). El Estado o la instancia competente impone una tasa a las empresas. El dinero recaudado se destina a la financiación de gastos de formación en empresas o centros de formación supraempresarial. A efectos prácticos, todas las empresas contribuyen a la financiación de la formación y a las que la imparten se les reembolsa los gastos. Este modelo básico se aplica en diferentes variantes (DOHMEN 2015; ETF 2018, 40 y ss.). En algunos sectores económicos, por ejemplo, podría darse el caso de que el reembolso no solo cubra una parte de los gastos, sino su totalidad o más del 100 %. Además, la base imponible (p. ej., masa salarial y ganancias) y el tipo impositivo pueden variar. Contra el sistema de financiación mediante redistribución se objeta que puede aplicarse sin problemas a la economía formal, pero que sería prácticamente imposible gestionarlo con empresas de la economía informal. Además, se alega que esta medida también podría

tener el efecto de que las empresas sientan una menor responsabilidad hacia la formación, puesto que con el pago de este impuesto considerarían cubierto su compromiso. También se argumenta que sobre todo la distribución de los recursos financieros conlleva un riesgo de mal uso y corrupción. Los siguientes ejemplos ilustran diferentes modelos de financiación mediante redistribución:

- En Dinamarca se aplica un sistema de redistribución en el que cada empresa aporta a un fondo en función de su número de empleados. Una fundación se encarga de gestionar y redistribuir los fondos, que sirven para cubrir, por un lado, los gastos del alumnado relacionados con la asistencia presencial al centro de Formación Profesional y la formación en centros de formación supraempresarial y, por otro, para proporcionar ayudas a las empresas que ponen a disposición plazas de formación (véase GROLLMANN et al. 2004, 643; ETF 2018, 39). El 90 % del sueldo de los aprendices proviene del fondo, por lo que las empresas quedan exoneradas del pago de buena parte de su salario.
- Tiene lugar una redistribución real cuando en una región se aplican medidas de formación en centros de formación supraempresarial que son financiadas por todas las empresas del sector o de la región. Así, por ejemplo, en Alemania se financia parte de la formación supraempresarial de una cámara de comercio con las contribuciones aportadas por todas las empresas del área en la que se encuentra dicha cámara.
- El sector alemán de la construcción es un ejemplo de redistribución solidaria sectorial al gestionar un fondo de compensación basado en el convenio colectivo. Todas las empresas de construcción contribuyen con un porcentaje de la masa salarial empresarial a este fondo, que después reembolsa los impuestos y gastos de la formación supraempresarial o parte de la remuneración del alumno (BOSCH et al. 2022, 31 y ss.).
- En Suiza existe un instrumento similar: los fondos para la Formación Profesional. Pueden crearlos “organizaciones del mundo laboral” y el Estado los declara vinculantes para todas las empresas del sector (ETF 2018, 40, 61 y s.). En 2019 había 29

fondos para la Formación Profesional, a los que debían hacer aportaciones unas 142.000 empresas (el 24 % de las empresas en Suiza). El 70 % de los ingresos fueron destinados a Formación Profesional (FREY & OSWALD 2019).

- (3) Una forma específica de apoyo económico consiste en que la primera etapa de **formación básica** se lleve a cabo **con financiación pública en** centros de Formación Profesional o centros de formación supraempresarial. Tras esta fase, los aprendices pasan a una formación dual(izada) en la que pueden ser más productivos. De este modo, las empresas no tienen que asumir el coste comparativamente elevado de la primera etapa formativa y, en cambio, pueden generar beneficios desde el primer momento gracias al trabajo productivo del alumno en esta segunda etapa. La formación es más rentable para las empresas y la probabilidad de que generen ganancias netas aumenta en función de lo que dure la primera fase. Un ejemplo eficaz de este modelo es la llamada “garantía de formación” en Austria (WIELAND 2020; EULER & SEEBER 2023, 43 y ss.).

En Noruega se aplica una variante específica de este modelo de financiación. En este país existe desde mediados de los años noventa una garantía de formación (véase OCDE 2010, 50). Todo el alumnado asiste a la escuela secundaria hasta el 10.º curso. A partir de entonces deben decidir si escogen el camino que les lleva directamente a la universidad o si inician una Formación Profesional, que dura cuatro años. Los primeros dos años tienen lugar en la escuela; el primero consiste en una especie de orientación profesional, y el segundo en una formación básica profesional en uno de los 15 campos profesionales existentes. A continuación, el aprendiz firma un contrato de formación con una empresa para realizar la etapa de prácticas de dos años en una de las 220 categorías profesionales reconocidas. El cambio de la etapa escolar a la empresarial varía según la especialidad. La formación acaba con un examen final y la obtención del correspondiente título. Los jóvenes que no encuentran una plaza de formación pueden cursar la segunda etapa en un centro educativo, que acaba con un examen final equiparable.

## Niveles de desarrollo

La valoración de la relación coste-beneficio por parte de las empresas puede dar lugar a diferentes grados de compromiso con respecto a la formación:

**FIGURA 21 Condiciones de partida de las empresas en la valoración de su relación coste-beneficio**

Costes/Beneficios	Altos	Bajos
Costes netos	A	B
Ingresos netos	C	D

Por el lado de los beneficios, la valoración se verá influenciada por la urgencia de personal cualificado del sector, así como por las perspectivas económicas de la empresa. Por el lado de los costes, por lo general no se tiene una idea global del alcance de los costes de formación, por lo que la comparación con otras formas de reclutamiento se hace de forma intuitiva.

En este contexto, cabe preguntarse dónde y de qué forma puede una intervención estatal contribuir a promover el compromiso con la formación por parte de las empresas. Básicamente, existen dos ámbitos potenciales de actuación:

- Fomentar el interés del sector y las empresas proporcionando balances de costes y beneficios asociados a la formación para cada sector
- Mejorar el lado de los ingresos mediante modelos de financiación adecuados

Los siguientes niveles de desarrollo prevén variantes de estas medidas y abordan las condiciones de partida específicas de las empresas (véase matriz anterior).

**FIGURA 22 Niveles de financiación de empresas con diferentes balances de costes y beneficios**

- 1 CAPTACIÓN DE INTERÉS A TRAVÉS DE UNA MAYOR TRANSPARENCIA:**  
Para los sectores con ingresos netos y sectores con costes netos pero con un alto potencial de obtener beneficios, se proporcionan balances de costes y beneficios detallados (foco en A, C, D).
- 2 SUBVENCIONES PUNTUALES:**  
Las empresas de sectores con un elevado potencial de beneficios pero con costes netos moderados reciben cierto apoyo financiero para compensar sus costes de formación. Dado que este apoyo no es permanente, existen otras líneas de subvención (foco en A).
- 3 SUBVENCIONES SUSTANCIALES:**  
Las empresas de sectores con un gran potencial de beneficios y costes netos elevados reciben un apoyo financiero sustancial para compensar (en parte) sus gastos de formación (foco en A).
- 4 AMPLIA FINANCIACIÓN:**  
Las empresas de sectores con un bajo potencial de beneficios y elevados costes netos reciben un apoyo financiero sustancial. Para convencer a estas empresas pueden utilizarse todo tipo de modelos de financiación (foco en B)

## 5.2.9 Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad

Está muy extendida la convicción de que las incesantes novedades tecnológicas conducen a un cambio continuado en la economía y la sociedad. Este concepto se ha exacerbado ante los numerosos acontecimientos disruptivos que se han producido en los últimos tiempos con las olas migratorias, la pandemia y las guerras, y que han puesto en tela de juicio muchas prácticas y cuestiones que dábamos por supuestas. Esto también ocurre con la formación. En consecuencia, se pone a prueba la agilidad, la resiliencia y la flexibilidad de estructuras e individuos. A nivel individual, SENNETT (1998) designa la “persona flexible” como el nuevo referente de la modernidad. Para él, la flexibilidad es la categoría clave que, por un lado, impone la economía globalizada al individuo y, por otro, condiciona la convivencia social y la psique de las personas. Se necesitan trabajadores flexibles que se desplacen adonde haya vacantes. Van cambiando entre diferentes sectores, empleos y formaciones como si fueran “nómadas laborales” (BECK 1999, 8). Solo ven lo que viene detrás de la siguiente curva. Las relaciones laborales se vuelven episódicas y las trayectorias vitales dejan de ser lineales. En un “mundo labo-

ral lleno de puertas giratorias” (SENNETT 1998, 151) surge la imagen del trabajo como un trasplante de maceta constante, como sucede con una planta en crecimiento.

En la Formación Profesional, estas reflexiones se plasman en el postulado de dotar a las personas de las competencias que les permitan gestionar de forma flexible el cambio continuo. Esta exigencia no es nueva. En 1956 Dahrendorf ya argumentaba que el desarrollo tecnológico-económico demandaba una nueva clase de cualificación. Afirmaba que las habilidades funcionales serían sustituidas cada vez más por “cualificaciones extrafuncionales” (DAHRENDORF 1956). En 1974 MERTENS analizó en un influyente ensayo si en una economía nacional las cualificaciones podían diseñarse con una flexibilidad que permitiera una mejor armonización entre el sistema educativo y el laboral en una época en que los contenidos competenciales se quedaban rápidamente obsoletos. Encontró la clave de esa flexibilidad en la adquisición de las llamadas “cualificaciones clave” (MERTENS 1974).

Desde esta perspectiva, el destinatario de estas reflexiones sobre la flexibilidad es el individuo. De ello se deriva la suposición de que deben desarrollarse las cualificaciones de la Formación Profesional de forma didáctica y curricular. Desde hace un tiempo, se plantea además la cuestión de si las estructuras de formación deben diseñarse con mayor flexibilidad para poder dar una mejor respuesta a los cambios que se producen en el entorno de la Formación Profesional. El desencadenante de esta observación ha sido la constatación de que tanto las empresas como los aprendices son cada vez más heterogéneos y que la variedad inherente a la Formación Profesional exige una mayor flexibilidad. La heterogeneidad en el lado empresarial se pone de manifiesto sobre todo en características como el tamaño de la empresa, el sector, la cultura de aprendizaje, la profesionalización del departamento de formación o los objetivos de formación. La diversidad del alumnado en prácticas se refleja, entre otros, en características como el rendimiento escolar, el género, un pasado como inmigrante, el dominio del idioma, las condiciones socioeconómicas y las eventuales discapacidades físicas y psíquicas (EULER & SEVERING 2020).

Los planteamientos que abogan por flexibilizar las estructuras de formación pueden entrar en conflicto con el objetivo de estandarizar la Formación Profesional. Cuanto más unificados estén los planes de estudios, los conceptos de formación y las preguntas de los exámenes, más equiparables serán los resultados. A continuación, se trata este debate entre la flexibilización y la estandarización desde tres ópticas diferentes:

- Variedad **de** los programas formativos
- Variedad **en** los programas formativos
- Permeabilidad **entre** programas formativos

### Variedad de los programas formativos

La Formación Profesional estará a la altura de la heterogeneidad que presenta el alumnado que ha acabado la enseñanza obligatoria si ofrece una suficiente variedad de programas formativos. Por un lado, esto hace referencia a aquellos campos profesionales y sectores que tienen un gran atractivo para la juventud; por otro, a la correspondencia entre el rendimiento escolar y los niveles de cualificación de los programas formativos.

La Formación Profesional dual se enmarca principalmente en el ámbito de los oficios artesanales e industriales. Con el cambio estructural hacia una economía de servicios y conocimientos, las profesiones relacionadas con estos sectores han ganado cada vez más prestigio (véase EBNER et al. 2023 para Alemania; JOYE et al. 2023 para Suiza). En este contexto es importante que el espectro de programas de la Formación Profesional abarque también las profesiones asociadas a estos sectores menos convencionales, en los que existe una fuerte demanda de profesionales cualificados.

Además de considerarse limitada a los oficios artesanales e industriales tradicionales, la Formación Profesional se asocia a menudo con profesiones poco exigentes que se dirigen a jóvenes con menores capacidades cognitivas. En este sentido, tanto para el poder de convocatoria hacia el variado alumnado de secundaria como para la reputación de la Formación Profesional es importante que esta abarque un gran número de profesiones en diferentes niveles de cua-



lificación. Los programas formativos se clasifican en diferentes niveles de cualificación por medio de un marco nacional de cualificaciones o las variables de la ISCED (International Standard Classification of Education). Según la clasificación de la ISCED, la Formación Profesional puede ser del nivel ISCED 2 al 7 (AGBB 2022, XII y s.). La formación profesional impartida en un país se clasifica según estos niveles desde la preparación profesional más elemental hasta la formación profesional del nivel terciario. El número de programas formativos y su clasificación varían de un país a otro. Así, por ejemplo, en Suiza se distinguen los cursos formativos de dos años que terminan con el título de certificado profesional confederal (EBA) de nivel 3, de los cursos formativos de tres o cuatro años que terminan con el título de certificado de competencia confederal (EFZ) de nivel 4. Según los diferentes niveles NVQ (“National Vocational Qualifications”) de Inglaterra, existen diferentes tipos de programas formativos: “intermediate apprenticeships” (level 2); “advanced apprenticeships” (level 3); “higher apprenticeships” (level 4 y 5). La introducción de “degree apprenticeships” (level 5–7) permite combinar una formación profesional con un grado universitario (FROMMBERGER 2019, 50). En España, se oferta Formación Profesional en cuatro niveles: FP Básica (nivel 3, dos años); FP de Grado Medio (nivel 3, dos años); FP de Grado Superior (nivel 5, dos años); cursos de especialización (nivel 5, un año). En los Países Bajos la Formación Profesional se imparte de modo dual o basada en la escuela en cuatro diferentes niveles: formación asistencial (nivel 1: máx. 1 año), Formación Profesional básica (nivel 2: 2–3 años), Formación Profesional especializada (nivel 3: 3–4 años), formación de gestión media o especialista (nivel 4: 3–4 años). Por otro lado, la mayoría de estas formaciones profesionales se subdividen en cualificaciones parciales o módulos (FROMMBERGER 2019, 28). Los jóvenes obtienen un certificado por cada cualificación parcial que superen y el respectivo título cuando han reunido todas las cualificaciones parciales. No se realiza un examen final global. Una parte de los exámenes se lleva a cabo en la empresa, pero la mayoría las gestionan docentes en las escuelas (pruebas de evaluación continua durante la formación).

En resumen, la heterogeneidad de la demanda empresarial y de las necesidades individuales debería reflejarse en una amplia variedad de oferta formativa. La

incorporación de jóvenes desfavorecidos es tan importante como el lanzamiento de programas formativos insignia, capaces de contrarrestar la idea tan generalmente extendida de que la Formación Profesional es una formación pensada para aquellos que no logran acceder a la universidad.

### Variedad en los cursos formativos

Por un lado, se puede diseñar la oferta formativa como un programa de estructura monolítica y cumplimiento obligatorio. Esto encajaría con el postulado de la estandarización en su máxima expresión. Por otro lado, existiría la posibilidad de dotar a esta estructura de la flexibilidad necesaria para adecuarse a las diferentes demandas y necesidades tanto de las empresas como del alumnado. Esta flexibilidad puede plasmarse de diferentes formas:

- Aparte de los módulos obligatorios, la estructura curricular de un programa formativo también puede incluir módulos optativos de mayor o menor extensión.
- Asimismo, además de una parte obligatoria a nivel nacional, el plan de estudios puede contener otros definidos a nivel regional, local o incluso del centro de formación.
- La duración de la formación puede reducirse o alargarse con respecto al periodo reglamentario. En cuanto al régimen horario, es posible realizar la formación a tiempo parcial o completo.
- La formación se puede llevar a cabo como un todo o por módulos de menor o mayor tamaño, estos últimos con mayor duración. La estructura modular puede ir acompañada de exámenes parciales y certificados de formación intermedios.
- En cuanto a los procesos de aprendizaje, se puede determinar que los contenidos de la formación se impartan de forma presencial obligatoria o de forma adaptada a las preferencias del alumnado, que dispondrá de los correspondientes medios analógicos o digitales en caso de que opte por procesos de autoaprendizaje.



- La definición de competencias puede efectuarse de forma detallada o general y abierta o cerrada. Si se opta por una redacción abierta, los responsables de formación deben encargarse de adaptar estas competencias a las condiciones existentes en sus respectivos centros de aprendizaje.

La organización modular de los programas formativos resulta controvertida sobre todo en los países con sistemas de Formación Profesional Dual consolidados. Mientras que la estructura modular de los planes de estudios y los exámenes es algo habitual sobre todo en los países anglosajones, en otros como Alemania y Suiza es casi un tema tabú.

Este debate ha cobrado de nuevo actualidad con la introducción de las llamadas microcredenciales (“micro-credentials”) o microcertificados. Las microcredenciales son certificados que acreditan que el alumno ha superado una formación dentro de una unidad didáctica de corta duración (CEDEFOP 2022). Los resultados del aprendizaje se evalúan conforme a unos estándares predefinidos. La diferencia con respecto a los certificados habituales radica en que los microcertificados se expiden para cursos que duran pocos días o semanas. La Comisión Europea impulsó este debate en diciembre de 2021 al presentar una propuesta de recomendación europea para el desarrollo de microcredenciales relevantes en la Formación Profesional. En lo que concierne a la oferta, pueden obtenerse microcertificados de interés para las empresas a través de plataformas digitales de la mano de proveedores de formación internacionales o cursos sectoriales específicos. En este sentido, plataformas de formación como edX, Udacity o Coursera, pero sobre todo empresas tecnológicas como Cisco, Google, Amazon o Microsoft, ofrecen cursos sobre un gran número de temas que dan derecho a la obtención de microcertificados (OIT 2022, 171, 183). Muchos de estos cursos no solo los imparten universidades de prestigio, sino también empresas, como por ejemplo SAP o Ernst & Young, que ofrecen cursos sectoriales a través de plataformas propias.

Países como Australia, Nueva Zelanda o Filipinas han creado un marco de referencia para los microcredenciales y su integración en cualificaciones más amplias (OIT 2022, 45). Los ejemplos actuales revelan que los microcredenciales refuerzan y aceleran los procesos

existentes de formación continua. En cambio, queda pendiente valorar la importancia que pueden cobrar en la Formación Profesional. La respuesta a esta pregunta depende, entre otros, de la estructura de Formación Profesional existente en cada país. Sobre todo, en los países en los que los alumnos que acaban la enseñanza obligatoria no acceden a un programa formativo reglado, las microcredenciales pueden servirles de puente hasta que obtengan un título de formación. Esto es especialmente relevante en los países con un elevado porcentaje de personas que trabajan en la economía informal sin haber realizado una formación.

Las posibilidades entrañan también riesgos (HIPACH-SCHNEIDER & LE MOUILLOUR 2022). Una oferta excesiva de certificados puede generar una falta de transparencia ante los usuarios. Las estructuras modulares acentuadas pueden dificultar la visión de conjunto y el desarrollo de competencias más complejas. Esto podría conllevar que la Formación Profesional se centrara más en cubrir necesidades específicas de las empresas, en lugar de abarcar la totalidad de un campo profesional. El número de exámenes podría aumentar y con ello también los gastos administrativos asociados.

### Permeabilidad entre programas formativos

Los programas formativos pueden concebirse aislados o relacionados entre sí en sentido horizontal y vertical. Habría que tener en cuenta en cada caso si los créditos superados se convalidan en un programa formativo posterior. Cuanto más permeable entre sí sea la oferta formativa, se adaptará a las necesidades diversas de empresas y alumnado con mayor flexibilidad. Una permeabilidad horizontal permite, por ejemplo, pasar de una Formación Profesional basada en la escuela a una dual. Una permeabilidad vertical posibilita diseñar de forma flexible itinerarios de formación que se encadenan entre sí. España representa un ejemplo de permeabilidad vertical, es decir, el paso de la Formación Profesional a la Educación Superior. Así, la transición de la FP de Grado Superior (véase el capítulo 6.4) a la Educación Superior es posible en función de las calificaciones del alumnado o superando parte del examen de ingreso a la Universidad.

La cuestión de la permeabilidad se amplía con la posible relación entre la formación académica y la profe-

sional. Entre estos dos ámbitos tradicionalmente separados se han desarrollado desde hace más de dos décadas relaciones que pueden identificarse claramente como tendencias hacia una academización de la Formación Profesional y simultáneamente una profesionalización de la formación académica (WOLTER 2019, 29 y ss.). Así, por un lado, entre los más de 300 programas cursos formativos duales que se imparten en Alemania, destaca un segmento de formaciones exigentes que escogen sobre todo estudiantes que han obtenido acceso a la universidad. Por otro, las universidades públicas y cada vez más las privadas ofrecen carreras cuyos objetivos y contenidos prometen un alto grado de integración en el mercado laboral. “De ello se deduce que la diferenciación unívoca entre las carreras universitarias de orientación práctica y las formaciones profesionales que preparan para actividades cognitivamente exigentes y complejas se diluye” (EULER 2019, 66). Dentro de estas tendencias transversales existen carreras con un fuerte componente de Formación Profesional y formaciones profesionales con un fuerte componente de formación universitaria. Los títulos obtenidos por las dos vías se relacionan entre sí de distintas formas (EULER & SEVERING 2019; EULER 2021).

El ejemplo alemán demuestra que la permeabilidad entre la formación académica y la profesional no solo puede adoptar la forma de una relación consecutiva entre ambos itinerarios, sino también la de una INTEGRACIÓN CURRICULAR. En otros países se integran fases de Formación Profesional en los estudios universitarios (véase el ejemplo del “degree apprenticeship” en Inglaterra; véase KUCZERA & FIELD 2018, 108 y ss.) o se posibilita la obtención de un título de acceso a la universidad en la Formación Profesional (véase el ejemplo de “maestría profesional” de Suiza; véase GONON 2013; ECONCEPT 2015).

### Niveles de desarrollo

La dualización de los programas formativos puede llevarse a cabo de forma escalonada a partir de un modelo basado en la escuela o un de un modelo más basado en la empresa. El resultado final ideal sería una red de programas formativos formaciones profesionales dual(izados) de diferentes niveles de cualificación, con una estructura flexible y una permeabilidad en sentido horizontal y vertical. Los posibles niveles

de desarrollo hacia este estado ideal podrían configurarse del siguiente modo:

**FIGURA 23 Grados de flexibilización de la oferta formativa de diferentes niveles de cualificación**

1	<b>FORMACIÓN PARA GRUPOS HETEROGÉNEOS:</b> La oferta abarca programas formativos dual(izados) tanto para estudiantes con un buen rendimiento como para alumnos desaventajados.
2	<b>FORMACIÓN EN CAMPOS PROFESIONALES ATRACTIVOS:</b> La oferta formativa dual(izada) también incluye la preparación para profesiones en sectores con demanda de trabajadores cualificados que resultan muy atractivos entre la juventud tras la enseñanza obligatoria.
3	<b>OFERTA FORMATIVA DE ESTRUCTURA INTERNA FLEXIBLE:</b> La oferta formativa dual(izada) presenta una estructura interna flexible para poder adaptarse a las necesidades de empresas y alumnos.
4	<b>OFERTA FORMATIVA FLEXIBLE Y PERMEABLE HASTA LA UNIVERSIDAD:</b> Existe una toda una serie de programas formativos dual(izados) de diferentes niveles de cualificación, con una estructura flexible y una permeabilidad en sentido horizontal y vertical. Algunos programas formativos están combinados con estudios universitarios.

### 5.2.10 Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular

De todos los ámbitos educativos, la Formación Profesional es la que está más estrechamente relacionada con la coyuntura económica y social. Este rasgo le confiere un significado especial, aunque al mismo tiempo supone el desafío de tener que reconocer a tiempo las tendencias futuras. Para anticipar, comprender e interpretar de estas tendencias y su reflejo en el diseño de la Formación Profesional, se recurre a la recopilación y análisis de datos.

Las actuaciones basadas en datos empíricos contribuyen a conferir un carácter objetivo a los procesos de toma de decisiones y armonización y a contrarrestar el riesgo de que las políticas de Formación Profesional se basen en la intuición, la especulación, los intereses particulares y las rutinas heredadas. Por ello, es fundamental recopilar datos relevantes para establecer una política objetiva de Formación Profesional. Sin embargo, la mera recopilación de datos no sustituye

a los necesarios procesos de toma de decisiones y diseño curricular. Los datos se han de interpretar, contextualizar y priorizar, y eso exige acuerdos, intercambio de información y debates. No obstante, los datos proporcionan una base para determinar si determinados asuntos son ciertos o falsos, deseables o descartables, susceptibles de conservarse o modificarse.

Para poder establecer una política de Formación Profesional basada en datos hay que responder a dos preguntas clave: (1) ¿Qué datos hay que recopilar y analizar? (2) ¿Qué instituciones deben encargarse de recopilar y analizar los datos y con qué instrumentos?

### ¿Qué datos?

La recopilación y el análisis de datos relevantes y fiables requieren un debate conceptual sobre qué datos se necesitan, para qué y de qué medios se dispone para recopilarlos. Es posible que algunos datos puedan obtenerse fácil y rápidamente de fuentes ya disponibles; otros, en cambio, puede que sea necesario recopilarlos de cero. En principio son especialmente interesantes datos que puedan aportar información sobre deficiencias detectadas o que puedan ser útiles para reformas previstas. A continuación, se detallan algunos ejemplos de datos que pueden necesitarse:

- Datos estadísticos sobre la relación oferta/demanda en el mercado laboral y educativo
- Datos para evaluar la eficacia de las intervenciones estatales en el mercado laboral y educativo
- Datos de encuestas para determinar las necesidades de las empresas y las necesidades de formación individuales
- Datos analíticos sobre el coste-beneficio de una formación dual(izada) en diferentes profesiones y sectores
- Datos analíticos sobre el abandono escolar en programas formativos críticos
- Datos históricos sobre los itinerarios de determinados grupos objetivo en la Formación Profesional

### ¿Con qué instrumentos? ¿Qué instituciones?

Los datos son la materia prima que debe interpretarse a partir del conocimiento experto de acuerdo con los objetivos que se persiguen. Este conocimiento experto puede organizarse de diferentes formas:

- Delegación de la responsabilidad en una instancia del ministerio competente
- Contratación de entidades para la recopilación puntual o continua de datos relevantes (p. ej., universidades, consultoras)
- Participación en redes internacionales con acceso a datos de publicaciones e intercambios de expertos
- Creación de una agencia propia para el seguimiento periódico de desarrollos relevantes y la recopilación de datos empíricos

En relación con esto último existen ejemplos de numerosos países que pueden servir de referencia para la creación de instituciones similares en otros países. Los siguientes planteamientos ilustran el abanico de posibilidades:

- Algunos países priorizan la creación y la gestión de un sistema de información sobre el mercado laboral (COMISIÓN EUROPEA 2017, 63 y ss.; OIT 2017, 80 y ss.). Las experiencias documentan que las bases conceptuales, la implantación técnica, pero sobre todo también el aprovechamiento de los datos recopilados para las políticas relativas al mercado laboral y educativo son rigurosas y exigentes.
- En Alemania, el Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB) tiene, entre otros, la misión de llevar a cabo investigaciones científicas. Los proyectos de investigación realizados en este marco sirven, por ejemplo, para preparar bases de regulaciones, lanzar y evaluar pruebas piloto y obtener conocimientos sobre problemáticas actuales en la Formación Profesional.
- El Observatorio Suizo para la Formación Profesional (OBS EHB) identifica, observa y analiza los acontecimientos sociales, económicos y tecnológi-

cos relevantes para la Formación Profesional. Registra tendencias en la Formación Profesional, realiza estudios, publica sus conclusiones y organiza congresos y foros de intercambio para debatirlas con un público especializado.

- En países como por ejemplo Ghana o Filipinas (véase capítulo 5.2.4) se fundaron agencias nacionales para la Formación Profesional que llevan a cabo algunas de las siguientes tareas con diferente ponderación (FROMMBERGER 2015): seguimiento de procesos de desarrollo, coordinación de grupos de interés, realización de estudios e informes sobre cuestiones puntuales o continuas de investigación y diseño, capacitación de personal de formación, acreditación y certificación de personas e instituciones.
- En Suiza se crearon las llamadas “Leading Houses”, en las que investigadores de la Formación Profesional realizan estudios sobre determinados temas de forma sistemática y exhaustiva (p. ej., en el ámbito de la digitalización o gobernanza de la Formación Profesional). Además del propósito inicial, las “Leading Houses” tienen como objetivo promover a jóvenes investigadores, reforzar las redes nacionales e internacionales de investigación sobre temas relevantes para la Formación Profesional y compartir los resultados de las investigaciones en congresos, workshops y publicaciones.

### Niveles de desarrollo

La generación de datos relevantes en la Formación Profesional puede llevarse a cabo con diferentes niveles de intensidad y regularidad. Como muestran los siguientes niveles de desarrollo, se pueden crear desde actividades relativamente básicas hasta una infraestructura de investigación propia:

**FIGURA 24 Grados de desarrollo para una toma de decisiones y un diseño curricular basados en datos empíricos**

1	<b>USO DE FUENTES DE DATOS NACIONALES:</b> Los organismos encargados presentan periódicamente información sobre Formación Profesional extraída de fuentes de datos nacionales relevantes
2	<b>USO DE FUENTES DE DATOS Y BASES DE CONOCIMIENTO INTERNACIONALES:</b> Los organismos encargados reúnen y presentan periódicamente información de Formación Profesional proveniente de estudios y fuentes internacionales relevantes. Dichos organismos se integran en redes que les permiten detectar las tendencias actuales en el ámbito de la Formación Profesional.
3	<b>MONITORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE INDICADORES CLAVE:</b> Los organismos encargados monitorizan los cambios relevantes para la Formación Profesional que se producen en el mercado laboral y educativo. Para ello se utiliza una serie de indicadores clave preestablecidos, que sirven como base para la recopilación de datos relevantes.
4	<b>GESTIÓN DE UNA INFRAESTRUCTURA DE INVESTIGACIÓN:</b> Existe una investigación sistemática y continuada sobre cuestiones estructurales y de desarrollo del sistema de Formación Profesional, impulsada y coordinada por una selección de agencias o institutos e integrada en las políticas de Formación Profesional.

### 5.2.11 Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional

Ya sea una alumna que acaba la enseñanza obligatoria y se pregunta junto con sus padres cuál es el mejor itinerario formativo a seguir, o los responsables de personal de una empresa que se enfrentan a la cuestión de cuál es la mejor estrategia para reclutar el talento que necesitan, en estas situaciones se suele comparar la formación académica con la Formación Profesional como dos opciones contrapuestas. Por lo general, suele considerarse la Formación Profesional como la hermana pobre de la educación universitaria. Esta opinión contrasta con lo que se recalca desde las instancias políticas una y otra vez en los países con una Formación Profesional dual consolidada: “La educación académica y la profesional son equivalentes, ¡pero no iguales!”. Esta equiparación otorga prestigio y aceptación a la Formación Profesional y también la hace atractiva a ojos de aquellos alumnos que presentan un buen rendimiento escolar.

Las características que se presentan a continuación son atributos de valor y, como todos los juicios de valor, no son verdaderos ni falsos, sino que los destinatarios o bien los aceptan y los comparten o bien los niegan y los rechazan. La fórmula de equiparación de la Formación Profesional parece de entrada un hecho cierto, pero al observarla con más detenimiento se revela como una valoración cuestionable. Los juicios de valor se pueden apuntalar o poner en duda mediante argumentos, en cuyo caso no solo se discute el juicio de valor, sino también los argumentos.

### Las valoraciones se basan en argumentos y emociones

¿Qué argumentos hablan a favor de la equiparación? Pueden alegarse diversos argumentos, entre ellos: “Una persona puede acceder a un oficio y a un empleo con un título de Formación Profesional igual que con un título universitario”. “La Formación Profesional goza entre la población del mismo prestigio que una carrera universitaria”. “En el marco nacional de cualificaciones algunos títulos de Formación Profesional tienen el mismo valor que un título de grado universitario”. Los contraargumentos no se hacen esperar. “Cada vez más jóvenes aspiran a obtener un título universitario”. “Las perspectivas profesionales son mejores con un título universitario que con uno de Formación Profesional”.

Cuando una persona toma una decisión sobre si cursar o no una Formación Profesional, a menudo esta decisión no solo responde a argumentos racionales, sino a factores emocionales. En determinados grupos sociales, sobre todo en países en vías de desarrollo o emergentes, las tradiciones culturales y religiosas pueden condicionar la imagen de un oficio, como la posibilidad de que las mujeres desempeñen ciertas actividades o que las personas de clase alta realicen trabajos físicos (CLEMENT 2013, 8). “Que un oficio manual sea una manifestación de fuerza y dominio o más bien de subordinación son concepciones profundamente arraigadas en la cultura de una sociedad y, por lo general, tienen una larga historia” (CLEMENT 2013, 17).

A partir de estas reflexiones, se pueden extraer dos conclusiones: (1) La equiparación de la Formación Profesional con la enseñanza general o universitaria

es una cuestión de perspectiva. (2) Las valoraciones y decisiones desde la perspectiva de diferentes grupos se basan en argumentos objetivos y también en factores emocionales. Lo que se necesita para determinar el grado de equiparación de la Formación Profesional no son reacciones en caliente de aprobación o rechazo, sino reflexiones en profundidad. Así, es necesario analizar los puntos de vista de los dos grupos de destinatarios principales, las empresas y los alumnos que acaban la enseñanza obligatoria, para poder entenderlos.

### Perspectiva de las empresas

Para las empresas dos conjuntos de factores son esenciales en la captación y retención de talento: la oferta de personas con la cualificación adecuada en el mercado laboral y la relación costes-beneficio de las diferentes vías de reclutamiento de personal. Si no hay suficientes personas con la cualificación requerida en el mercado laboral, la cualificación del personal pasa al primer plano. Para reclutar mano de obra cualificada las empresas pueden recurrir a la Formación Profesional o formar a titulados universitarios.

En este contexto, la Formación Profesional es una opción que resulta más o menos atractiva para la empresa en función de la situación del mercado y, comparativamente, del resto de canales de reclutamiento disponibles. Su atractivo se incrementa sobre todo si el perfil competencial de los candidatos es relevante y se ajusta cualitativamente a las necesidades de la empresa.

Los factores emocionales pueden influir de forma variable en la toma de decisiones de los responsables de personal. Pueden darse ideas preconcebidas que pongan en duda que formar a una persona para un oficio sea cometido de la empresa. Las buenas o malas experiencias del pasado pueden generar una predisposición positiva o negativa a formar a jóvenes que han finalizado la enseñanza obligatoria y reúnen ciertas características (p. ej., nivel de estudios, procesos migratorios, género).

En este contexto, la Formación Profesional está integrada en las estrategias de personal de las empresas de forma variable en función del país y del sector. “British and German engineering companies have integrated apprenticeships based on broad occupatio-

nal profiles into their long-term recruitment and HRD strategies, using them to fill middle-management positions. The same pattern could be identified for the retail sector in Germany, but not for the retail sector in the United Kingdom.” (OIT 2022, 91)

### Perspectiva del alumnado

Para el alumnado que acaba la enseñanza obligatoria la decisión resulta de la combinación de dos factores: (1) opciones principales en base al título obtenido; (2) expectativas y conceptos racionales y emocionales sobre los futuros itinerarios educativos y profesionales.

Una vez acabada la enseñanza obligatoria, las opciones dependen de las condiciones de acceso a los estudios universitarios y a la Formación Profesional. La admisión a una carrera universitaria o a otros programas formativos requiere, por lo general, un título determinado. En función del país, otro obstáculo en el camino pueden ser las tasas universitarias o escolares a las que no pueden hacer frente los jóvenes de grupos de población socioeconómicamente desfavorecidos. Además, en muchos países el acceso a un puesto funcional va ligado a un título universitario (CLEMENT 2013, 16). El acceso a una Formación Profesional dual(izada) requiere que las empresas estén dispuestas a crear puestos de formación y seleccionar personal también de la Formación Profesional.

Ante este abanico de posibilidades, la decisión a favor o en contra de una Formación Profesional o a favor o en contra de una determinada profesión depende de la disposición racional y emocional del candidato.

Entre los factores racionales se encuentran elementos asociados a una titulación profesional como los ingresos y el salario, las posibilidades de promoción y ascenso, la seguridad laboral, así como unas tareas interesantes que supongan un aliciente y un desafío. Además, las características inherentes de la formación pueden influir en su atractivo, como por ejemplo la calidad (percibida), la duración de los estudios o en la remuneración asociada. La ponderación de los valores puede variar de un país a otro, pero también entre diferentes grupos sociales dentro de un mismo país. Mientras que para algunos prevalecen los criterios de los ingresos y la seguridad laboral que ofrece la For-

mación Profesional, otros eligen la Universidad por la posibilidad de hacer carrera y para autorrealizarse personal y profesionalmente. En relación con los ingresos y la seguridad como alicientes, pueden influir en la decisión varios aspectos:

- Sueldo y seguridad laboral: Un estudio de HANUSHEK et al. (2017) revela que los títulos de Formación Profesional permiten un acceso más rápido al sistema laboral que los títulos de enseñanza general, pero estos últimos aseguran una mayor estabilidad y, en muchos países, unos salarios más altos a lo largo de la vida laboral. En cambio, hay estudios que indican que en Suiza el riesgo de desempleo entre los titulados de Formación Profesional es considerablemente menor que entre los titulados de Bachillerato (KUHN & SCHWERI 2023, 19).
- Diferencia salarial entre titulados de Formación Profesional y trabajadores poco cualificados: Si las diferencias salariales entre las personas con y sin un título de Formación Profesional son escasas, se desincentiva entre el alumnado de secundaria el deseo de cursar una formación profesional (AGBB 2022, 347; BOSCH 2023).
- Puntualización: Si bien los ingresos medios de las personas con un título de Formación Profesional y de los titulados universitarios se diferencian a favor de estos últimos, en los dos grupos hay oscilaciones muy pronunciadas, por lo que comparativamente en algunas profesiones puede haber ingresos más elevados entre los titulados de Formación Profesional (véase EBNER et al. 2023, 29).

Los factores emocionales pueden variar a nivel individual, pero también varían según el contexto social. La división del trabajo asociada al género, los tabúes religiosos y los roles tradicionales en las regiones rurales de los países en vías de desarrollo difieren diametralmente de la situación que se da en las sociedades posmodernas donde la construcción de la identidad individual tiene una gran importancia. Las creencias, asociaciones y sentimientos respecto de la Formación Profesional (en comparación con una carrera universitaria) o de una determinada profesión pueden depender, a su vez, de un sinfín de factores, como las expectativas de la familia y las amistades, las titulaciones profesionales (véase ULRICH et al. 2016) o el recono-



cimiento social (EBNER et al. 2023, 29; JOYE 2023). Hasta el nombre de los centros de aprendizaje puede influir en la percepción de la Formación Profesional. En este sentido, en algunos países se procura revalorizar las escuelas profesionales con nombres como “Centre of Excellence”, “Industrial Training Institute” o “VET College” (OIT 2022, 89, 139, 167). Las percepciones también pueden variar de un país a otro. Así, por ejemplo, profesiones como la de peluquero o peluquera o las llamadas “profesiones MINT” (Matemáticas, Ingeniería, Ciencias naturales y Tecnología) suelen tener un mayor reconocimiento en los países en vías de desarrollo que en los países industrializados (CLEMENT 2013, 11, 34).

### Niveles de desarrollo

En muchos países, la Formación Profesional y los oficios asociados no gozan de buena reputación entre las empresas y el alumnado de secundaria y tienen una consideración menor en comparación con los estudios universitarios. Por ello las medidas para mejorar la imagen de la Formación Profesional deben apelar específicamente a los factores racionales y emocionales en los que se basa esta valoración. Para ello, es necesario que la Formación Profesional ofertada, los centros de aprendizaje y los campos profesionales sean de muy alta calidad. Si no es el caso, estas iniciativas pierden toda credibilidad y no tienen ningún efecto. Las medidas para aumentar el prestigio de la FP son especialmente eficaces cuando la calidad de un programa, una institución o la formación en un campo profesional supera las expectativas de los eventuales destinatarios en el plano racional (CLEMENT 2013, 34).

Las medidas para fomentar la imagen de la Formación Profesional hacen hincapié en diversos factores clave y pueden realizarse de forma muy diversa, por ejemplo, en referencias en libros de texto, medidas de orientación profesional, concursos escolares, ferias profesionales y bolsas de formación o campañas en redes sociales y medios tradicionales. Australia financia la imagen de marca de una Formación Profesional determinada a través de un “Apprenticeship Ambassador Programme” (OIT 2022, 119). Muchas de estas actividades están pensadas para influir en los factores de decisión emocional. Al mismo tiempo, cabe tener en cuenta que generalmente solo el sector económico

y las empresas pueden influir en los factores de decisión racional como el salario, la seguridad, las posibilidades de ascenso o la calidad de la formación y el trabajo. Se diferencian en este caso los siguientes niveles de desarrollo (véase también CLEMENT 2013):

**FIGURA 25 Grados de incidencia en la mejora de la imagen y el atractivo de la Formación Profesional**

1	<p><b>PROMOVER LA IMAGEN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL:</b> La Formación Profesional de alta calidad es objeto de campañas de sensibilización de la misma. Este enfoque se centra en destacar ejemplos de éxito.</p>
2	<p><b>MEJORAR LA IMAGEN DE LOS LUGARES DE APRENDIZAJE:</b> La Formación Profesional impartida en lugares de aprendizaje de alta calidad y buena reputación (p. ej., escuelas, empresas o centros educativos) es objeto de campañas de mejora de la imagen.</p>
3	<p><b>MEJORAR LA IMAGEN DE SECTORES Y ÁMBITOS PROFESIONALES:</b> La Formación Profesional impartida en sectores y ámbitos profesionales prometedores es objeto de campañas de mejora de la imagen. Es posible que los sectores ya cuenten con un gran atractivo, lo cual tiene un efecto positivo y se propaga a otros ámbitos de formación. Pero el foco también puede ponerse en sectores y profesiones de alta calidad con buenas perspectivas salariales y profesionales que, pese a ello, no gozan de una buena reputación.</p>
4	<p><b>MEJORAR LA IMAGEN GLOBAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL:</b> La Formación Profesional es objeto de campañas de sensibilización. Con estas medidas se pretende seguir mejorando la reputación de la FP y dar a conocer todas las posibilidades que ofrece en comparación con otras modalidades formativas.</p>



## 6 | Implantación: Planificación de proyectos de desarrollo de la Formación Profesional dual con transferencia de experiencias

### 6.1 | Marco de referencia para el análisis y el diseño de proyectos de desarrollo

Este estudio plantea la cuestión clave de cuáles son las etapas necesarias para completar el recorrido hasta una Formación Profesional dual(izada). Se parte de la hipótesis de que una Formación Profesional dual(izada) se puede analizar y configurar por medio de un total de once componentes. Desde la perspectiva de los actores responsables en un país, existe la posibilidad de transformar gradualmente el sistema nacional de Formación Profesional ya existente en un modelo dual(izado) por medio de la estructuración, adaptación y priorización de los distintos componentes a la velocidad deseada.

La configuración concreta del proyecto de desarrollo o reforma correspondiente depende de la situación de partida, las preferencias y los recursos disponibles. Así, por ejemplo, algunos componentes podrían estar ya en un nivel de desarrollo superior, mientras que otros siguen en el nivel inferior. Los componentes que se priorizan y se convierten en objeto de intervenciones específicas dependen de las preferencias de los responsables. Además, los recursos temporales, personales y económicos disponibles condicionan la extensión de un proyecto de reforma.

Estos once componentes se han tratado en el capítulo 5, donde se han estructurado por niveles de desarrollo en forma de posibles etapas en el camino hacia una Formación Profesional dual(izada). Los siguientes cuadros contienen una sinopsis de los niveles de desarrollo en los que se encuentran los diferentes componentes del sistema.

**(1) Alcance político: La Formación Profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales**

**1 Foco en la dimensión de actuación económica:** La Formación Profesional está concebida principalmente para suministrar trabajadores cualificados a las empresas. En este contexto, desarrolla las competencias profesionales necesarias para cubrir las necesidades competenciales actuales y futuras.

**2 Foco en la integración social mediante incentivos a las empresas:** Aparte de la dimensión de actuación económica, la Formación Profesional tiene como objetivo la integración social de las generaciones futuras en el mercado laboral y la sociedad. El sector privado recibe incentivos para proporcionar opciones de formación a jóvenes desfavorecidos e invertir en ellas.

**3 Foco en la integración social mediante plazas de formación subvencionadas con dinero público:** Para suplir la escasez de plazas de formación en las empresas se ofrecen plazas de formación subvencionadas para jóvenes desfavorecidos que les permitan obtener un título homologado.

**4 Foco en el desarrollo de la personalidad:** Dentro de la Formación Profesional se ofrece un amplio abanico de programas formativos para personas con diferente rendimiento escolar, en los que las áreas competenciales generales y profesionales se hallan relacionadas. La variedad de programas formativos ofrece la posibilidad de aprovechar la Formación Profesional como una etapa importante dentro del proceso de desarrollo individual.

(2) Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes	(3) Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas	
	Punto de partida: Formación basada en la escuela	Punto de partida: Training "on the job"
<p>1 <b>Especialización:</b> Plan de estudios ampliamente centrado en el desarrollo de competencias profesionales muy asociadas al momento presente.</p>	<p><b>La práctica como contenido didáctico:</b> Un programa formativo basado en la escuela genera referencias al entorno real en las asignaturas o las unidades didácticas correspondientes, pero lo hace sin incluir a las personas involucradas en ese entorno real.</p>	<p><b>Complementación del aprendizaje informal:</b> Además de procesos prácticos, la formación (informal) en el trabajo también contempla etapas de explicación y profundización que permiten ahondar en la materia.</p>
<p>2 <b>Ampliación puntual con competencias transversales:</b> Plan de estudios principalmente centrado en el desarrollo de competencias profesionales muy asociadas al momento presente. Al mismo tiempo, se integran diversas unidades relacionadas con competencias transversales o la resolución de escenarios futuros.</p>	<p><b>Inclusión puntual de la práctica en el aula:</b> Un programa formativo basado en la escuela posibilita al alumnado incursiones puntuales en la práctica gracias a la inclusión de experiencias prácticas en el aula (p. ej., en forma de visitas a empresas o presentaciones de aprendices en prácticas).</p>	<p><b>Planificación y estructuración de la formación en la empresa:</b> La formación en la empresa se lleva a cabo conforme a un plan que comprende la enseñanza de los procesos de trabajo relevantes y su asimilación por parte del alumno.</p>
<p>3 <b>Inclusión de competencias específicas y transversales en unidades separadas:</b> Plan de estudios con un alto porcentaje de unidades que aúnan competencias profesionales y transversales e incluyen la preparación para gestionar escenarios futuros. Al mismo tiempo, algunas unidades siguen orientadas a dar respuesta a las exigencias profesionales actuales. Se separa al personal docente del personal examinador a lo largo de los diferentes niveles.</p>	<p><b>Etapas de prácticas armonizadas dentro del programa formativo:</b> Dentro del programa formativo basado en la escuela hay previstas etapas en la empresa más o menos amplias (prácticas), armonizadas con los contenidos didácticos del plan de estudios y cuyas experiencias son analizadas y evaluadas por el centro educativo.</p>	<p><b>Complementación mediante etapas "off the job":</b> Dentro de la formación en la empresa el alumno tiene la posibilidad de adquirir "fuera del trabajo" contenidos didácticos y competencias sobre los procesos de trabajo relevantes un día a la semana como mínimo en un centro educativo.</p>
<p>4 <b>Inclusión continuada de competencias específicas y transversales en unidades integradas:</b> Además de las competencias profesionales, el plan de estudios incluye de forma continuada el desarrollo de competencias transversales y la preparación para gestionar escenarios futuros en el ámbito profesional. El personal docente y el examinador siguen un enfoque integrador en todas las unidades.</p>	<p><b>Estructura de formación en alternancia con amplias etapas de formación en la empresa:</b> Las partes prácticas abarcan como mínimo un 40% del curso formativo. Se hallan especificadas de forma vinculante en el plan de estudios, se supervisa su calidad y forman parte de la evaluación final.</p>	<p><b>Estructura de la formación en alternancia:</b> La formación informal o en la empresa pasa a ser una formación dual(izada) cuando los contenidos formativos de la empresa y el centro educativo constan en el plan de estudios y se evalúan y certifican las competencias adquiridas.</p>

<b>(4) Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado</b>		<b>(5) Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo</b>	
<b>Punto de partida:</b> Formación basada en la escuela	<b>Punto de partida:</b> Training “on the job”	<b>Personal docente</b>	<b>Personal de formación en la empresa</b>
<b>1</b> <b>Empresas pioneras:</b> Un número relativamente reducido de empresas se compromete a asumir etapas de formación en la empresa en un marco concreto o apoya el desarrollo de ofertas de formación dual(izada) en otros ámbitos de actuación.	<b>Etapas de instrucción integradas:</b> En lo que respecta a la cualificación de las generaciones futuras, aparte de su participación en procesos productivos las empresas también contemplan fases de reflexión e instrucción.	<b>Competencias profesionales:</b> Los docentes de los centros de Formación Profesional tienen la capacidad experta de acompañar los contenidos didácticos de ejemplos relevantes de la práctica profesional.	<b>Competencias docentes:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de transmitir los procesos de trabajo relevantes al alumnado de forma comprensible.
<b>2</b> <b>Anclaje puntual:</b> En algunos sectores económicos la Formación Profesional dual(izada) supone para las empresas una opción común de reclutamiento de personal cualificado.	<b>Planificación de la formación:</b> Para formar al relevo generacional las empresas siguen un plan cuyos contenidos se transmiten dentro de un período de tiempo predeterminado. Este plan abarca el conjunto de procesos que tienen lugar en la empresa.	<b>Competencias de metodología didáctica:</b> Los docentes de los centros de Formación Profesional tienen la capacidad didáctica de aunar teoría y práctica de forma sistematizada y variada.	<b>Competencias de planificación:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de planificar de forma sistemática el paso del alumnado por las áreas correspondientes de la empresa.
<b>3</b> <b>Anclaje permanente:</b> La participación de las empresas en los diferentes ámbitos de actuación a un nivel institucional, organizativo y formativo tiene lugar de modo continuado y constante.	<b>Exención para formación “off the job”:</b> Las empresas conceden a los aprendices una exención para realizar formación fuera del trabajo. Además, durante este período abonar la retribución establecida y, si procede, asumen las tasas del curso y los gastos de transporte.	<b>Competencias organizativas:</b> Los docentes de los centros de Formación Profesional tienen la capacidad organizativa de planificar y acordar el proceso de formación del alumnado en la escuela y las prácticas en la empresa junto con los responsables de la empresa.	<b>Competencias de integración:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de integrar los contenidos de la formación académica en el diseño de la formación en la empresa.
<b>4</b> <b>Institucionalización del partenariado:</b> La colaboración entre el sector público y el privado se institucionaliza mediante formas básicas y complejas de participación en determinados ámbitos de actuación. La participación del sector privado puede englobar desde el intercambio de información hasta el traspaso de competencias estatales a organizaciones corporativistas privadas en el marco de la (co) responsabilidad.	<b>Gestión y certificación curricular de las etapas “on the job” y “off the job”:</b> Las empresas establecen las etapas de instrucción y trabajo en base a un plan formativo definido. Las competencias adquiridas se documentan y se certifican. Ello puede producirse mediante exámenes formales o mediante procedimientos de acreditación de competencias.	<b>Competencias de desarrollo de la calidad:</b> Los docentes de los centros de Formación Profesional tienen la capacidad conceptual y comunicativa de evaluar las etapas formativas en la empresa según una serie de criterios de calidad y de introducir mejoras en caso necesario.	<b>Competencias de desarrollo de la calidad:</b> El personal de formación de la empresa es capaz de evaluar la calidad de la formación en la empresa conforme a una serie de criterios y de introducir mejoras en caso necesario.

<b>(6) Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares</b>	
<b>Ámbito de responsabilidad: Grupos de interés de carácter político</b>	<b>Ámbito de responsabilidad: Personal docente de los lugares de aprendizaje</b>
<p><b>1 Recomendaciones orientativas:</b> Las autoridades competentes publican recomendaciones para los diferentes ámbitos de calidad. Los actores que participan en el diseño de los programas formativos dual(izados) deben tener en cuenta estos valores orientativos.</p>	<p><b>Documentación del concepto de calidad del centro:</b> Escuela y empresa documentan su concepto de calidad satisfactoria para los procesos de formación.</p>
<p><b>2 Normas básicas para autoevaluación:</b> Las autoridades competentes definen unas normas básicas de calidad a partir de una selección de estándares. Las normas tienen una redacción suficientemente abierta para que los actores implicados en el diseño de la formación dual(izada) comprueben, en el marco de una autoevaluación, si se cumplen y, en caso necesario, las adapten a las circunstancias existentes en sus respectivos ámbitos formativos.</p>	<p><b>Documentación del nivel de calidad alcanzado:</b> Escuela y empresa reflexionan y documentan el nivel de calidad alcanzado en cada lugar de aprendizaje en base al concepto de calidad documentado.</p>
<p><b>3 Normas básicas de aplicación vinculante:</b> Las autoridades competentes definen unas normas básicas de calidad a partir de una selección de estándares vinculantes. Para ello, la relación de formación entre alumno y centro se formaliza por escrito, especificando los derechos y obligaciones de cada parte. El desarrollo y la realización de los exámenes y la comprobación de la idoneidad de los centros educativos y el personal de formación se llevan a cabo en base a una serie de estándares predefinidos muy concretos.</p>	<p><b>Análisis de valoraciones externas:</b> Escuela y empresa encargan una auditoría externa que evalúe el nivel de calidad que alegan haber alcanzado. Analizan los informes de auditoría y, en caso necesario, adaptan los criterios y las medidas de aseguramiento de la calidad de la formación en su centro.</p>
<p><b>4 Marco de calidad de aplicación vinculante:</b> Las autoridades competentes definen de forma detallada un marco de calidad diferenciado con estándares vinculantes para los diferentes ámbitos de calidad. Estos estándares son supervisados periódicamente por agentes externos. El marco de calidad resulta adecuado para representar y desplegar una Formación Profesional dual(izada) con un alto nivel de calidad.</p>	<p><b>Concepto de control y mejora continua de la calidad:</b> Escuela y empresa implementan un concepto de calidad que incluye formas de evaluación interna y externa para el análisis y control de la calidad de la formación. El concepto de calidad abarca como mínimo cuatro ámbitos de calidad con sus correspondientes estándares. Este concepto debe combinar procesos de control de la calidad con procesos de mejora continua de la calidad.</p>

	<b>(7) Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico</b>	<b>(8) Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados</b>	<b>(9) Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y de la diversidad</b>
<p><b>1</b> <b>Asesoramiento temporal por parte de expertos:</b> Inclusión de expertos, sobre todo del sector privado, en órganos temporales (como un grupo de expertos o un consejo consultivo) para que proporcionen información y asesoramiento a los representantes gubernamentales.</p>	<p><b>Captación de atención a través de una mayor transparencia:</b> Para los sectores con ganancias netas y los que tienen el potencial de obtener altos beneficios y costes netos al mismo tiempo, se ponen a disposición balances de costes y beneficios con datos diferenciados.</p>	<p><b>Formación para grupos objetivos heterogéneos:</b> La oferta abarca programas formativos dual(izados) tanto para estudiantes con un buen rendimiento como para alumnos desaventajados.</p>	
<p><b>2</b> <b>Participación temporal de representantes del sector privado en los órganos de decisión:</b> Se convoca a representantes de instituciones importantes del sector privado durante un mandato limitado en órganos que se dedican de forma permanente al diseño de funciones específicas en la Formación Profesional. Estos representantes privados tienen derecho a voto en la toma de decisiones, al igual que los representantes públicos.</p>	<p><b>Concesión puntual de subvenciones:</b> Las empresas de sectores con un elevado potencial de beneficios y costes netos moderados reciben cierto apoyo financiero para compensar sus gastos de formación. Dado que este apoyo no es permanente, existen otras líneas de subvención.</p>	<p><b>Formación en ámbitos profesionales atractivos:</b> La oferta de cursos formativos dual(izados) también incluye la preparación para profesiones en sectores con demanda de trabajadores cualificados que resultan muy atractivos entre la juventud que acaba la enseñanza obligatoria.</p>	
<p><b>3</b> <b>Participación de instituciones no gubernamentales en régimen de corresponsabilidad:</b> Representantes no gubernamentales de la economía y de otros ámbitos participan en los órganos encargados de diseñar funciones y tareas específicas de la Formación Profesional. La institución participante decide qué representantes envía de forma autónoma e independiente. Estos representantes privados tienen derecho a voto en la toma de decisiones, al igual que los representantes públicos.</p>	<p><b>Concesión de subvenciones sustanciales:</b> Las empresas de sectores con un gran potencial de beneficios y costes netos elevados reciben una financiación sustancial para compensar (en parte) sus gastos de formación.</p>	<p><b>Programas formativos de estructura interna flexible:</b> Los programas formativos dual(izados) que se ofertan presentan una estructura interna flexible para poder adaptarse a las necesidades de empresas y alumnos.</p>	
<p><b>4</b> <b>Delegación de funciones de potestad pública:</b> Se delegan determinadas funciones de potestad pública en órganos con representantes de entidades privadas. La composición y el mandato de estos órganos son de duración limitada. El órgano ejerce sus funciones de manera independiente.</p>	<p><b>Amplia financiación:</b> Las empresas de sectores con un bajo potencial de beneficios y elevados costes netos reciben una financiación sustancial. Para convencer a estas empresas pueden utilizarse modelos de financiación adaptados del amplio abanico de opciones existente.</p>	<p><b>Programas formativos flexibles y permeables hasta la universidad:</b> Existe una serie de cursos formativos dual(izados) de diferentes niveles de cualificación, con una estructura flexible y una permeabilidad en sentido horizontal y vertical. Además, dichos cursos pueden dar acceso a la universidad.</p>	

<b>(10) Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular</b>	<b>(11) Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional</b>
<p><b>1</b> <b>Uso de fuentes de datos nacionales:</b> Los organismos competentes tienen la tarea de reunir y presentar periódicamente información extraída de fuentes de datos nacionales relevantes para la Formación Profesional.</p>	<p><b>Promover la imagen de programas formativos y proyectos:</b> La Formación Profesional impartida en programas formativos o proyectos de alta calidad es objeto de campañas de mejora de la imagen. Este enfoque se centra en destacar ejemplos de éxito.</p>
<p><b>2</b> <b>Uso de fuentes de datos y bases de conocimientos internacionales:</b> Los organismos competentes tienen como objetivo reunir y presentar periódicamente información de estudios y fuentes internacionales relevantes para la Formación Profesional. Dichas instancias se encuentran integradas en redes relevantes que les permiten detectar las tendencias actuales en el ámbito de la Formación Profesional.</p>	<p><b>Mejorar la imagen de los lugares de aprendizaje:</b> La Formación Profesional impartida en centros de aprendizaje de alta calidad y buena reputación (p. ej., escuelas, empresas o centros educativos) es objeto de campañas de mejora de la imagen.</p>
<p><b>3</b> <b>Monitorización de la formación a través de indicadores clave:</b> Los organismos competentes monitorizan los cambios sustanciales que se producen en el mercado laboral y educativo relevantes para la Formación Profesional. La monitorización utiliza una serie de indicadores clave preestablecidos, que sirven como base para la recopilación de datos relevantes.</p>	<p><b>Mejorar la imagen de sectores y campos profesionales:</b> La Formación Profesional impartida en sectores y campos profesionales prometedores es objeto de campañas de mejora de la imagen. Es posible que los sectores ya cuenten con un gran atractivo, lo cual tiene un efecto positivo y se propaga a otros ámbitos de formación. Pero el foco también puede ponerse en sectores y profesiones de alta calidad con buenas perspectivas salariales y profesionales que, pese a ello, no gozan de una buena reputación.</p>
<p><b>4</b> <b>Gestión de una infraestructura de investigación:</b> Existe una investigación sistemática y continuada sobre cuestiones estructurales y de desarrollo del sistema de Formación Profesional, impulsada y coordinada por una selección de agencias o institutos e integrada en las políticas de Formación Profesional.</p>	<p><b>Mejorar la imagen global de la FP:</b> La Formación Profesional en su totalidad es objeto de campañas de mejora de la imagen. Con estas medidas se pretende seguir mejorando la reputación de la FP y dar a conocer todas las posibilidades que ofrece en comparación con otras modalidades de cualificación.</p>



Los niveles de desarrollo de los once componentes agrupados en un marco de referencia pueden aplicarse de múltiples maneras como instrumento para desplegar una política de Formación Profesional dual(izada). El punto de partida de estas reflexiones es la hipótesis de que los sistemas reales de Formación Profesional en un país presentan diferentes características en lo que respecta a los once componentes. En este sentido, el marco de referencia puede aplicarse del siguiente modo:

- Comprensión y descripción del estado real en el que se encuentran los diferentes componentes del sistema de Formación Profesional
- Definición de los objetivos en relación con los distintos componentes del sistema
- Planificación de los procesos de cambio y de las intervenciones necesarias para pasar de la situación real al objetivo previamente fijado en base a las comparativas realizadas entre el estado teórico/real.
- Identificación de posibles desafíos y necesidades de apoyo en la planificación de los procesos de reforma

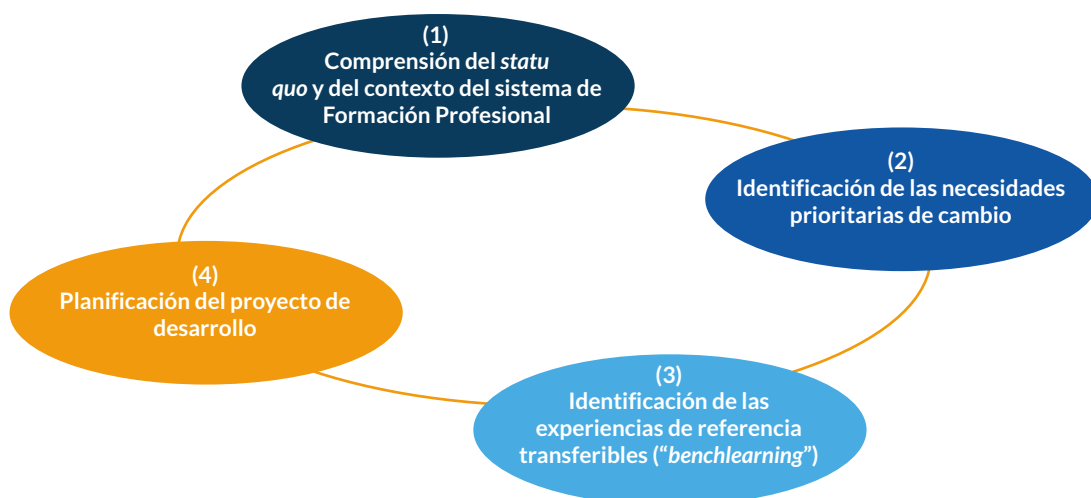
- Análisis comparativo de los tipos reales de un sistema de Formación Profesional en el nivel de desarrollo concreto de cada componente

## 6.2 | Plan de acción para conceptualizar proyectos de desarrollo de la Formación Profesional dual con transferencia de experiencias

El punto de partida del plan de acción representado a continuación es la voluntad de grupos de interés centrales de un país de encaminar el sistema de Formación Profesional existente hacia una Formación Profesional dual(izada), teniendo en cuenta los conceptos y las experiencias de otros países. La transferencia de estas experiencias puede llevarse a cabo de forma diseminadora, adaptativa o transformadora (véase el capítulo 3).

El plan de acción comprende las cuatro etapas que se describen a continuación.

FIGURA 26 Plan de acción para conceptualizar proyectos de desarrollo con transferencia de experiencias



## Comprensión del *statu quo* y del contexto del sistema de Formación Profesional

- A partir del marco de referencia descrito con sus once componentes y cuatro niveles de desarrollo respectivos, se describe la situación actual del sistema de Formación Profesional existente. El resultado documenta las características actuales del tipo real de sistema de Formación Profesional en un país. Se puede detallar cuáles de los componentes ya se encuentran más cerca de una Formación Profesional dual(izada) y cuáles se hallan aún lejos de este modelo.
- Además de la caracterización de los componentes del marco de referencia, esta etapa abarca el análisis de las condiciones políticas, económicas y sociales dentro del plan de acción para desarrollar el proyecto de reforma. El análisis contextual puede poner de manifiesto que las condiciones marco para un proyecto de reforma son más o menos favorables o hasta qué punto hacen falta iniciativas de mejora de dichas condiciones antes de comenzar el proyecto.

## Identificación de las necesidades prioritarias de cambio

- Una condición esencial para la introducción de una Formación Profesional dual(izada) es la identificación de sectores económicos o ámbitos profesionales relevantes que tengan demanda de trabajadores cualificados. Las empresas, a su vez, deben mostrarse abiertas y dispuestas a participar activamente en el diseño de la Formación Profesional. También es necesario contar con el apoyo de los grupos de interés políticos para que sigan impulsando la Formación Profesional.
- A partir de la comprensión del contexto, el siguiente paso es identificar las áreas o componentes prioritarios como objeto de posibles proyectos de desarrollo. Una serie de reflexiones pueden orientar en la elección:
  - Superar los cuellos de botella existentes para posibilitar siguientes desarrollos (p. ej., captación de empresas, como condición para introducir una Formación Profesional dualizada o pro-

fesionalización del personal de formación como condición para garantizar el estándar de calidad)

- Contar con los recursos y apoyos suficientes para implementar los diferentes componentes del sistema (p. ej., marcado interés de las organizaciones empresariales por introducir una Formación Profesional dualizada)
- Conseguir resultados rápidos concentrándose en los llamados “low hanging fruits” para impulsar el proceso de reforma
- Para identificar los puntos clave de la reforma debería consultarse al máximo a grupos de interés influyentes e incluirlos en el proceso de selección y toma de decisiones. Entre estos grupos se encuentran los afectados directa o indirectamente por la reforma, así como posibles promotores externos (p. ej., agencias de desarrollo), o promotores especializados que pueden resultar relevantes en fases de implementación posteriores.
- Seguidamente, en la fase de planificación detallada, han de definirse con mayor detalle los ámbitos de actuación que se han definido como prioritarios. Para ello, debe identificarse y analizarse las interdependencias que se pueden producir entre los distintos ámbitos de actuación.

Una vez definido el proyecto con sus distintas fases de desarrollo, puede hacerse un análisis de oportunidades y riesgos. El análisis de oportunidades puede servir para dar a conocer el proyecto y para justificarlo, en especial frente a las voces críticas y escépticas. El análisis de riesgos permite anticipar posibles peligros y contribuir de esa forma a contrarrestarlos de manera temprana (KEHL et al. 2021, 16 y s.).

## Identificación de las experiencias transferibles (“*benchlearning*”)

- El *benchlearning* resulta de la combinación del *benchmarking* (evaluación comparativa) y el *peer learning* (aprendizaje entre iguales). Se trata de tomar prestadas experiencias de contextos similares y aprovecharlas para configurar el propio ámbito de responsabilidad. El diseño del proceso de

transferencia de una Formación Profesional supone, en primer lugar, seleccionar e interpretar ejemplos de aplicación relevantes de otros sectores o países.

- Una vez seleccionados, debe determinarse hasta qué punto son transferibles. Puede valorarse y concretarse el tipo y alcance de una posible transferencia mediante la diferenciación expuesta en el capítulo 3 (diseminadora, adaptativa o transformadora).
- Las experiencias transferibles se documentan para que estén disponibles para las siguientes fases de planificación.

### Planificación del proyecto de desarrollo

- Una vez identificados y concretados los ámbitos y niveles de desarrollo y documentadas las experiencias transferibles, ya puede planificarse el proyecto de desarrollo en detalle.
- La planificación detallada abarca las siguientes fases:
  - Especificación de los objetivos de desarrollo
  - Detalle de los indicadores de éxito, de los beneficiarios del proyecto y del resultado esperado
  - Esquemización de la estrategia de implementación teniendo en cuenta las experiencias transferibles
  - Roles, funciones y responsabilidades de las personas implicadas
  - Organización, gestión y administración (entre otros, planificación temporal, recursos económicos, seguimiento, evaluación y elaboración de informes)

## 6.3 | Caso práctico: Reforma de la Formación Profesional en Albania

Tras serle concedido el estatuto de candidato de adhesión a la UE en 2014, Albania inició una reforma integral e intensiva de la Formación Profesional. Un elemento clave de este proceso de reforma fue la fuerte participación del sector económico en la gobernanza y la gestión de la Formación Profesional, así como el proceso de reforma de la Formación Profesional basada en la escuela existente en forma de una Formación Profesional dualizada. El punto de partida político del proceso fue la aprobación de la Estrategia Nacional de Empleo y Habilidades o “National Employment and Skills Strategy (NESS 2014–2020)”, en la que, entre otros, se definieron los principales aspectos de la reforma de la Formación Profesional (HILPERT 2020, 20). Posteriormente, el gobierno aprobó en 2017 una nueva ley de la Formación Profesional que delimitaba el marco para la implementación de numerosas iniciativas. Suiza, Alemania y Austria apoyaron el proceso de reforma en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo (HILPERT 2020, 66 y s.). Además, gracias a su condición de país candidato a la adhesión a la UE, Albania recibe ayudas económicas adicionales que destina en parte a la reforma de las políticas de Formación Profesional y del mercado laboral.

Este caso práctico parte de la iniciativa de 2014 y sigue la evolución del plan de acción presentado en el capítulo 6.2. La comprensión de la situación y el contexto al inicio del proceso y la identificación de las necesidades prioritarias de cambio (etapas 1 y 2 del modelo) se reconstruyen a partir de dos estudios realizados en 2019/20 (HILPERT 2020; FIBS 2020). En ellos se exponen los planes y las experiencias de implantación relacionadas, así como los efectos reconocibles hasta ahora del proceso de reforma a partir de investigaciones propias y del análisis de los informes del proyecto y las publicaciones disponibles.

### Situación y contexto del sistema de Formación Profesional

En los 25 años posteriores a la caída del régimen comunista, Albania pasó de ser uno de los países más pobres de Europa a formar parte del grupo de ingresos

medios. Si bien un 40 % de los trabajadores se dedica al sector de la agricultura (2017), más del 50 % del producto interior bruto se deriva del sector de servicios (HILPERT 2020, 84). Casi el 99 % de las empresas son de tamaño pequeño con menos de 50 empleados, de las cuales un 90 % son microempresas con menos de cinco trabajadores (HILPERT 2020, 29). La representación de empresas y trabajadores a través de organizaciones y sindicatos se halla poco implantada. En ambas partes se identifica una alta fragmentación. Frente a las 20 organizaciones empresariales hay 83 sindicatos, aunque ninguna de las dos partes posee un poder consolidado de organización y representación (HILPERT 2020, 9 y s., 97).

El sistema educativo albanio comprende nueve años de enseñanza obligatoria (seis años de escuela primaria y tres años de enseñanza secundaria inferior), tras los cuales el alumnado puede hacer un Bachillerato de tres años o una Formación Profesional de cuatro años. En 2013/14 el 68,7 % del alumnado que acabó la enseñanza secundaria obligatoria optó por el Bachillerato, el 15,1 % escogió la Formación Profesional y el 16,2 % abandonó los estudios. Estas cifras dan una relación de 82 %: 18 % en la comparación entre los estudiantes de Bachillerato y los de Formación profesional (SD4E 2019, 20). Al finalizar los programas de Formación Profesional de cuatro años se obtiene una

doble titulación (Bachillerato y título de Formación Profesional) que da acceso a la universidad. Se ofrecen en diferentes estructuras (HILPERT 2020, 34 y s.): La estructura “2 + 1 + 1” prevé dos años de Formación Profesional básica (nivel 2), un año de especialización (nivel 3) y un último año de consolidación (nivel 4). Otros programas, sobre todo de las áreas mercantil, empresarial y de TI, tienen una estructura de “2 + 2” y dan lugar a los títulos de trabajador semicualificado (“semi-skilled worker”) (nivel 2) y técnico y gestor medio (“technician/middle manager”) (nivel 4). En 2018 había 35 escuelas profesionales (“public upper secondary VET schools”) y diez centros de Formación Profesional (“Vocational Training Centres o VTCs”), en los que también se ofrecen cualificaciones más cortas o formación continua para adultos (HILPERT 2020, 43). La Ley de la Formación Profesional aprobada en 2017 prevé la combinación de los dos tipos de centros y cursos de Formación Profesional en los llamados centros multifuncionales (“Multifunctional Centres o MFCs”).

A partir de estos datos contextuales, la situación de partida con relación a los once componentes del marco de referencia cobra importancia al inicio del proyecto de desarrollo. El siguiente cuadro presenta información clave respecto a estos componentes:

### Áreas/componentes de una Formación Profesional dual(izada)

	Situación de partida	Nivel
(1)	<b>Alcance político: La formación como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional basada en la escuela es vista principalmente como una vía para acceder a la universidad. Las competencias profesionales quedan relegadas a un segundo plano.</li> <li>En el desarrollo de la NESS 2014-2020 subrayan como objetivos conseguir una mayor relevancia de la Formación Profesional y una mejor integración de los grupos desfavorecidos.</li> </ul>	-
(2)	<b>Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional prevé un plan de estudios convencional con asignaturas generales y asignaturas de Formación Profesional complementarias (HILPERT 2020, 35).</li> <li>Las asignaturas de Formación Profesional abordan, en su mayor parte, contenidos especializados.</li> </ul>	1
(3)	<b>Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La práctica profesional no está muy presente en la Formación Profesional basada en la escuela.</li> <li>Los contenidos especializados los imparten profesores de prácticas en talleres del centro educativo. Los contactos con empresas son puntuales, pero no están sistemáticamente integrados en el plan de estudios (HILPERT 2020, 36).</li> </ul>	1 / -
(4)	<b>Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>No se da una integración sistemática de las empresas y el sector privado en la gobernanza y la gestión de la Formación Profesional.</li> <li>Se producen relaciones puntuales a nivel local gracias a contactos personales.</li> </ul>	- / -

	Situación de partida	Nivel
(5)	<b>Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los docentes de asignaturas teóricas especializadas precisan un título de máster del profesorado; los docentes de las asignaturas prácticas requieren un título de enseñanza superior y una experiencia laboral mínima de tres años (HILPERT 2020, 38).</li> <li>No hay requisitos para el personal de formación en la empresa, ya que no se contemplan etapas de prácticas en empresas en el plan de estudios.</li> </ul>	1 / -
(6)	<b>Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional se rige por los procedimientos estatales generales de aseguramiento de la calidad.</li> <li>No existen procesos para asegurar la calidad de las asignaturas especializadas o de los procesos de aprendizaje prácticos.</li> </ul>	- / -
(7)	<b>Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con la Ley de la Formación Profesional de 2017 se creó el marco jurídico para una Formación Profesional dualizada.</li> <li>Existen dos agencias (NAES y NAVETQ) dependientes del ministerio correspondiente, pero que no tienen competencias específicas para la gestión de la Formación Profesional.</li> </ul>	-
(8)	<b>Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional existente se financia con los presupuestos generales del Estado. En lo que respecta a los salarios de los docentes, las ofertas de formación continua, la infraestructura, los edificios de las escuelas y las residencias, el sistema de Formación Profesional se considera infrafinanciado (HILPERT 2020, 9).</li> <li>Los recursos públicos para acometer reformas son limitados; las ayudas de instituciones donantes internacionales conforman la partida de los presupuestos generales del Estado destinados a la Formación Profesional, el mercado laboral y las políticas de inclusión (HILPERT 2020, 51).</li> </ul>	-
(9)	<b>Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esta área de diseño está aún fuera del foco.</li> </ul>	-
(10)	<b>Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esta área de diseño está aún fuera del foco.</li> </ul>	-
(11)	<b>Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional basada en la escuela tiene en general peor reputación que el Bachillerato. Esto se pone especialmente de relieve con la proporción del 82 %: 18 % de alumnos que optan por un itinerario u otro.</li> </ul>	-

### Identificación de las necesidades prioritarias de cambio

El análisis de la situación de partida de 2014, cuando se decidió acometer la reforma de la Formación Profesional, pone de manifiesto la necesidad de acometer un proceso de reforma amplio. El hecho de que en el contexto académico ya se hallen integradas en el plan de estudios las etapas de aprendizaje teórico y práctico, que imparten docentes, es un posible punto de anclaje para el desarrollo de una Formación Profesional dualizada. Al mismo tiempo, no se dan las condiciones básicas para la implantación de una Formación Profesional dualizada, como por ejemplo un marco institucional y jurídico a un nivel macro, la inclusión del sector económico y las empresas en el diseño de la Formación Profesional a un nivel intermedio y el diseño de planes de estudios y procesos de aprendizaje orientados al futuro, estructurados según el principio dual, a un nivel micro.

La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (SDC – Swiss Development Cooperation) financia estos procesos de reforma a través de tres proyectos interrelacionados:

- RISI Albania “Enhancing Youth Employment” (Mejora del Empleo Juvenil) (inicio 2013)
- Skills Development for Employment (SD4E) (Desarrollo de Habilidades para el Empleo) (inicio 2015)
- Skills for Job (S4J) (Habilidades para el Trabajo) (inicio 2016)

Los proyectos abarcan tres fases, que en parte se extienden hasta 2027. Abordan una amplia serie de aspectos clave a un nivel macro, nivel intermedio y micro, y establecen prioridades. Las necesidades de reforma definidas sobre la base del análisis del punto de partida en los tres proyectos se resumen con relación al marco de referencia como sigue:

**Áreas/componentes de una Formación Profesional dual(izada)**

	Proyecciones de objetivos y necesidades de cambio	Nivel
(1)	<p><b>Alcance político: La formación como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En la NESS 2014–2020 y su extensión 2019–2022 se identifican cuatro pilares de desarrollo, de los cuales dos están relacionados con el desarrollo de la Formación Profesional: aumento de la competitividad y la innovación (“increased competitiveness and innovation”) y cohesión social (“social cohesion”).</li> <li>En los proyectos de la SDC se han contemplado aspectos de inclusión social (“social inclusion”), que se mantienen en el resto (SD4E 2023, 41; S4J 2023, 30 y ss.; S4J 2018, 31).</li> </ul>	2
(2)	<p><b>Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ya en la fase 1 del proyecto S4J se abordaba como aspecto clave, “introducing new ways of inclusive teaching and learning” (S4J 2018, 14, 2), según el cual en las escuelas de Albania debían incorporarse nuevos conceptos metodológicos a los procesos de aprendizaje académico, como por ejemplo el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje autoorganizado, el aprendizaje híbrido (“blended learning”) o el aula invertida (“flipped classroom”).</li> <li>Con la pandemia del coronavirus, los formatos de aprendizaje digital adquirieron una mayor relevancia (S4J 2023, 16). Así, por ejemplo, se desarrolló una plataforma digital para facilitar el material didáctico, que se gestionó a través de comunidades de prácticas (“communities-of-practice”). Asimismo, se creó la hoja de ruta “e-VET@Albania2020” con un concepto amplio de integración de tecnologías digitales como contenido y método en los procesos de aprendizaje.</li> <li>La integración de competencias verdes (“green skills”) en los planes de estudios de la Formación Profesional se encuentra aún en un plano bastante programático (SD4E 2023, 40).</li> <li>Visto en conjunto, en el proceso de reforma se constata un gran número de propuestas y pruebas piloto para la integración de ámbitos competenciales de futuro en el plan de estudios y en el aula.</li> </ul>	2–3
(3)	<p><b>Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional basada en la escuela transita hacia una Formación Profesional dual(izada) bajo las rúbricas del “work-based learning” y los “apprenticeships”. La denominada “unidad de desarrollo” (“Development Unit”) impulsa este desarrollo en los centros de Formación Profesional. Tiene el objetivo principal de seguir desarrollando el plan de estudios y los métodos didácticos, así como captar empresas de la región apropiadas para las etapas de prácticas (HILPERT 2020, 35 y s.).</li> <li>Las unidades de desarrollo desempeñan en total siete funciones: formación continua de los docentes, desarrollo de planes de estudios, diseño de las relaciones con las empresas, orientación profesional, proyectos de desarrollo, marketing de las escuelas y estudios de seguimiento (S4J 2023, 17).</li> <li>En un primer estadio del proyecto S4J se incorporaron a los procesos de desarrollo un total de 10 centros de Formación Profesional de los 35 existentes. En la fase 3 del proyecto está previsto que este número se amplíe a otras escuelas, regiones y especialidades a través de un concepto de transferencia diferenciado (S4J 2023, 40 y ss.).</li> <li>En la implantación se reduce la parte académica en la escuela en favor de las etapas de formación práctica en la empresa. Se disuade a los profesores de prácticas de sus temores a perder su empleo por el traslado de las prácticas de los talleres de las escuelas a las empresas, con el argumento de que se encargarán de gestionar las relaciones con dichas empresas y de acompañar al alumnado durante las fases de formación práctica en las mismas.</li> <li>Los contenidos de la formación curricular se acuerdan con las empresas. Se trabaja en la mejora de la calidad de la formación en las empresas mediante el apoyo a los tutores de empresa.</li> </ul>	3–4
(4)	<p><b>Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La captación de empresas se realiza de forma descentralizada y de abajo a arriba (“bottom-up”). A través del refuerzo y la reorganización de los centros de Formación Profesional, se busca atraer a empresas interesadas de la región.</li> <li>Está previsto que estas actividades descentralizadas se vean reforzadas gradualmente por otras medidas a nivel nacional. Entre otros, se tanteará hasta qué punto las organizaciones empresariales y los sindicatos pueden implicarse más en la Formación Profesional y apoyar la reforma. La fragmentación en este ámbito y el escepticismo cultural existente hacia estas organizaciones, que en otros tiempos se asociaban al poder de un Estado autoritario, no permiten augurar muchos éxitos a corto plazo.</li> <li>A nivel nacional, se integran representantes del sector económico en órganos de nueva creación, como los Comités de Competencias Sectoriales (Sector Skills Committees) o el Consejo Nacional de la Formación Profesional (National VET Council). Por parte de las dos agencias estatales, la Agencia para el desarrollo del mercado laboral (NAES) y la Agencia para el desarrollo de la calidad (NAVETQ) se ha reforzado la presencia de representantes del sector económico en las actividades en curso a un nivel regulatorio y en el ámbito de la coordinación (S4J 2023, 17 y s.).</li> </ul>	3



Proyecciones de objetivos y necesidades de cambio		Nivel
(5)	<p><b>Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se establece como una de las prioridades iniciales la cualificación del personal docente de las escuelas profesionales a través de “unidades de desarrollo”. Las competencias de estos docentes son determinantes en el reclutamiento indispensable de empresas para los correspondientes programas formativos, la adaptación de los planes de estudios, el desarrollo organizativo en las escuelas y la mejora continua de las competencias del cuerpo docente. Las unidades de desarrollo pueden funcionar como un motor clave, pero también convertirse en un cuello de botella en el proceso de reforma.</li> <li>En el proyecto S4J se desarrollaron numerosas actividades de desarrollo de competencias en las escuelas piloto. A nivel nacional se diseñó e impartió un programa de formación de 24 días de duración sobre didáctica en la Formación Profesional (HILPERT 2020, 39). Para los tutores de empresa se ofrecieron tres módulos de media jornada sobre “Cooperación entre empresa y escuela” (“Business and School Cooperation”), “Pedagogía en el trabajo” (“Work Pedagogy”) y “Formación y evaluación en el lugar de trabajo” (“Workplace Training and Assessment”) (HILPERT 2020, 40).</li> <li>Está previsto que las medidas de cualificación del personal docente y de formación en la empresa se traduzcan gradualmente en estándares de acreditación o de calidad (HILPERT 2020, 81).</li> <li>Asimismo, está previsto que las personas ya cualificadas de las unidades de desarrollo actúen como “agentes de transferencia” (“Transfer Agents”) en la fase de transferencia del proyecto S4J (S4J 2023, 46).</li> </ul>	2-3
(6)	<p><b>Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La agencia nacional NAVETQ es responsable del desarrollo e implantación de un sistema para la garantía y mejora continua de la calidad. En la Ley de la Formación Profesional de 2017 se estableció un marco de referencia con cuatro pilares básicos: Autoevaluación, Acreditación, Inspección y Monitorización (“Self-Assessment, Accreditation, Inspection, Monitoring”). Para los dos primeros pilares, se desarrollaron exhaustivos estándares de calidad y se realizaron pruebas piloto a partir de 2019. En 2022 se cualificó y certificó a 38 asesores externos.</li> <li>El proyecto SD4E apoyó el desarrollo de los estándares y la creación de capacidades para implantar los pilares definidos (SD4E 2023). El proyecto S4J acompaña las actividades con la preparación de los docentes responsables de la mejora de la calidad en las unidades de desarrollo (S4J 2023, 49).</li> <li>Otro de los objetivos es el desarrollo de un modelo de acreditación de competencias adquiridas por la vía informal (SD4E 2023, 24 y s.).</li> <li>La implementación de procesos formales para la mejora de la calidad de la formación en la empresa está pendiente (HILPERT 2020, 82). No obstante, la estrecha coordinación de la formación en la empresa por parte de las unidades de desarrollo conduce a un control social informal asociado a la posibilidad de que, en el caso de haber suficientes empresas formadoras disponibles, los centros de Formación Profesional puedan seleccionar a aquellas que ofrezcan formación de suficiente calidad.</li> <li>El desarrollo de estándares de calidad para ofertas de Formación Profesional no regladas constituye otro desafío. Gracias a la transformación continua de los centros de Formación Profesional en centros MFC se prevé que esta laguna quede cubierta a partir de 2023 (SD4E 2023, 25).</li> </ul>	2
(7)	<p><b>Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En virtud de la Ley de la Formación Profesional de 2017, así como de otras normativas y el traspaso de competencias centrales al Ministerio de Economía y Finanzas con las dos agencias NAES y NAVETQ, se creó un marco regulatorio e institucional para la aplicación de la reforma (HILPERT 2020, 7, 65).</li> <li>Las regulaciones prevén una descentralización generalizada de funciones y responsabilidades. Además de las unidades de desarrollo, está previsto que en el futuro los centros de Formación Profesional tengan, por ejemplo, autonomía sobre los ingresos generados con la oferta complementaria de formación. Muchas de las regulaciones exigen una concreción de la estrategia y la realización de pruebas piloto para su implantación.</li> <li>Se reforzó el personal de las agencias NAES y NAVETQ y se les cualificó para poder realizar las tareas previstas a través del proyecto SD4E.</li> <li>La gobernanza ha cambiado en parte por la mayor participación del sector empresarial en órganos de nueva creación, como los Comités de Competencias Sectoriales (“Sector Skills Committees”). El proyecto RISI Albania financia la creación escalonada de estos órganos sectoriales.</li> </ul>	2-3
(8)	<p><b>Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No se ha abordado de forma sistemática la cuestión de la financiación de la formación en la empresa. A nivel regional se apostó porque las empresas se incorporaran a una Formación Profesional dual(izada), por su propio interés o por los contactos personales con representantes de las escuelas profesionales. La idea inicial de crear un fondo de ayuda (HILPERT 2020, 10) no ha cobrado fuerza hasta ahora.</li> <li>Al mismo tiempo, los esfuerzos estatales se centran en optimizar los recursos para financiar los centros de Formación Profesional. Con la reducción del número de escuelas profesionales y su agrupamiento en centros MFC, se espera contribuir a un uso más eficiente de los recursos públicos. En este contexto, queda por saber si con el tiempo puede reducirse la gran dependencia del apoyo económico de la UE y de organizaciones extranjeras de cooperación al desarrollo.</li> </ul>	-

Proyecciones de objetivos y necesidades de cambio		Nivel
(9)	<b>Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con la aparición de los MFC se pretende ampliar notablemente la oferta de Formación Profesional que ofrecen las escuelas profesionales (S4J 2023, 30). Aparte de las formaciones de cuatro años, está previsto organizar cursos más cortos para cubrir necesidades específicas. Con la ampliación de la oferta se abre la posibilidad de que haya más grupos que puedan beneficiarse de la misma. Además, la Formación Profesional puede estructurarse de modo que ofrezca módulos de formación continua o inicial por separado y así poder formarse por pasos hasta obtener la titulación oficial.</li> <li>En especial en el proyecto RISI se desarrollan y prueban nuevos conceptos de orientación profesional y académica que enlazan con la oferta ampliada de cualificaciones (SD4E 2023, 39).</li> </ul>	2-3
(10)	<b>Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el establecimiento de un marco conceptual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La dotación de recursos del Ministerio de Economía y Finanzas junto con las agencias NAES y NAVETQ no permitía hasta ahora una evaluación sistemática de las bases de datos nacionales e internacionales para respaldar las decisiones que afectaban a las políticas de Formación Profesional. En casos puntuales se registraban y evaluaban datos relevantes en el marco de proyectos financiados por las agencias de desarrollo.</li> <li>El desarrollo del “Labour Market Information System” (LIMS) marcó el inicio de un registro sistemático de los datos a nivel nacional. Una vez finalizada la primera etapa conceptual, este sistema se desarrollará y testeará a partir de 2023 (SD4E 2023, 23).</li> </ul>	1
(11)	<b>Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las medidas de mejora de la imagen de la Formación Profesional se llevan a cabo principalmente a nivel regional con el objetivo de convencer a empresas, alumnado, padres y madres sobre las ventajas de cursar una Formación Profesional.</li> <li>En algunos casos, se presentan actividades de orientación profesional y académica de forma integrada (S4J 2018, 12).</li> </ul>	1

Las necesidades de desarrollo descritas y recogidas en los proyectos contemplan, por un lado, los objetivos de la reforma y, por otro, las prioridades de los once componentes. A continuación, se resume el planteamiento a seguir:

- Se concede máxima prioridad a la captación de empresas y al desarrollo de modelos de aprendizaje basado en el trabajo (“work-based learning”) (componentes 3 y 4). Como motor de desarrollo se selecciona conjuntamente con las escuelas profesionales la institución que en el análisis de partida acredite más experiencias en el ámbito de la Formación Profesional. Es obvio que este punto es esencial para la transición de una Formación Profesional basada en la escuela a una Formación Profesional dualizada. Para ambos componentes se aspira a alcanzar un nivel de desarrollo relativamente alto.
- Estos dos componentes centrales de la reforma se ven respaldados por la profesionalización del personal docente (componente 5), la mejora de la calidad (componente 6) y el desarrollo de una gobernanza (componente 7). Estos tres componentes deben establecerse primero en un nivel de desarrollo medio. Los tres componentes son indispen-

sables para garantizar la calidad de una Formación Profesional dualizada y constituyen una condición esencial para la aceptación de una formación profesional dualizada.

- Otros esfuerzos importantes son las actividades para ampliar el alcance político con objetivos de integración social (componente 1), impulsar la mejora curricular y didáctica de la formación (componente 2) y desarrollar una oferta de formación flexible en los MFC (componente 9). También aquí se aspira a alcanzar un nivel de desarrollo medio.
- El nivel de desarrollo de los componentes 8 (financiación), 10 (datos empíricos) y 11 (equiparación) sigue siendo hasta ahora más bien rudimentario. Las escasas actuaciones que han tenido lugar en estos ámbitos se han podido realizar, en parte, gracias a la financiación de agencias internacionales de cooperación al desarrollo, por lo que el seguimiento es limitado.

### Experiencias seleccionadas y efectos reconocibles en el proceso de reforma

Si bien el proceso de reforma no ha concluido aún, ha arrojado ya las primeras experiencias y resulta-

dos tangibles (intermedios) en relación con los componentes 3-7, que se han destacado más arriba. La selección se basa en investigaciones que se realizaron en el marco de un estudio de HILPERT (2020) y de las llamadas “evaluaciones intermedias” (“Mid-Term-Reviews”) para los proyectos financiados por la SDC.

El porcentaje del alumnado que pasó de un instituto de enseñanza secundaria obligatoria a una escuela profesional para cursar una FP en el periodo 2017–2021 aumentó en total del 17,2 al 17,7 % (SD4E 2013, 29). Esta cifra es relevante hasta un cierto punto, ya que hasta ahora solo 10 del total de 35 centros de Formación Profesional participan directamente en los proyectos. Dentro de estas diez escuelas profesionales se ha incrementado el número de alumnos en un tercio en el periodo 2016–2021 (EULER 2022b, 15). La cifra de 3.000 alumnos que se había previsto hasta finales de 2021 de Formación Profesional dualizada se ha visto superada con creces con más de 5.100 (S4J 2023, 22). El número de empresas que se aspiraba que participaran hasta 2022 en modalidades de “work-based learning”, que era de 420, también se ha visto ampliamente superado con 630 empresas (S4J 2023, 23). La tasa de ocupación de titulados se incrementó del 34 % al 57,4 % en el periodo comprendido entre 2016 (formación basada en la escuela) hasta 2021 (formación dualizada) (EULER 2022b, 20; S4J 2023, 20).

Las condiciones regulatorias e institucionales para la implantación de una Formación Profesional dualizada pudieron alcanzarse ampliamente gracias a la financiación decisiva del proyecto SD4E (SD4E 2023, 19). Además del desarrollo y la aprobación del marco jurídico y conceptual, los esfuerzos se centraron en la cualificación del personal de las agencias NAES y NAVETQ.

En los centros de Formación Profesional que participan en el proyecto se crearon las “unidades de desarrollo” con sus diferentes funciones y se preparó a los profesores responsables para que pudieran acometer sus tareas. Los coordinadores lograron captar a una serie de empresas para que se implicaran en la formación profesional, y acompañaran al alumnado durante las etapas de formación práctica en la empresa. Además, se desarrollaron formaciones internas para las escuelas sobre nuevas formas de aprendizaje (“new ways of learning”). Durante la pandemia del corona-

virus se desarrolló e implantó una plataforma digital que, aparte de facilitar material didáctico digital, también ofrecía clases online.

En resumen, a los seis años de iniciado el proceso de reforma se constata un grado de cumplimiento de los objetivos asociados a los componentes priorizados bastante notable: participación del sector económico y empresarial, desarrollo curricular e implantación didáctica de la formación basada en el trabajo (“work-based learning”), desarrollo competencial del personal de Formación Profesional y de los trabajadores de las agencias estatales, y creación de una infraestructura orientada a la innovación en los centros de Formación Profesional. La participación de las empresas y la introducción de programas de formación dualizada sitúa a las escuelas profesionales frente a importantes desafíos. Pero los avances no se producen de forma homogénea. Las diferentes necesidades y situaciones de partida hacen que el ritmo de desarrollo varíe según el sector económico, la región y el centro educativo. Al mismo tiempo, no puede considerarse en absoluto que los éxitos alcanzados hasta ahora vayan a ser permanentes. La participación de las empresas es voluntaria, por lo que en cualquier momento podrían retirarse del programa. Los cambios políticos podrían hacer retroceder la priorización actual de la reforma de la Formación Profesional. La alta dependencia de la ayuda internacional puede poner en peligro la base de financiación de la reforma. Los sucesos disruptivos como una pandemia, los desastres naturales, las guerras o una mayor emigración de jóvenes al extranjero pueden obligar a establecer nuevas prioridades a nivel estatal, institucional e individual.

Además, la circunscripción actual de la reforma a una serie de centros educativos, formaciones profesionales y regiones requiere que se realice tanto una transferencia vertical dentro de las escuelas como una transferencia horizontal a otras escuelas y regiones. Este proceso se inició en 2023 a partir de un concepto de transferencia diferenciado que contempla la creación de una infraestructura de transferencia institucional dotada del personal necesario. De esta forma, la transferencia de la Formación Profesional adquiere una nueva dimensión. Ahora el foco no recae solo en la transferencia de experiencias a Albania, sino en la transferencia de experiencias de los centros piloto a otros centros.

## 6.4 | Caso práctico: Consolidación de la Formación Profesional dual en España

En España existe por tradición una Formación Profesional impartida en centros educativos que, desde 1993, consiste en clases presenciales en el centro educativo y prácticas en empresas (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 16). La figura 3 del capítulo 2 muestra que el porcentaje de alumnado de Formación Profesional es muy bajo en comparación con otros países. En las cualificaciones de CEDEFOP (2018b, 24) España aparece como “non-vocational country”; es decir, la Formación Profesional tiene un estatus inferior frente a la enseñanza general (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019; SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 6). El bajo atractivo de la Formación Profesional para la obtención de un nivel de cualificación medio se corresponde con el alto porcentaje de titulados académicos, pero también con el alto porcentaje de personas sin ninguna titulación de enseñanza postobligatoria en comparación con otros países. Con un 49 %, España presenta en 2021 y en la franja de edad de 25 a 34 años el mayor porcentaje de personas con un título de enseñanza superior en Europa, pero también un 28 % sin ninguna titulación. Solo un 24 % tiene un título de Formación Profesional (OCDE 2022, 46). Esta polarización se asocia a un alto índice de repetidores de curso y de abandono escolar. En 2010 la tasa de repetidores de curso entre el alumnado de 15 años de edad fue del 35 %, y la del alumnado que abandonó los estudios del 28,2 %, con considerables diferencias en función del género y la comunidad autónoma (CEDEFOP 2020a, 24). Se ha logrado reducir el índice de abandono escolar hasta el 13,3 % en 2021, si bien continúa estando por encima de la media del 9,7 % de la UE (UNIÓN EUROPEA 2022).

Tras los seis años de escuela primaria, el sistema educativo español comprende estudios de secundaria de cuatro años (“lower secondary school”). Tras este periodo escolar obligatorio de diez años, el alumnado que aprueba esa etapa tiene la opción de seguir la ruta académica (“Bachillerato”) o una Formación Profesional (“intermediate VET”; ISCED 3) dentro de la enseñanza secundaria superior (“upper secondary school”). En 2013 un 33 % del alumnado de secundaria superior escogió la Formación Profesional de nivel medio (CEDEFOP 2018b, 61). Este porcentaje as-

cendió al 35,3 % en 2017 (CEDEFOP 2020a, 48) y al 36,6 % en 2020 (UNIÓN EUROPEA 2022, 8). Con el título de Bachillerato o el de Formación Profesional de nivel medio, el alumnado puede optar por cursar un programa de Formación Profesional de nivel superior (“higher VET”; ISCED 5) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 20).

En 2013 se ampliaron los programas de Formación Profesional con la introducción de la denominada FP Básica (“Basic VET”). El grupo objetivo de estos programas son los alumnos de enseñanza general de 15 o 16 años que presentan el riesgo de abandonar la enseñanza obligatoria sin un título. Si se supera la FP Básica se obtiene un título de educación secundaria que permite el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio (ISCED 3) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 20). Hasta la fecha este programa solo lo realiza un reducido número de jóvenes, por lo que no se ahondará en él en lo sucesivo.

Uno de los factores que desencadenó la reforma de la Formación Profesional fueron las consecuencias de la crisis económica y financiera de 2008/2009, que en España afectó en gran medida al mercado laboral. En 2013 el desempleo aumentó hasta el 50 % en el grupo de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 11). Una de las medidas que se adoptaron para hacer frente a la delicada situación económica y sociopolítica fue la reforma de la Formación Profesional. En 2012 el Real Decreto 1529 estableció el marco para implantar una Formación Profesional dual que ampliara las modalidades existentes de Formación Profesional basada en la escuela (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 4). Antes de exponer y debatir en detalle las medidas y los resultados de la implantación de esta nueva modalidad de Formación Profesional en España, vamos a describir brevemente la situación del marco de referencia jurídico en el momento de su introducción en el año 2012.

### Situación y contexto del sistema de Formación Profesional en 2012

En España la Formación Profesional se desarrolla en un complejo marco político e institucional. Esta complejidad se refleja en tres dimensiones:

- En la Formación Profesional existen dos subsistemas gestionados por dos ministerios con marcos de regulación diferentes: el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte coordina la Formación Profesional Inicial (Initial Vocational Training o iVET), mientras que el Ministerio de Empleo y Seguridad Social se ocupa de la Formación Profesional Continua para el Empleo (Continuous Vocational Training for Employment o cVET) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 4).
- En el área de educación, las diecisiete comunidades autónomas tienen competencias para regular y decidir sobre diferentes aspectos. La estructura descentralizada puede conllevar una implantación altamente fragmentada de la legislación nacional (MARTIN ARTILES et al. 2020, 82 y s.).
- Respecto a la Formación Profesional, en España se sigue tradicionalmente un modelo centralizado de gobernanza en el que a los interlocutores sociales se les consulta de forma limitada y no tienen competencias fundamentales (Sanz de Miguel et al. 2022, 21-23).

Desde 1993 se imparte en España una Formación Profesional categorizada como dualizada en la figura 1 (capítulo 2). Esta formación se basa en un acuerdo entre el centro educativo y la empresa, en la que el alumnado hace un periodo de prácticas. El alumnado no recibe una retribución, pero cuenta con un seguro de accidentes. Algunas comunidades autónomas conceden ayudas en concepto de transporte y manutención (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Debe cursarse un mínimo del 20 % del periodo formativo en la empresa. En general, las prácticas se realizan al final de la formación de dos años una vez aprobados todos los módulos académicos (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 19).

En este cuadro se resume la situación de la Formación Profesional en el año 2012 antes de que se introdujera la Formación Profesional dual:

### Áreas/componentes de una Formación Profesional dual(izada)

	Situación de partida 2012	Nivel
(1)	<b>Alcance político: La formación como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Formación Profesional es entendida como una contribución al desarrollo económico y el fomento de la inclusión social (CEDEFOP 2013, 23, 39).</li> <li>• Los jóvenes de familias desfavorecidas tienen un acceso preferente a la Formación Profesional (CEDEFOP 2013, 39).</li> <li>• Las actividades de Formación Profesional del Ministerio de Trabajo ofrecen una oportunidad de cualificación a los trabajadores poco cualificados y a los desempleados (CEDEFOP 2013, 40).</li> </ul>	2-3
(2)	<b>Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los planes de estudios de los centros educativos, aparte de los módulos profesionales, también se integran competencias personales, sociales y otras competencias transversales (CEDEFOP 2013, 23, 34).</li> </ul>	2-3
(3)	<b>Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la Formación Profesional dualizada practicada, la fase de formación en la empresa tiene lugar después de la fase académica. De este modo se puede adquirir experiencia en la empresa, aunque no se puede correlacionar de manera sistemática la formación académica con la formación en la empresa. El grado de abordaje en el aula de los problemas prácticos surgidos en entornos de trabajo reales depende básicamente de la metodología y los contenidos establecidos por el centro educativo.</li> </ul>	2/-
(4)	<b>Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las empresas se implican en la implantación de la formación dualizada a un nivel local. Contribuyen con el módulo de prácticas, que debe ocupar como mínimo el 20 % del tiempo formativo al final de la formación de dos años.</li> <li>• Los tutores de los centros educativos y los tutores de las empresas colaboran a nivel local (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20).</li> <li>• La responsabilidad de la asignación de prácticas al alumnado y de la realización de los exámenes de las competencias adquiridas durante la formación recae en los centros de Formación Profesional. Las empresas desempeñan básicamente el papel de un centro de prácticas.</li> </ul>	2/-



Situación de partida 2012	Nivel
<p>(5) <b>Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En los centros de Formación Profesional el personal docente imparte las asignaturas generales y especializadas. En las empresas son los formadores o tutores los que se encargan de guiar al alumnado dentro del módulo de prácticas en la empresa. Para ello, personal técnico asumen tareas docentes específicas tanto en la empresa como en el centro educativo (CEDEFOP 2020a, 40).</li> <li>El personal docente de Formación Profesional debe tener un título universitario (ISCED 6) y un título de máster del profesorado (CEDEFOP 2020a, 41; SANITER 2020, 20).</li> <li>Las personas formadoras o tutoras de los módulos que se imparten en la empresa no necesitan tener ninguna cualificación oficial (CEDEFOP 2020a, 41; SANITER 2020, 42)</li> </ul>	3/1-2
<p>(6) <b>Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entre las responsabilidades de los ministerios de Educación y de Trabajo se incluye el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad con el fin de supervisar los programas de formación (CEDEFOP 2013, 36).</li> <li>A las administraciones educativas centrales y autonómicas les compete aplicar mecanismos de supervisión de los planes de estudios, la formación de docentes y la dotación de los centros educativos. Los centros privados de Formación Profesional deben someterse a un proceso de acreditación. La supervisión de los centros la llevan a cabo inspectores en el marco de una auditoría externa. Según la legislación nacional, no es necesario que los centros realicen auditorías internas. Desde 2009 existen indicadores y procesos para la realización de estas evaluaciones (CEDEFOP 2020a, 16).</li> <li>Existe un sistema de seguimiento del alumnado de Formación Profesional. A nivel nacional se encarga de ello el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (CEDEFOP 2020a, 17). No constan datos concretos sobre las tasas de ocupación de los titulados de Formación Profesional.</li> </ul>	3/-
<p>(7) <b>Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En el año 2012 la separación tradicional de funciones entre el Estado y los interlocutores sociales sigue siendo bastante acentuada. Por ello, los interlocutores sociales no participaron formalmente en la creación del marco jurídico para la Formación Profesional dual (“Dual VET was implemented without social dialogue”, SERRA et al. 2022, 7).</li> <li>Las organizaciones empresariales y sindicales forman parte del Consejo General de Formación Profesional (CGFP), que asesora al gobierno en materia de Formación Profesional (CEDEFOP 2019, 66). Sin embargo, debido a su tamaño (el Pleno está formado por 78 miembros) y a sus tareas mayoritariamente no vinculantes, este órgano ejerce escasa influencia en la política del gobierno. Además, el Pleno no se reunió entre 2010 y 2018 (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 29 y s.).</li> <li>Los interlocutores sociales participan en el desarrollo de los planes de estudios y la regulación de las condiciones laborales en la parte correspondiente a la formación en la empresa (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 24).</li> </ul>	1
<p>(8) <b>Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional dualizada practicada en 2012 se financia sobre todo por medio de fondos estatales.</li> <li>Las empresas aportan principalmente recursos de personal en la etapa de prácticas en la empresa al final de la formación y deciden si remuneran al alumnado de forma voluntaria. Por lo general, las empresas obtienen ingresos gracias al trabajo productivo del alumnado.</li> </ul>	-
<p>(9) <b>Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura modular de los programas de formación permite asociar los módulos a una gran variedad de cualificaciones dentro de un título de Formación Profesional (“VET diploma”).</li> <li>Se ofrecen programas en modalidades a tiempo completo o parcial y en formato presencial o virtual (CEDEFOP 2020a, 10; SANCHA &amp; GUTIÉRREZ 2016, 24).</li> </ul>	3
<p>(10) <b>Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En este ámbito las actividades se centran en anticipar las posibles demandas de cualificación profesional por parte del mercado laboral.</li> <li>Entre los cometidos de los llamados comités sectoriales (“Sectorial Joint Committees”) está el de identificar las necesidades de cualificación profesional de cada sector económico (CEDEFOP 2020a, 17).</li> <li>El Servicio de Empleo Público Estatal y el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) coordinan observatorios para identificar lo antes posible los cambios cuantitativos y cualitativos que se producen en el mercado laboral y traducirlos a demandas concretas de cualificación (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38).</li> </ul>	(3)
<p>(11) <b>Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El limitado atractivo de la Formación Profesional se pone de manifiesto en el bajo porcentaje de alumnos (un 33 %) que en 2013 escogió esta vía formativa en la etapa de enseñanza secundaria superior.</li> <li>La implantación de una Formación Profesional dual con una mayor proporción de fases de formación en la empresa es una medida con la que se pretende aumentar el atractivo de la Formación Profesional.</li> </ul>	-



## Implantación de la Formación Profesional dual

En 2012 se implanta la Formación Profesional dual y a partir de entonces coexiste con la anterior formación dualizada. El Real Decreto 1529/2012 es poco específico en lo que respecta a su configuración concreta. De ello se derivaron tres variantes de implantación distintas:

- En el modelo de becas, el alumnado recibe una ayuda de la empresa u otra institución (p. ej., una fundación o el Estado), cuya cuantía suele ser establecida por la comunidad autónoma (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Esta Formación Profesional se basa en un acuerdo entre el centro educativo y la empresa.
- En el modelo de contrato se firma un contrato laboral entre el alumno y la empresa. En el contrato se especifica la remuneración, que el alumno solo percibirá durante el periodo en el que se encuentre en la empresa. Este modelo resultó no ser muy práctico. Por ello, las comunidades autónomas lo han ido sustituyendo por el modelo de becas.
- En algunas regiones el pago de una remuneración a los aprendices continúa siendo opcional; en consecuencia, una gran parte de alumnos no percibe remuneración alguna (ESC 2023, 51).

En la Formación Profesional dual debe cursarse un mínimo del 33 % del período formativo en la empresa. Sin embargo, la implantación a nivel regional ha supuesto, en muchos casos, el aumento de este porcentaje mínimo (por ejemplo, un 43% en Cataluña). La alternancia entre las estancias formativas en el centro y en la empresa se gestiona de forma distinta en cada comunidad autónoma (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20).

En un sentido curricular, tanto la formación dualizada como la dual se orientan a perfiles profesionales estandarizados que se hallan recogidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales o CNCP (“National Catalogue of Professional Qualifications”) (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17). El Estado debe definir un 45-55 % de los contenidos, mientras que a nivel regional se establecen el 55-45 % restante (CEDEFOP 2013, 33). Los perfiles profesionales se es-

tructuraran de forma modular en torno a Unidades de Competencias o UC (“units of competences”) y contienen, entre otros, resultados de aprendizaje (“learning outcomes”) y criterios de evaluación (“assessment criteria”) (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17).

Para el acceso a una Formación Profesional se requiere básicamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La formación dual se lleva a cabo principalmente en el centro educativo, el cual se encarga de seleccionar a los alumnos y asignarlos a las empresas (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). En la práctica, las empresas participan en la selección, puesto que el centro educativo hace una preselección y las empresas toman la decisión final. Los exámenes también son responsabilidad del centro educativo y en ellos han de tenerse en cuenta las evaluaciones del tutor de empresa. Al finalizar una formación de 2.000 horas de Grado Medio (ISCED 3 y 4) o de Grado Superior (ISCED 5), la autoridad educativa competente expide un título de Formación Profesional (“VET diploma”) (CEDEFOP 2013, 33).

La introducción formal de la Formación Profesional dual ha constituido un hito para la mejora de la Formación Profesional en España. La ley (nacional) crea un marco que permite diversas formas de implantación. En este contexto, las diecisiete regiones han implantado distintas versiones de la formación dual, que se diferencian principalmente en la cuantía de la remuneración, la duración total de la formación, el inicio de la fase dual y los tiempos de alternancia entre el centro educativo y el centro de trabajo. Así, por ejemplo, se establecen alternancias diarias o de varias semanas (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Especialmente particular es el caso de Madrid, donde la parte académica se imparte durante el primer año y la parte empresarial se realiza durante el segundo año. Pasemos a estudiar la implantación en Cataluña como ejemplo de modelo autonómico (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019):

- La formación dura dos años, de los cuales el segundo se cursa de forma dual. En el segundo año los alumnos pasan unas 900 horas en la empresa, mientras que en el primer año realizan unas prácticas de unas 80-100 horas.

- En Cataluña conviven el modelo de contrato y el de becas. En el caso del contrato de formación, los alumnos reciben el salario mínimo establecido en proporción al tiempo de estancia en la empresa. En el modelo de becas, la remuneración no puede quedar por debajo de un estándar mensual definido. En ambos casos, el alumno cotiza a la Seguridad Social.
- Tanto en el modelo de contrato como en el de becas, el alumno adquiere competencias en la empresa y asiste a su vez a clases en el centro educativo. En algunos casos, las clases están organizadas por bloques. En este caso, la semana laboral en la empresa no puede superar las 40 horas.
- Durante la etapa de formación en la empresa, esta asigna un tutor al alumno.
- El tutor del centro educativo coordina la evaluación de las competencias adquiridas, para lo que debe tener en cuenta la evaluación del tutor de la empresa.

La formación dual se imparte para un amplio abanico de profesiones y sectores económicos y se encuentra especialmente representada en los siguientes ámbitos (SANZ DE MIGUEL 2022, 18): Servicios socioculturales y a la comunidad (“Sociocultural and Community Services”), Administración y gestión (“Management and Business Administration”), Instalación y mantenimiento (“Installation and Maintenance”), Fabricación mecánica (“Mechanical production”), Transporte y mantenimiento de vehículos (“Transport and Motor Vehicles Maintenance”), Electricidad y electrónica (“Electricity and Electronics”). Asimismo, la formación dual está ganando popularidad en los sectores de Comercio y marketing (“Commerce and Marketing”) y Hostelería y turismo (“Hotels and Tourism”).

La Formación Profesional dual recibió un impulso importante en 2015 con la creación de la Alianza para la FP Dual (Dual VET Alliance) por parte de la Fundación Bertelsmann, la CEOE (Confederación Española de Organizaciones Empresariales), la Cámara de Comercio de España y la Fundación Princesa de Girona. La Alianza es una red nacional que cuenta en la actualidad con más de 1.500 miembros, entre los que se incluyen organizaciones empresariales, instituciones

educativas, empresas, administraciones autonómicas y sindicatos. Uno de los principales objetivos de la Alianza es el de mejorar las perspectivas de inserción laboral de los jóvenes y la competitividad de las empresas a través de la extensión de una Formación Profesional dual de calidad.

En su momento, algunos sindicatos se mostraron críticos respecto a la introducción de la Formación Profesional dual. El sindicato CCOO, por ejemplo, señaló que la Formación Profesional dual se había implantado en 2012 sin una participación significativa de los interlocutores sociales y resaltó que su diseño partía demasiado del modelo alemán de Formación Profesional dual sin tener en cuenta las particularidades históricas y sociales de España (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 10; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53; SERRA et al. 2022, 7). En cambio, la Formación Profesional dual encontró un gran apoyo en el otro sindicato importante, la UGT.

La Formación Profesional experimentó una revalorización en 2018, entre otros, gracias al cambio de nombre del ministerio del que depende: el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pasó a llamarse Ministerio de Educación y Formación Profesional (“Ministry of Education and Vocational Training”, CEDEFOP 2020a, 26 ).

Los procesos de implantación y las adaptaciones resultantes de la Formación Profesional española a partir de 2013 dentro del marco de referencia introducido pueden resumirse como sigue:

**Áreas/componentes de una Formación Profesional dual(izada)**

	Implementación tras la introducción de la Formación Profesional dual	Nivel
(1)	<p><b>Alcance político: La formación como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Formación Profesional se sigue concibiendo como un instrumento fundamental para impulsar la productividad económica y la inclusión social (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 62).</li> <li>En 2018 el fomento de la empleabilidad (“employability”) ya consta en documentos estratégicos del gobierno como un instrumento esencial para la inclusión de grupos sociales desfavorecidos (CEDEFOP 2020a, 29, 51).</li> </ul>	3-4
(2)	<p><b>Definición de objetivos: Cualificación para entornos laborales cambiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En 2015 se incorporaron las llamadas “competencias clave” (“key competences”) como principios u objetivos transversales en los planes de estudios de la Formación Profesional (“Personal and social skills are also covered transversely in all the modules making up the curriculum of VET”, SANCHA &amp; GUTIÉRREZ 2016, 43). Entre estas habilidades se incluyen “aprender a aprender y competencias interpersonales y cívicas” (“learning to learn and interpersonal and civic competences”, CEDEFOP 2020a, 34). “Key competences such as communication in a foreign language and entrepreneurship and personal initiative were mostly taught as separate subjects/ modules” (CEDEFOP 2020a, 34).</li> <li>La Ley de Educación de 2013 da la opción a las comunidades autónomas de ofertar otras materias en el área de lenguas (castellano, lenguas extranjeras), matemáticas y otras asignaturas dentro de las formaciones profesionales a fin de facilitar el acceso del alumnado a la formación superior (CEDEFOP 2020a, 37). Algunas comunidades autónomas imparten ciclos formativos bilingües.</li> <li>No se realiza una evaluación sistemática de las competencias clave en la Formación Profesional (CEDEFOP 2020a, 34).</li> </ul>	4
(3)	<p><b>Principio dual: Aprendizaje en alternancia en centros educativos y empresas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El principio dual guía el diseño de la Formación Profesional dual. La alternancia entre los lugares de aprendizaje se organiza de diversas maneras, aunque en todos los modelos tanto las etapas en la escuela como empresariales se hallan reguladas en el plan de estudios.</li> <li>El porcentaje de la formación en la empresa es como mínimo de un 33% del tiempo formativo en la mayoría de las modalidades implementadas por las autonomías.</li> <li>La evaluación de las competencias se realiza por módulos. Los resultados de la formación en la empresa se incorporan de forma indirecta a la evaluación a través de la puesta en común que realizan el tutor del centro educativo y el de la empresa.</li> </ul>	3-4
(4)	<p><b>Cultura del partenariado: Cooperación entre los sectores público y privado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En la Formación Profesional dual una parte significativa del tiempo formativo se desarrolla en la empresa. Con la ayuda de un tutor/a de empresa, la empresa organiza el aprendizaje y orienta al alumnado. El tutor de empresa es el interlocutor para el centro educativo.</li> <li>Gracias a la Alianza para la Formación Profesional Dual se ha incrementado y mejorado notablemente el apoyo a los programas formativos por parte de las empresas y los interlocutores sociales. La Fundación CaixaBank Dualiza promueve la Formación Profesional dual. Por su parte, la Cámara de Comercio de España ofrece asesoramiento y apoyo a las empresas interesadas en participar, y el sindicato UGT promueve las ventajas de la Formación Profesional dual en sus publicaciones (CEDEFOP 2020a, 14 y s.).</li> <li>El gobierno central creó en 2020 la Mesa de Diálogo Social para la Formación Profesional, en la que además del Ministerio de Educación participan, entre otros, los interlocutores sociales. En este órgano se debaten las necesidades actuales y las prioridades futuras. Uno de los temas tratados fue la nueva Ley de Formación Profesional, que entró en vigor en 2022 y que en muchos aspectos fundamentales sienta unas bases nuevas. En general, el foro se valora de forma positiva; solo el sindicato CCOO lamenta su carácter consultivo (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 31).</li> <li>ARTILES et al. (2020, 81) consideran a las empresas y a sus tutores “real drivers of dual VET”.</li> </ul>	3
(5)	<p><b>Profesionalización del personal de Formación Profesional: Motor del desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las condiciones para la profesionalización del personal docente y de formación no han variado significativamente con la introducción de la Formación Profesional dual.</li> <li>Un tutor (empresarial) coordina la formación en la empresa. No existen disposiciones obligatorias en cuanto a la acreditación o cualificación de este grupo objetivo. En la mayoría de las comunidades autónomas se ofrecen cursos preparatorios voluntarios, que generalmente comprenden entre 6 y 20 horas (ESC 2023, 49). En Aragón y Cataluña estos cursos preparatorios son obligatorios.</li> <li>En el centro educativo el tutor (académico) adopta un papel central en la implantación práctica de la formación dual en su centro. A los tutores de los centros educativos les compete captar empresas, redactar acuerdos de colaboración y acompañar el proceso de implantación en las empresas. Dado que estas tareas van más allá de la labor docente, se plantean cuestiones como la inclusión de esta función en la estructura escolar y la preparación de los tutores para una organización y ejecución profesional de estas funciones (ESC 2023, 50).</li> <li>Ante unas mayores exigencias didácticas y profesionales relacionadas, sobre todo, con la transformación digital, la necesidad de formación continua de los docentes se hace más evidente que nunca (SERRA et al. 2022, 9).</li> </ul>	3/1-2

	Implementación tras la introducción de la Formación Profesional dual	Nivel
(6)	<p><b>Desarrollo de la calidad: Codificación y supervisión de estándares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los sofisticados instrumentos y procesos para garantizar la calidad también se aplican en la Formación Profesional dual. En este contexto, continúan vigentes las prácticas de 2012. En relación con el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad (EQAVET), se informa de que se han implantado en gran medida los indicadores EQAVET en los sistemas españoles (CEDEFOP 2020a, 18 y s.).</li> <li>Cabría comprobar hasta qué punto resultan necesarios indicadores específicos para el desarrollo de estructuras y procesos en la Formación Profesional dual.</li> <li>Es pronto todavía para analizar la evolución de la calidad de la formación en la empresa.</li> </ul>	3/-
(7)	<p><b>Cogobernanza: Establecimiento de un marco institucional y jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La colaboración entre los órganos legislativos centrales y autonómicos define el marco jurídico de la Formación Profesional. En la Formación Profesional dual no se contempla la delegación de tareas conforme a una estructura corporativa (CEDEFOP 2020a, 13). El alto grado de poder de decisión de las regiones lleva a una implantación fragmentada de la Formación Profesional dual (SERRA et al. 2022, 7).</li> <li>Los interlocutores sociales no se encuentran formalmente representados en el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), responsable del desarrollo de los planes de estudios. No obstante, sí participan en el desarrollo y la actualización de los planes de estudios a un nivel técnico (SANCHA &amp; GUTIÉRREZ 2016, 43; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38).</li> <li>En comparación con los sistemas de formación dual de otros países, cabe resaltar que en España las empresas no intervienen directamente a menudo en el proceso de selección de los alumnos. En general, el centro educativo realiza la selección en primera instancia, si bien en la mayoría de las comunidades autónomas son las empresas las que tienen la última palabra en cuanto a si contratan o no a un aprendiz (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 54).</li> <li>En 2018 el gobierno volvió a activar el Consejo General de Formación Profesional (CGFP), que no se reunía desde 2010. Se formaron cinco grupos de trabajo, uno de los cuales se centró en la Formación Profesional Dual (CEDEFOP 2020a, 17). El perfil y el papel del consejo en la gobernanza de la Formación Profesional aún no han quedado claros.</li> </ul>	1
(8)	<p><b>Financiación de la Formación Profesional: Balance de costes y beneficios estimados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Debido al mayor número de horas de formación empresarial, las empresas asumen más gastos en términos de personal, instalaciones y materiales.</li> <li>Tanto en el modelo de contrato como en el de becas, los alumnos perciben por parte de la empresa la remuneración establecida por el tiempo que pasan en la empresa (véase el caso de Cataluña en JANSEN &amp; PINEDA-HERRERO 2019).</li> <li>Las empresas se benefician de una reducción en las cotizaciones a la Seguridad Social de entre un 75 y 100 % según el tamaño de la empresa (ETF 2018, 26) y, dentro del modelo de contrato, de una bonificación por la designación de un tutor de empresa (ARTILES et al. 2020, 80). Las facilidades son mayores para las PYMES que para las grandes empresas.</li> <li>La etapa empresarial de la formación dual se desarrolla principalmente en la segunda parte del ciclo formativo, lo que aumenta la probabilidad de que la empresa destine al alumno a la realización de tareas productivas.</li> <li>WOLTER &amp; MÜHLEMANN (2015) han establecido para determinados trabajos tres variantes diferentes a partir de un modelo de coste-beneficio y de datos sobre el nivel salarial en España. En base a la Formación Profesional dual de dos años que se cursa en España y a los parámetros temporales y de costes definidos, en algunos trabajos se obtienen beneficios netos y en otros costes netos (WOLTER &amp; MÜHLEMANN 2015, 75).</li> </ul>	1
(9)	<p><b>Estructuras formativas flexibles: Gestión del cambio y la diversidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura flexible de los programas de formación en alternancia también se aplica a los programas de formación dual. A la hora de implantar la Formación Profesional dual se da una cierta flexibilidad en los planes de estudios modulares, el seguimiento (presencial o a distancia) y la organización temporal (parcial o a tiempo completo).</li> <li>Desde 2016, cuando se obtiene un título de Formación Profesional ("VET Diploma", ISCED 3 o 4) se puede acceder directamente a un ciclo formativo de Grado Superior (ISCED 5). El título de Formación Profesional de Grado Superior ("Higher Technician Diploma") da derecho a iniciar estudios universitarios de grado (ISCED 6) (SANCHA &amp; GUTIÉRREZ 2016, 21).</li> </ul>	3-4
(10)	<p><b>Datos empíricos: Desarrollo de una base sólida para la toma de decisiones y el diseño curricular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se han continuado ampliando y perfeccionando los criterios establecidos para anticipar futuras demandas del mercado laboral. En el año 2020 se creó el Observatorio Profesional del INCUAL, que se encarga de identificar los nuevos perfiles profesionales y las demandas formativas asociadas. Opera en colaboración con otros observatorios ya existentes a escala autonómica y sectorial. Los interlocutores sociales señalan que el Observatorio Profesional aún no desempeña sus funciones con demasiada eficiencia (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 39).</li> <li>Asimismo, se están impulsando algunos proyectos de investigación en el marco de la Formación Profesional, en parte financiados por la Alianza para la FP Dual (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53).</li> </ul>	3

Implementación tras la introducción de la Formación Profesional dual	Nivel
<p>(11) <b>Equiparación: Esfuerzos por aumentar el prestigio, el atractivo y la aceptación de la Formación Profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno de los agentes clave en la promoción de la Formación Profesional es la Alianza para la FP Dual, que se encarga de dar a conocer las posibilidades de la Formación Profesional dual tanto en términos económicos como sociales y, con ello, a mejorar notablemente su imagen.</li> <li>• Un ejemplo de difusión de buenas prácticas es la publicación de MIRÓ et al. (2021).</li> <li>• A nivel práctico, además del apoyo económico que suponen las prácticas remuneradas o las becas, la variedad de servicios de orientación profesional puede incrementar el atractivo de esta modalidad formativa. Algunas comunidades autónomas han creado ofertas en este sentido, si bien se considera que este ámbito es susceptible de mejora (ESC 2023, 52). Por otra parte, cabe suponer que el mayor peso que adquiere la formación en la empresa en la Formación Profesional dual representa un mayor aliciente para una parte del alumnado que acaba la enseñanza obligatoria.</li> <li>• La mejora de la imagen de la Formación Profesional dual se refleja en las cifras de alumnos, empresas y centros educativos que participan en ella, que no han dejado de aumentar desde que se implantó este modelo de formación (véase más abajo). No obstante, hay que tener en cuenta que la Formación Profesional dual sigue representando un porcentaje bastante reducido dentro del conjunto de la oferta formativa de nivel medio.</li> </ul>	(1)

### Experiencias de implantación y (primeros) efectos del proceso de reforma

Desde su implantación en el año 2012 la Formación Profesional dual ha experimentado un crecimiento continuado. La cifra de alumnos ha aumentado de 4.292 (2012/13) a 37.841 (2020/21), de los cuales apenas un 40 % son mujeres; en 2019/20 aproximadamente un 60 % de los alumnos cursaba un ciclo formativo de Grado Superior (ISCED 5) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; MEFP 2021, 18). La cifra de empresas participantes también se ha incrementado: de unas 500 en 2012/13 se pasó a más de 4.900 en 2014/15 y a más de 10.000 en 2018/19 (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). En consonancia con estas tasas de crecimiento, también ha aumentado el número de centros formativos que ofrecen esta modalidad: de 173 (2012/13) se pasó a 1.147 (2016/17; 827 públicos y 320 privados) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; MEFP 2021, 19).

No obstante, el porcentaje de jóvenes que optan por la Formación Profesional dual sigue siendo bastante bajo frente al modelo tradicional de Formación Profesional dualizada. En la comparativa anual 2016-2020, el porcentaje de alumnos de ciclo formativo de Grado Medio (“intermediate VET”) aumentó del 2,4 % al 3,8 %, y el de alumnos de ciclo formativo de Grado Superior (“higher VET”, ISCED 5) pasó del 3,9 % al 5,7 % (ESC 2023, 56). Estos porcentajes varían considerablemente de una región a otra y entre los diferentes sectores económicos (ESC 2023, 56 y s.).

El acceso a una Formación Profesional puede hacerse de distintas formas, por ejemplo, desde la enseñanza secundaria de cuatro años (“lower secondary school”) a un ciclo formativo de Grado Medio o desde el Bachillerato (enseñanza secundaria superior) a un ciclo de Grado Superior. En 2018 el 62,1 % de los alumnos que acabaron el Bachillerato optaron por una carrera universitaria (ESC 2023, 70). El 6,9 % de los estudiantes de FP habían cursado antes estudios universitarios o habían abandonado temporalmente el sistema educativo (ESC 2023, 70). La permeabilidad entre la Formación Profesional y los estudios universitarios funciona en ambos sentidos. En el año 2019 un 9,4 % de los alumnos de FP de Grado Superior estaban en posesión de un título de grado universitario; el 13,5 % de los titulados universitarios también tenían un título de FP de Grado Superior, y un 3,5 %, un título de FP de Grado Medio (ESC 2023, 70).

Respecto al número de alumnos que acceden a un empleo después de la Formación Profesional, los datos no estuvieron sistematizados durante algunos años. A escala nacional (sin indicación del año de referencia) se refiere un porcentaje de ocupación del 70 %, con tasas superiores en el caso de la Formación Profesional dual frente a la Formación Profesional dualizada (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). Los valores varían entre regiones. Galicia, por ejemplo, registra un 91 % de porcentaje de ocupación para alumnos de formación dual y un 85 % para los de ciclos formativos dualizados (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). En los informes del Consejo Económico y Social se señala que las tasas de ocupación de los titulados de FP dual son más altas que en el caso de los titulados de una formación



dualizada (ESC 2023, 77). El 49,1 % de los que obtuvieron un título de formación dual en el curso académico 2017/18 encontraron empleo durante el primer año (en el caso de los titulados de una formación dualizada este índice fue del 39,5 %); al cabo de cuatro años la tasa era del 72,1 % (en el caso de los titulados de una formación dualizada del 64,8 %) (ESC 2023, 77). Además, el salario medio de los titulados de una formación dual es más elevado (ESC 2023, 87).

En España el desempleo juvenil sigue siendo alto en comparación con otros países europeos. Partiendo del 55,5 % del año 2013, el porcentaje de desempleo en el grupo de edades entre los 15 y 24 años descendió al 28,4 % (2023). No obstante, sigue siendo el más alto de los miembros de la UE (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 11; EUROSTAT 2023).

Además de estos datos cuantitativos, se han observado los primeros resultados cualitativos a partir de diversos estudios de investigación. JANSEN & PINEDA-HERRERO (2019) estudiaron las ventajas y los inconvenientes que argumentan las empresas catalanas a la hora de decidir si participan o no en una Formación Profesional dual. Respondieron al cuestionario 571 empresas que sí participan y 199 que no lo hacen, todas ellas de diferentes tamaños. En el caso de las empresas participantes, un 81 % optó por el modelo de becas frente al modelo del contrato en el año de referencia 2016/17. Los datos revelan que, para la mayoría de las empresas encuestadas, y al margen de su tamaño, los argumentos de la inversión y de la selección han hecho que se decantaran por la Formación Profesional dual. Consideran que la Formación Profesional es una inversión de futuro en mano de obra especializada y que esta modalidad les permite conocer y evaluar a fondo a posibles empleados futuros. Valoran la aportación productiva de los alumnos, si bien no es una de sus prioridades (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 22). La formación con contrato refuerza la intención de las empresas de contratar a los alumnos una vez finalizado el ciclo formativo (“When entering into a training contract, apprentices might feel more like an additional employee of the firm and thus might feel more loyalty towards the firm”, (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23) En la encuesta realizada en 2017/18, las empresas que no participaban en programas de formación alegaron, entre sus motivos, el riesgo de que la mano de obra formada se vaya a la

competencia (“poaching”) (“Instead, the study shows that other elements such as excessive bureaucracy, difficulties in the supervision of the apprentice and insufficient information about the implementation of dual apprenticeship training are the primary barriers for the non-training firms”, (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23 y s.) Otro motivo que lamentan es que no pueden elegir al alumnado.

En un estudio de MORA et al. (2022) se analizó el efecto de la formación dual en las notas y los porcentajes de obtención del título de Formación Profesional en comparación con el modelo tradicional en Cataluña. El estudio revela un efecto positivo de la formación dual tanto en los resultados de la formación como en la probabilidad de obtención del título.

En su conjunto, los primeros años de Formación Profesional dual dejan entrever un crecimiento constante de esta modalidad en determinados sectores económicos y comunidades autónomas y arrojan información relevante sobre los retos actuales. Entre ellos se incluyen, en particular (SANZ DE MIGUEL et al. 2020; SERRA et al. 2022; Mora et al. 2022; ESC 2023):

- Una implantación heterogénea en extensión y tipo de la formación dual en las diferentes comunidades autónomas
- Necesidad de unas bases jurídicas e institucionales sólidas para la integración de la iVET y la cVET
- Necesidad de la participación estable de patronal y sindicatos en la gobernanza de la Formación Profesional dual
- Una aplicación marginal del modelo de contrato de formación
- Necesidad de simplificar los procesos administrativos, sobre todo para las PYMES
- Necesidad de una mayor divulgación de las ventajas de la Formación Profesional dual entre jóvenes y empresas para aumentar su atractivo
- Unas bases de datos deficitarias sobre la evolución de la formación dual por sectores y comunidades autónomas



- Necesidad de una mejora continua de la calidad de la formación, p. ej. en relación con la cualificación de los tutores de empresa

Estos retos fueron el punto de partida de las medidas adoptadas por el gobierno central en 2018 para seguir desarrollando las condiciones marco necesarias para implantar con éxito la Formación Profesional dual en España. Tres hitos importantes dieron un nuevo impulso a la formación dual:

- En 2018 el gobierno central puso en marcha un proceso estratégico para impulsar la transformación económica y social (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR)), en el que promover la Formación Profesional tenía un papel central. El proyecto de modernización de la Formación Profesional se concretó en el Plan de Modernización de la FP (2020-2023). Se creó así un marco amplio para llevar a cabo los procesos de reforma previstos (ESC 2023, 140).
- En paralelo a estas iniciativas conceptuales se debatió la reforma de la Ley de la Formación Profesional, que en marzo de 2022 desembocó en la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional dual (“Organic Law on the Organisation and Integration of Vocational Training (3/2022)”).
- Estos proyectos centrales de reforma se dotaron de los recursos económicos necesarios sobre la base del marco estratégico y legal establecido.

El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR) otorgó un papel central a la Formación Profesional como motor de progreso (ESC 2023, 137). En concreto, se definieron 11 campos de actuación para el desarrollo continuo de la Formación Profesional, entre otros (ESC 2023, 140): acreditación de competencias adquiridas informalmente, desarrollo de competencias en las áreas de digitalización, emprendimiento, innovación, adaptación de los perfiles profesionales, ampliación de las plazas de formación, orientación y asesoramiento profesional, refuerzo de los centros de Formación Profesional, evaluación y mejora continua de la calidad. Para llevar a cabo los planes de reforma se destinaron dos mil millones de euros a cargo de los fondos europeos (ESC 2023, 177).

La nueva Ley de la Formación Profesional de 2022 tiene como objetivo crear un marco flexible para la Formación Profesional de diferentes grupos objetivo (estudiantes tras la secundaria obligatoria, trabajadores, desempleados) en el marco de un aprendizaje a lo largo de la vida (ESC 2023, 129). La ley se centra, entre otros, en las necesidades derivadas de la reforma y en los retos organizativos y de gobernanza que surgen para la Formación Profesional dual. Una de las principales novedades es la integración de las diferentes ofertas formativas existentes dentro de la iVET y la cVET y su traspaso a un marco de referencia con cinco niveles modulares de cursos o programas.

- En los dos niveles inferiores se imparten cursos cortos o microformaciones (nivel A) y módulos de aprendizaje (nivel B). Estos cursos no tienen necesariamente una orientación dual, pero pueden incorporarse a los niveles superiores de los programas de estructura modular.
- En los niveles C y D se encuentran los cursos formativos referidos a los perfiles profesionales definidos en el Catálogo Nacional de Competencias (National Catalogue of Competences). Estos cursos formativos son de orientación dual, por lo que la etapa de formación en la empresa tiene que ocupar como mínimo un 25 % del tiempo total de la formación. Los cursos formativos siguen uno de estos dos modelos: “general” (“general”) o “intensivo” (“intensive”) (véase más abajo). Estos dos modelos de formación pueden llevarse a cabo sin límite de edad (artículo 67, 4).
- En el nivel E se establecen cursos de especialización destinados a ampliar y profundizar las competencias una vez finalizada la Formación Profesional.

Su estructura modular permite una incorporación flexible y una configuración a medida de las actividades de formación inicial y formación continua. En cada nivel el alumnado puede obtener títulos oficiales, que a su vez permiten acceder a otras cualificaciones.

La diferenciación de los cursos de nivel C y D entre generales e intensivos retoma la coexistencia entre la Formación Profesional dualizada existente desde 1993 y la formación dual introducida en 2012. Esta di-

ferenciación se plasma en los artículos 65-67 de la ley a través de los criterios (1) Porcentaje / duración de la formación en la empresa; (2) Importancia de la formación en la empresa en el plan de estudios; (3) Condición del estudiante en prácticas o aprendiz.

La formación denominada general (artículo 66) prevé en un principio un porcentaje de formación en la empresa en torno al 25-35 %. Hasta un 20 % de los resultados de aprendizaje de la formación regulada en el plan de estudios debe adquirirse en la empresa. La formación en la empresa debe repartirse preferentemente a lo largo de toda la formación. No existe un contrato de formación entre el alumno y la empresa.

La formación denominada intensiva (artículo 67) prevé un porcentaje de formación en la empresa en torno al 35%. Más del 30 % de los resultados de aprendizaje de la formación regulada en el plan de estudios debe adquirirse en la empresa. El alumnado y la empresa suscriben un contrato de formación en el que se establece, entre otros, la remuneración. La formación tanto en el centro educativo como en la empresa sigue un plan que prevé una alternancia diaria, semanal o mensual de la formación entre ambos lugares de aprendizaje.

El objetivo de la ley es reforzar la formación dual (“intensiva”) sin descuidar la versión dualizada de la formación (“general”) (ESC 2023, 177). Esta reorientación nos lleva a dos conclusiones esenciales, que van acompañadas de una serie de desafíos: (1) La necesidad de ampliar las capacidades formativas en la empresa y (2) la importancia de la gestión local de la formación y de la cooperación entre los tutores académico y empresarial (ESC 2023, 133). Otro desafío radica en garantizar la calidad de la formación con una oferta ampliada. Para preservar el equilibrio entre cantidad y calidad la ley ha previsto las siguientes disposiciones relevantes para su implementación futura:

- Para la formación dual en la empresa se han formulado estándares mínimos (artículo 57), entre ellos, la formación en la empresa ha de ajustarse a los estándares curriculares y deben documentarse en un plan de formación—, los estudiantes han de estar acompañados por los tutores de la empresa y ha de haber una coordinación permanente entre los tutores académico y empresarial.

- En el artículo 61 se establecen los requisitos que deben cumplir el tutor del centro educativo y el tutor de la empresa.
- Dado que cada vez será más necesario recurrir a PYMES para la formación dual, en el artículo 59 se hace hincapié en la posibilidad de que la formación se haga en rotación entre varias empresas.
- En el artículo 63 se regulan las competencias examinadoras de los módulos de formación que siguen estando en el centro educativo, si bien en las notas han de tenerse en cuenta las competencias adquiridas durante el período de formación en la empresa.

La reforma legislativa consolida asimismo el papel de los interlocutores sociales en la promoción y la implantación de la Formación Profesional dual (ESC 2023, 135 y s.), con lo cual se busca, entre otros, incrementar el número de empresas que se impliquen en la formación. Aun cuando esta cifra ha crecido notablemente en los primeros diez años desde la introducción de la Formación Profesional dual, en la actualidad la tasa sigue estando por debajo del 1 % de todas las empresas activas en España (ESC 2023, 174).

La evolución de la situación desde 2012 y las iniciativas que se derivan de la reforma legislativa de 2022 revelan que la implantación de la Formación Profesional dual en España avanza con paso firme. Al mismo tiempo, es evidente que las reformas estructurales necesarias en el ámbito de la Formación Profesional requieren su tiempo y también el compromiso de la clase política y de todos los agentes implicados.

## 7 | Conclusión

---

El desarrollo de una Formación Profesional dual(izada) es, según cada situación de partida, un proyecto complejo a largo plazo que solo puede llevarse a cabo por etapas. Su implementación requiere una base conceptual y una planificación estratégica con una esquizmatización de los niveles de desarrollo, hitos e intervenciones deseadas. Un proyecto de reforma de estas características es, a su vez, un proceso de aprendizaje en el que se combinan las fases de acción con las de reflexión y se comprueba y replantea una y otra vez el camino emprendido.

El marco de referencia que se ha presentado aquí con un enfoque por niveles de desarrollo es un instrumento que puede respaldar los pasos clave dentro de un proceso de reforma. Sirve para el análisis de la situación de partida, ofrece opciones para la definición de posibles niveles de desarrollo como posibles objetivos a alcanzar y, gracias a las descripciones y explicaciones que incluye, puede motivar el desarrollo de intervenciones específicas. Además, el marco de referencia permite comparar los niveles de desarrollo implementados en diversos países o sectores y ampliar la base empírica a la hora de comprender el funcionamiento y los retos de los sistemas de Formación Profesional. El análisis de la práctica en otros países constituye asimismo una base para posibles proyectos de transferencia en la configuración del propio sistema.

No obstante, los procesos de transferencia no se conciben como una mera copia de la realidad de un país. El enfoque está más bien en la adopción de “buenas prácticas” y su adaptación a las circunstancias del país de destino. A veces se adopta “solo” una idea esencial o una filosofía fundamental, lo que conduce a avances autónomos y específicos. En este sentido, el aprendi-

zaje a partir de ejemplos adecuados —en el sentido del *benchlearning*— para el desarrollo de un sistema propio es muy valioso, si bien habría que procurar no sobrecargarlo con expectativas de resultados poco realistas.

El marco de referencia, de once componentes y cuatro niveles de desarrollo en cada uno, ofrece un instrumento de actuación que puede utilizarse con flexibilidad. De este modo, las iniciativas de reforma pueden centrarse en algunos de los componentes y, a partir de allí, avanzar gradualmente, por ejemplo, del primer al segundo nivel de desarrollo. O, como se demuestra en el caso práctico de Albania, es posible adoptar algunos componentes centrales y desplazarse hacia un nivel de desarrollo superior mediante intervenciones específicas. Por otro lado, parece factible planificar una serie de pasos en un sector económico de forma relativamente exhaustiva, mientras se descartan momentáneamente otros sectores. Cabe suponer que no hay ningún país en el que todos los componentes se encuentren en el nivel de desarrollo superior. En este sentido, el marco de referencia representa un ideal al que aproximarse paso a paso por medio de actuaciones realistas sin pretender materializarlo a la perfección. ¿Dónde sino en la Formación Profesional podríamos encontrar un idealismo tan pragmático?

# Bibliografía

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: wbv.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv.
- ASEAN – Association of Southeast Asian Nations (2021). *Human Resources Development Readiness in ASEAN. Regional Report*. Jakarta: ASEAN.
- Backes-Gellner, Uschi & Pfister, Curdin (2019). *Beitrag der Berufsbildung zu Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-und-innovation.html> (29.3.2023).
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1999). *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt/M., New York: Suhrkamp.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Budrich: Leverkusen.
- Blankertz, Herwig (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Schwann.
- Bliem, Wolfgang; Schmid, Kurt & Petanovitsch, Alexander (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten*. ibw-Forschungsbericht Nr. 177. Wien: ibw.
- BOJA – Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2023). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2.2.2023. [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/21/BOJA23-021-00018-1869-01\\_00276905.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/21/BOJA23-021-00018-1869-01_00276905.pdf) (3.9.2023).
- Bosch, Gerhard; Dietrich, Hans; Nagel, Bernhard; Wedemeier, Jan; Werner, Dirk & Wieland, Clemens (2022). *Abschlussbericht der Expertenkommission zur Einführung eines umlagefinanzierten Landesausbildungsfonds in der Freien Hansestadt Bremen*. Bremen: Senatorin für Wirtschaft, Arbeit und Europa.
- Bosch, Gerhard (2023). Der Wert beruflicher Arbeit und Ausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 12–16.
- Busemeyer, Marius (2015). Ansätze zur Stärkung der Rolle von Verbänden in der Governance beruflicher Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (29–48). Bonn, Eschborn: GIZ.
- Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (3–38), Oxford University Press.
- Busse, Gerd & Frommberger, Dietmar (2019). Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung* (58–63). Berlin: Edition Stifterverband.
- Cedefop (2013). *Spain. VET in Europe – Country Report*. Luxembourg: Publications Office. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013\\_CR\\_ES.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_ES.pdf) (2.6.2023).
- Cedefop (2018a). *Apprenticeship schemes in European countries: a cross-nation overview*. Luxembourg: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/722857> (10.4.2023).
- Cedefop (2018b). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5567\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf) (2.6.2023).

- Cedefop (2019). *Spotlight on VET*. Luxembourg: Publications Office. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4168\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4168_en.pdf) (2.6.2023).
- Cedefop (2020a). *Developments in vocational education and training policy in 2015–19: Germany*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-germany> (2.6.2023).
- Cedefop (2020b). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update*. Cedefop research paper; No 76. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>.
- Cedefop (2021). *Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 3. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/065622> (10.4.2023).
- Cedefop (2022). *Werden Mikrozertifikate zu einem Renner?* Kurzbericht Juni 2022. Thessaloniki: Cedefop.
- Clement, Ute (2013). *Imageverbesserung beruflicher Bildung*. Bonn, Eschborn: GIZ.
- Dahrendorf, Ralf (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (8), 540–568.
- Dang, Que Anh (2021). *Vietnam HRD Readiness Report*. Jakarta: ASEAN. [https://asean.org/wp-content/uploads/2021/10/Viet-Nam-HRD-Country-Report-Final\\_English-version-Web.pdf](https://asean.org/wp-content/uploads/2021/10/Viet-Nam-HRD-Country-Report-Final_English-version-Web.pdf) (30.3.2023).
- DCdVET – Donor Committee for Dual Vocational Education (2022). *VET Systems & Terminology: A Classification & Clarification*. Zürich: DCdVET.
- Deißinger, Thomas (1997). *Zur Frage nach dem "organisierenden Prinzip" beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des "dualen Systems" der Berufsausbildung*. Habilitationsschrift. Universität Mannheim.
- Deißinger, Thomas (2019). The Sustainability of the Dual System Approach to VET. In Guile, David & Unwin, Lorna (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (293–310). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Deutscher Bundestag (2013). *Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand*. Drucksache 17/14352 v. 5.7.2013.
- DEZA – Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (2017). *Bildungsstrategie DEZA*. Bern <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2> (13.3.2023).
- Dohmen, Dieter (2015). Finanzierung nicht-staatlicher Akteure in der beruflichen Ausbildung. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (67–94). Bonn, Eschborn: GIZ.
- Dornmayr, Helmut (2019). Lehrzeitverlängerung in Österreich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 4–5.
- Ebner, Christian; Krüger, Sabine & Rohrbach-Schmidt, Daniela (2023). Der materielle und symbolische Wert von Berufen unterschiedlicher Anforderungsstufen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 27–31.
- Econcept (2015). *Konzept zur Stärkung der BM. TP1: Befragungen und Aktualisierung der Daten: Schlussbericht*. Zürich: Econcept.
- Emmenegger, Patrick; Graf, Lukas & Trampusch, Christine (2018). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training* (1–25). <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906> (13.3.2023).
- ESC – Economic and Social Council (Consejo Económico y Social) (2023). *La Formación Dual en España: Situación y Perspectiva. Informe 01-2023*. <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf/9212efd7-98cc-965e-ee69-7f64d0918065> (3.7.2023).
- ETF – European Training Foundation (2018). Financing work-based learning as part of vocational education reform. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-09/Financing%20WBL.pdf> (16.4.2023).
- Euler, Dieter (2013a). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, Dieter (2013b). Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 321–331.
- Euler, Dieter (2017a). *Modernization of informal apprenticeships*. GIZ: Eschborn.
- Euler, Dieter (2017b). Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse? In Zöllner, Arnulf & Frey, Andreas (Hrsg.), *Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur* (13–27). Eusl: Detmold.



- Euler, Dieter (2018a). *Engaging the business sector in vocational education and training. Working tool for the political dialogue and project design in development cooperation*. Revised edition. DC-dVET: Zurich.
- Euler, Dieter (2018b). *Beteiligung der Wirtschaft in der Berufsbildung. Arbeitsinstrument für den Politikdialog und die Projektgestaltung in der Entwicklungszusammenarbeit*. DCdVET: Zürich.
- Euler, Dieter (2018c). *TVET Personnel in ASEAN. Investigation in five ASEAN states*. Eusl: Detmold.
- Euler, Dieter (2019). *Berufs- und Hochschulbildung*. In Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl & Heister, Michael (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (60–77)*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Euler, Dieter (2021). *Shaping the relationship between vocational and academic education. Socioeconomic trends and their implications for the future of apprenticeships*. In Cedefop/OECD (2021), *The next steps for apprenticeship (39–49)*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 118 <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907> (23.3.2023).
- Euler, Dieter (2022a). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung*. Düsseldorf, Essen: Ministerium für Schule und Bildung, RuhrFutur.
- Euler, Dieter (2022b). *Mid Term Review Skills for Job Project*. Interner Bericht.
- Euler, Dieter & Seeber, Susan (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19972-20230209.pdf> (23.3.2023).
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007a). *Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 1, 33–37.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007b). *Ausbildungsbausteine in der Diskussion*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 5, 46–49.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2019). *Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung*. In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung (7–14)*. Berlin: Edition Stifterverband.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EUR-Lex (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*.
- European Commission (2017). *Vocational education and training for inclusive growth in development cooperation. Tools and Methods Series*. Reference Document No. 24. Brussels, Luxembourg: European Union.
- European Union (2022). *Education and Training Monitor 2022. Spain*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db9de4a6-66f2-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en> (2.6.2023).
- Eurostat (2023). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im April 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> (18.6.2023).
- FIBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2020). *Vocational Education and Training in Albania*. Berlin: FIBS.
- Fontdevila, Clara; Valiente, Oscar & Schneider, Sebastian (2022). *An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model*. *International Journal of Training and Development* (585–605).
- Frey, Miriam & Oswald, Andrea (2019). *Allgemeinverbindlich erklärte Berufsbildungsfonds: Schlussbericht*. Basel: BSS Volkswirtschaftliche Beratung.
- Frommberger, Dietmar (2015). *Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen*. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung (15–28)*. Bonn, Eschborn: GIZ.
- Frommberger, Dietmar (2019). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fuller, Alison & Unwin, Lorna (2011). *The content of apprenticeships*. In Dolphin, Tony & Lanning, Tess (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships (29–39)*. London: Institute of Public Policy Research.
- Geißler, Karlheinz A. (1994). *Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 6, 647–654.



- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank M. (1996). Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb. In Wittwer, Wolfgang (Hrsg.), *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft* (41–78). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gessler, Michael (2017). Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 71–79.
- Gewer, Anthony (2021). *Formal and informal VET in Sub-Saharan Africa*. Zürich: Donor Committee for Dual Vocational Education and Training (DCdVET).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2015). Standard for In-Company Trainers in ASEAN Countries. Bangkok: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab1.2\\_standard\\_in-companytrainers\\_ASEAN\\_regions.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab1.2_standard_in-companytrainers_ASEAN_regions.pdf) (22.3.2023).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2017). *Down to earth: A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET*. Version 2. Thailand: GIZ. (14.3.2023).
- Gonon, Philipp (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In Maurer, Markus & Gonon, Philipp (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (119–146). Bern: hep.
- Gonong, Gina O. (2018). *Addressing Teacher Professional Development Issues: Supporting Teacher Quality*. [https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/07/EducSummitAddressingTeacherProfessionalDevelopmentIssues.Nov2\\_.pdf](https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/07/EducSummitAddressingTeacherProfessionalDevelopmentIssues.Nov2_.pdf) (21.3.2023).
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2005). *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th. CEDEFOP panorama series*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grollmann, Philipp; Gottlieb, Susanne & Kurz, Sabine (2004). Dänemark. In Euler, Dieter (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation* (639–654). Band 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hanushek, Eric A.; Schwerdt, Guido; Woessmann, Ludger & Zhang, Lei (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Harris, Jim (2001). *The Learning Paradox*. Oxford: Capstone.
- Hilpert, Annett (2020). *Review of Albania's Vocational Education and Training System*. <https://www.al.undp.org/content/albania/en/home/library.html> (6.4.2023).
- Hippach-Schneider, U. & Le Mouillour, I. (2022). Micro-credentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (3), 35–39.
- Hofmann, Christine; Zelenka, Markéta; Savadogo, Boubakar & Akinyi Okolo, Wendy Lynn (2022). *How to Strengthen Informal Apprenticeship Systems for a Better Future of Work? Lessons Learned from Comparative Analysis of Country Cases*. ILO Working Paper 49. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2012). *Upgrading informal apprenticeship*. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2017). *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships*. Vol. I: Guide for Policy Makers. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2022). *Towards lifelong learning and skills for the future of work: Global lessons from innovative apprenticeships*. Genf: ILO.
- Jansen, Anika & Pineda-Herrero, Pilar (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129–154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6> (2.6.2023).
- Joye, Dominique; Lemel, Yannick & Wolf, Christof (2023). Das Ansehen von Berufen in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 33. DOI: 10220.19/SC-2023-00002.
- Kehl, Franz; Maurer, Markus; Rothboeck, Sandra & Schmutz, Sibylle (2021). *Switzerland in the Global Apprenticeship Debate*. FoBBIZ Discussion Paper. Lausanne.
- Kis, Victoria (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management of productivity gains*. OECD Education Working Papers No. 135. Paris: OECD Publishing.

- Kis, Victoria & Windisch, Hendrickje (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers No. 180. Paris: OECD Publishing.
- Kriesi, Irene; Bonoli, Lorenzo; Gronning, Miriam; Hänni, Miriam; Neumann, Jörg & Schweri, Jürg (2022). *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale*. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen.
- Kuczera, Malgorzata (2017). *Striking the right balance*. OECD Education Working Papers No. 153. Paris: OECD Publishing.
- Kuczera, Malgorzata & Field, Simon (2018). *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- Kuhn, Andreas & Schweri, Jürg (2023). Arbeitserfolg mit beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 17–21.
- Kutscha, Günter (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Lanning, Tess (2011). Why rethink apprenticeships? In Dolphin, Tony & Lanning, Tess (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships* (6–16). London: Institute of Public Policy Research.
- Martin Artilles, Antonio; Lope, Andreu; Barrientos, Daniel; Moles, Benjami & Carrasquer, Pilar (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer*, 26(1), 73–90. Doi: 10.1177/1024258919896901.
- Maurer, Markus (2018). Integrating Work-Based Learning into Formal VET: Towards a Global Diffusion of Apprenticeship Training and the Dual Model? In McGrath, Simon; Mulder, Martin; Papier, Joy & Suart, Rebecca (Hrsg.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1\\_48-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_48-1) (13.3.2023).
- Mayntz, Renate (2004). Governance im modernen Staat. In Benz, Arthur (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (65–76). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mehrotra, Santosh; Raman, Ravi; Kumra, Neha; Kalaiyarsan, A & Röß, Daniela (2014). *Vocational Education and Training Reform in India Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, (1), 36–43.
- Michaelis, Christian; Busse, Robin; Seeber, Susan & Eckelt, Marcus (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv.
- MEFP – Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística del Alumnado de Formación Profesional, Curso 2019-2020. Enseñanzas de Formación Profesional*. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f09a817f-f07c-454b-bb1b-7446f5573192/nota-2019-2020.pdf> (18.6.2023).
- Miró, Alexia Carrasco; Vilarrasa, Clelia Colombo; Pozo, Ignacio de Benito & Subirats, Guillem Salvans (2021). *Best practices in Apprenticeships in Spain. 102 Regional Examples*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/best-practices-in-apprenticeships-in-spain/> (6.6.2023).
- Mora, Toni; Ecardibul, Josep-Oriol & Pineda-Herrero, Pilar (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2022.2076656.
- Mühlemann, Samuel (2016). *The Cost and Benefits of Work-based Learning*. OECD Education Working Papers No. 143. Paris: OECD Publishing.
- Mühlemann, Samuel; Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2010). *Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung*. Paris: OECD-Publishing.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- S4J – Skills for Jobs (2018). *Programme Document*. 2019–2023. Internal document.

- S4J – Skills for Jobs (2023). *Programme Document*. 2023–2027. Internal document.
- Sancha, Inés; Gutiérrez, Sofia (2016). Vocational education and training in Europe – Spain. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_ES.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_ES.pdf) (2.6.2023).
- Saniter, Andreas (2020). Arbeitsbasiertes Lernen und Ausbildung von Ausbildern in Spanien, Deutschland, Litauen und Italien. Forschungsbericht 73. Bremen: ITB.
- Sanz de Miguel, Pablo; Serra, Joan Antoni & Caballero, Marc (2020). *Involve Project: Desk Research Plan*. <https://involveproject.eu/wp-content/uploads/2021/06/Spain-Desk-research-report-Final.pdf> (2.6.2023).
- Sanz de Miguel, Pablo; Serra, Joan Antoni ; Caballero, Marc & Barrientos, Daniel (2022). *Special partners' involvement in dual vocational education and training: a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. Doi: 10.528/zenodo.6669891.
- Schlögl, Peter; Stock, Michaela & Mayerl, Martin (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Schmid, Kurt (2019). *Companies Engaging in Dual VET: Do Financial Incentives Matter?* Zürich: DCdVET.
- SD4E – Skills Development for Employment (2019). *Programme Document 2019–2022*. Internal document.
- SD4E – Skills Development for Employment (2023). *Programme Document 2023–2027*. Internal document.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin: Siedler.
- Serra, Joan Antoni; Sanz de Miguel, Pablo & Caballero, Marc (2022). *Involve Project: Fieldwork Report Spain*. <https://involveproject.eu/wp-content/uploads/2022/03/Fieldwork-report-Spain.pdf> (2.6.2023).
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: SKBF.
- Sloane, Peter F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 1–17. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9752.12674> (30.3.2023).
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildungsfinanzbericht 2021*. Wiesbaden: Destatis.
- Thole, Christiane (2021). *Berufliche Identitätsarbeit in der subjektivierten Arbeitswelt als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld: wbv.
- Ulrich, Joachim G.; Krewerth, Andreas & Eberhard, Verena (2016). *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen Abschlussbericht*. Bonn: BIBB. [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_23103.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_23103.pdf) (3.4.2023).
- UNESCO (2012). *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on Transforming TVET: Building skills for work and life*. Shanghai: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Funding skills development. The private sector contribution*. Paris: UNESCO.
- Uy, Elvin I. Y. (2021). *ASEAN Study on Human Resources Development (HRD) Readiness. Philippine Country Report*. Philippines-HRD-Country-Report-Final.pdf (asean.org) (14.3.2023).
- Voelzkow, Helmut (2021). Neokorporatismus. In Andersen, Uwe & Woyke, Wichard (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, 8. Aufl., Heidelberg: Springer VS.
- Wanklin, Linda (2023). *From Institutional to Particularized Trust: Governance Mechanisms for Overcoming Social Traps in Low-Coordination Economies*. Under review.
- Wieland, Clemens (2020). *Die Ausbildungsgarantie in Österreich: Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wolter, Andräe (2019). Abschied vom Bildungsschisma? In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung (21–41)*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7350> (13.3.2023).
- Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in England – a cost-effective model for firms?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Wolter, Stefan C. & Mühlemann, Samuel (2015). *Apprenticeship training in Spain – a cost-effective model for firms?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- World Bank (2016). *Digital Dividends*. Washington: The World Bank.
- World Economic Forum (WEF); Boston Consulting Group (BCG) (2015). *New vision for education – Unlocking the potential of technology*. Genf. Online: [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (13.3.2023).

## Dirección | Contacto

Guillem Salvans  
Fundación Bertelsmann  
Senior Project Manager  
Travessera de Gràcia, 47-49, 3ª planta  
08021 Barcelona  
España  
Teléfono +34 608 026 762  
[guillem.salvans@fundacionbertelsmann.org](mailto:guillem.salvans@fundacionbertelsmann.org)  
[fundacionbertelsmann.org](http://fundacionbertelsmann.org)

Clemens Wieland  
Bertelsmann Stiftung  
Senior Expert  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Alemania  
Teléfono +49 5241 81-81352  
[clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de](mailto:clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de)  
[bertelsmann-stiftung.de](http://bertelsmann-stiftung.de)