La relación entre formación y empleo en la FP dual

Implicaciones para la transición educación–trabajo

Daniel Barrientos Sánchez

Directores
Antonio Martín Artiles
Andreu Lope Peña

Universitat Autònoma de Barcelona

Tesis doctoral

La relación entre formación y empleo en la FP dual.
Implicaciones para la transición escuela–trabajo

Daniel Barrientos Sánchez

Directores

Antonio Martín Artiles

Andreu Lope Peña (jubilación 30-08-2021)

Diciembre, 2021

Doctorado en Sociología
Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Autónoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidosde esta tesis queda condicioado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

Diseño de la portada: Daniel Barrientos Sánchez

Fotos tomadas de plataformas de libre uso:

https://www.pexels.com/es-es/ : aula, laboratorio, administración, informática, construcción, jardinería, automatización, peluquería, logística, educación, cuidados, hostelería

https://unsplash.com/ : mecánica

El aprendizaje es bidireccional:
nosotros aprendemos del entorno,
y el entorno aprende y se modifica gracias a nuestras acciones.

Las probabilidades de supervivencia serían francamente pequeñas si sólo pudiéramos aprender de las consecuencias del ensayo y error. No se enseña a los niños a nadar, a los jóvenes a conducir y a los estudiantes de medicina a operar haciéndoles descubrir la conducta necesaria a partir de las consecuencias de sus éxitos y fracasos.

Albert Bandura (1925-2021)

No tener lugar en el mundo del trabajo resulta una verdadera descalificación personal. Las personas sin empleo se sienten, así, como personas sin cualidades. Se da a entender que los que no tienen trabajo no merecen tenerlo porque no han cuidado su empleabilidad. Se comprende entonces que verse privado de trabajo representa un verdadero sufrimiento psicológico, que se añade a las dificultades de orden material y a la estigmatización social.

Numerosos trabajos sociológicos han evidenciado la dimensión socializadora del trabajo y el drama de la exclusión, pero me parece que son pocos los que se han interesado por las derivaciones que implica esta nueva forma de movilización personal de los asalariados y sus efectos sobre la calidad misma de esa socialización, de la que algunos se ven privados.

Danièle Linhart (2013). ¿Trabajar sin los Otros?

Agradecimientos

Realizar una tesis doctoral siempre supone un camino largo y complejo. A él hay que sumarle, en mi caso y el de muchas compañeras, una pandemia mundial que ha atravesado todo, se ha llevado muchas vidas y ha cambiado la forma de relacionarnos. El final no ha sido más sencillo pues la Universitat Autònoma de Barcelona ha sufrido un ataque informático que ha tenido paralizado durante muchas semanas el depósito de este trabajo, entre otros muchos trámites.

A pesar de todo ello, se ha conseguido llegar al final. Y no hubiera sido posible sin muchas personas que me han apoyado y acompañado durante estos años.

En primer lugar me gustaría agradecer a Antonio Martín y Andreu Lope no sólo por acogerme en el doctorado como directores, sino por guiarme en un campo nuevo para mí como era la sociología del trabajo, viniendo de la psicología. Gracias por la energía y tiempo dedicados durante estos años en reuniones y cafés y por todos los comentarios y revisiones que han hecho que el texto fuera mejorando poco a poco.

Gracias, también, por incorporarme en el proyecto IMFORTRA donde pude seguir el consejo de Óscar Molina y Pilar Carrasquer a quienes agradezco todos los comentarios y apoyo que siempre me han mostrado de manera tan cercana, y donde tuve la suerte de conocer a Benjamí Moles a quien agradezco que más que un compañero de trabajo se convirtiera en un amigo con quien compartir mucho trabajo de campo, trascripciones y cafés tras las entrevistas. Espero haber sido capaz de trasmitir con éxito las reflexiones colectivas del equipo. Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin la colaboración de todas las personas que nos han regalado su tiempo en las entrevistas y cuestionarios, muchas gracias a todas ellas.

Todo ello se ha desarrollado gracias al contrato FPI financiado por el Ministerio de Universidades y al Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT), institución que me ha brindado la oportunidad de desarrollar la tesis en un espacio estimulante con referentes a quienes leer y con quienes debatir sobre múltiples campos. Espero que la tesis también sea reflejo de esos aprendizajes. Dentro del QUIT son muchos los nombres propios y, de entre ellos, me gustaría destacar el de Isabel Hernández, una de esas personas imprescindibles para cualquier organización. Gracias por tu acogida y tu compañía durante estos años que hubieran sido mucho más difíciles sin las charlas, bizcochos, risas, cafés y tu amistad. Gracias a Alejandro Godino y Lidia Yepes por romper rápidamente las fronteras del despacho y que fuera tan fácil y rápido encontrar risas, cariño y confianza.

También quiero agradecer a quienes me han brindado su apoyo y conocimientos metodológicos para poder resolver la propuesta de tipología del capítulo 9 superando problemas y momentos de gran tensión provocados por la pandemia a base de videollamadas. Gracias a Irene Cruz por darme seguridad y trasmitirme tu pasión hacia R, además de tener la suerte de compartir asignatura contigo. Gracias a Arianna y Alejandro por tantos debates y risas para afrontar los puntos muertos.

Gracias al grupo predoc del QUIT (Jose, Betza, Cristian, Camila, Claudia, Alba, Alejandro, Álvaro), a quienes han venido de estancia y a quienes acaban de llegar, por construir un espacio en el que poder compartir dudas, problemas, risas, apoyos… porque la *soledad* del doctorado es más llevadera si es compartida.

Gracias a las compañeras y compañeros de la asamblea de Docslluita por mantener viva la lucha contra la precariedad en la universidad y por una carrera académica digna. Vuestro ánimo y fuerza me ha permitido no caer en el desánimo.

Compatibilizar la tesis con la vida social tiene sus complicaciones y, a pesar de ello, tengo la suerte de mantener a mi alrededor a muchas personas geniales. Gracias a quienes siempre me abren sus puertas y teléfonos para superar la distancia y hacerme sentir en *casa* (Pablo, Noe, Ángel, Sofía, Sann, Edu, Luis…). Gracias a todas las personas que han dado sentido a estos años en la rápida y siempre activa Barcelona (Jara, Adri, Miguel, Pedro, Dani, Iraida, Marro, Jose, Berta, Coral, Ion, María, Haizea, Silvia, Rodri, Javi…). Gràcies a tota la bona gent del 08901 per fer-me sentir inclòs i estimat. Gracias a quienes me acogieron en Chile (Ricar, Iris, Cami). Gracias a la peña de psicología por seguir compartiendo vida. Gracias a toda la gente que siempre me espera con los brazos abiertos en Valladolid a pesar de, cada vez, hacer menos visitas y más cortas (Sarita, Leti, Inés, Adriana, Sara, Claudia, Luisa, María, Bea, Eli, Rocío, Miri…). Gracias a quienes no caben en estas páginas pero están.

Además, he convivido con personas maravillosas con quien construir hogar, a pesar de la voracidad del mercado inmobiliario. Gracias a Estrella y Marina por acogerme y construir rápidamente un hogar que aún mejoró con la llegada de Paula, gracias por vuestra energía, vuestras risas y las mil anécdotas que compartimos. Gracias a Sani y Elvira por haber hecho de los meses de confinamiento una etapa lo más llevadera y divertida que podría haber sido. Gracias a Lore y Ceci por vuestro cariño y por haber soportado los meses más complicados de la tesis. Gracias a Μιχάλης y Adriá por ser el último apoyo para terminar la tesis. Gracias Marta por el camino, el aprendizaje, el cariño, el amor y por tanto que hemos compartido.

Me gustaría agradecer a mis padres ser refugio, especialmente en los últimos meses de la tesis que han sido tan complicados. No todo el mundo tiene la suerte de poder ir siempre a un hogar para volver a coger impulso y ejemplo. Ese hogar tampoco se entendería sin mi hermano y mis hermanas a quienes tengo tanto que agradecer. Gracias a toda mi familia pues por ella soy lo que soy y como soy.

El último párrafo se lo dedico a mis abuelas y mi abuelo. Compartir tantos años con vosotros no sólo es una suerte que pocas personas tienen, sino que vuestro ejemplo, orgullo y cariño ha sido fuerza y energía para los momentos difíciles.

Esta tesis es vuestra.

Índice

Introducción **1**

Presentación de la investigación 1

Justificación y antecedentes 1

Metodología de la investigación 4

Estructura de la tesis 5

Parte I. Marco teórico **9**

Introducción **10**

Capítulo 1. El valor de la Formación para el Mercado de Trabajo. Enfoques teóricos **12**

1.1. Primeras consideraciones sobre el objeto de estudio: contexto normativo y conceptos teóricos implicados 12

1.1.1. Términos y conceptos teóricos sobre «formación» en la FP dual 15

1.1.2. Cualificación y Competencias: términos y debates 17

1.1.3. Formación a lo largo de la vida 25

1.1.4. «Sobrecualificación», «Sobreeducación» o «Subempleo» 25

1.1.5. Aprendizaje Basado en el Trabajo 27

1.2. Perspectivas teóricas sobre formación y empleo 32

1.2.1. Teoría del Capital Humano: el papel de la formación. 34

1.2.2. Teoría Credencialista: la correspondencia entre formación y empleo 35

1.2.3. Teorías neo-marxistas: la formación como reproducción social 37

Capítulo 2. La transición escuela–trabajo en un mercado de trabajo segmentado **39**

2.1. Las Teorías de Segmentación del Mercado de Trabajo: hacia una síntesis del diálogo teórico 39

2.1.1. El enfoque institucionalista o estructuralista 40

2.1.2. El enfoque marxista o de la economía radical 42

2.1.3. La escuela de Cambridge 44

2.2. Perspectiva de género: la segregación ocupacional y educativa en el caso de la FP 50

2.2.1. La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 51

2.2.2. La segregación educativa en la Formación Profesional 53

2.2.3. Ideas para reducir la segregación educativa y ocupacional 61

2.3. La Transición Escuela–Trabajo en el estudio de las Trayectorias Laborales62

2.3.1. Itinerarios, Trayectorias y Transiciones 64

2.3.2. La inserción laboral como proceso determinante de las trayectorias laborales 66

2.3.3. Modalidades de transiciones: análisis de la literatura 68

2.3.4. Transiciones y mercado de trabajo 74

Recapitulación Parte I: el valor de la «formación» para la «transición escuela–trabajo» 75

Parte II. Mercado de trabajo y FP dual en España 77

Introducción 78

Capítulo 3. Jóvenes en el Mercado de Trabajo 79

3.1. Incertidumbre y precariedad 79

3.1.1. La Formación como Política Activa de Empleo 84

3.1.2. La *contratación* temporal formativa: entre el «atrapamiento» y el «trampolín» 87

3.1.3. Las becas para evitar los contratos 94

3.1.4. Los efectos sobre las trayectorias 97

3.2. Caracterización de los segmentos del Mercado de Trabajo 99

3.2.1. Dimensiones que diferencian los segmentos del mercado de trabajo 100

3.2.2. Características de los segmentos del mercado de trabajo 101

3.3. Flexibilidad 103

3.3.1. Formación y flexibilidad 106

Capítulo 4. La FP dual de ámbito educativo en España 108

4.1. La FP dual como respuesta 109

4.1.1. La *formación dual alemana*, precursora en Europa 111

4.1.2. La Formación dual en Europa 115

4.1.3. La transferencia del modelo a España 117

4.2. La relación empresa–aprendiz y la formación en la empresa: claves del nuevo modelo dual 125

4.2.1. ¿Quién implementa el *modelo dual español*? 126

4.2.2. Alternancia simple vs dual, ¿muy diferentes? 130

4.2.3. Principales problemas y riesgos del actual modelo de FP dual 133

4.3. Las diferencias entre Comunidades Autónomas: el caso de Catalunya 136

4.3.1. La relación empresa–aprendiz: causa de una FP dual desigual en España 138

4.3.2. Datos sobre FP dual en España: masculinización de la participación 143

4.3.3. Catalunya, caso de estudio 145

4.4. Retos y futuro de la FP dual 147

4.4.1. La futura nueva Ley de FP 149

4.4.2. Visión a largo plazo: la Estrategia España 2050 152

Recapitulación Parte II: La FP dual en el contexto educativo y laboral de España 154

Parte III. Aproximación metodológica 156

Introducción 157

Capítulo 5. Modelo de análisis 158

5.1. Objetivos, preguntas e hipótesis 158

5.1.1. Objetivo e hipótesis general: diseño y efectos de la FP dual 159

5.1.2. Objetivo específico e hipótesis 1: Diseño de la FP dual 160

5.1.3. Objetivo específico e hipótesis 2: Funcionamiento de la FP dual 161

5.1.4. Objetivo específico e hipótesis 3: Transición Escuela–trabajo en la FP dual 162

5.2. Representación gráfica 166

5.3. El proyecto «IMFORTRA» 167

Capítulo 6. Metodología 169

6.1. Fundamentos metodológicos: diseño mixto y razonamiento abductivo 169

6.1.1. Fundamentos del diseño mixto 169

6.1.2. Razonamiento abductivo 171

6.1.3. Relación del diseño de investigación con los objetivos 173

6.2. Análisis documental: contexto y perspectiva de los agentes sociales 174
6.2.1. Perspectiva para el análisis de textos 175
6.3. Aproximación cualitativa: las entrevistas 176
6.3.1. Construcción de la entrevista..... 177
6.3.2. Criterios para la muestra de informantes clave 179
6.3.3. Técnica de análisis. El análisis de contenidos cualitativo 182
6.4. Aproximación cuantitativa: el cuestionario a aprendices.....183
6.4.1. Consideraciones previas: efectos del Covid-19 184
6.4.2. Construcción del cuestionario e información recogida 185
6.4.3. Criterios para la muestra de aprendices 190
6.4.4. Técnicas de análisis: descriptivas y de clasificación 195
Parte IV. Resultados y conclusiones.....199
Introducción 200
Capítulo 7. Diseño de la FP dual..... 202
7.1. Gobernanza del sistema: el papel de los agentes sociales 203
7.1.1. El debate sobre el «desajuste de perfiles» 206
7.1.2. La FP dual como estrategia 213
7.1.3. La tendencia a la especialización..... 222
7.2. La colaboración entre sistema educativo y productivo.....224
7.2.1. La mediación empresa-escuela: la importancia del profesorado..... 224
7.2.2. La participación de las empresas: el cambio cultural 233
7.2.3. Las diferencias en la participación de las empresas según su tamaño y sector 238
7.3. El papel del género: acciones leves para una segregación fuerte 243
7.3.1. Causas y factores que influyen en la segregación educativa 244
7.3.2. La segregación en la FP dual 247
7.3.3. La segregación en el acceso a la formación en la empresa más allá de la FP dual 249
7.4. La difusión de la FP dual.....250

7.4.1. La FP dual como cambio de imagen de la FP 250

7.4.2. La orientación como motor de cambio 256

7.4.3. Las diferencias con el *modelo dual alemán* 260

Recapitulación Capítulo 7: El diseño de la FP dual 262

Capítulo 8. Funcionamiento de la FP dual 266

8.1. La «doble» selección de personal 267

8.2. Las figuras de tutorización 273

8.2.1. La tutorización desde el centro educativo 273

8.2.2. El debate entre tutorización e instrucción en la empresa 275

8.3. Trabajador/a, aprendiz o estudiante 284

8.3.1. La relación aprendiz–empresa: diferencias en el fondo y en las formas entre contratos y becas 284

8.3.2. El debate sobre la retribución 290

8.3.3. Tareas en la empresa: producción o aprendizaje 294

8.3.4. La organización de la carga lectiva, horarios y calendario 297

8.4. ¿Quién cursa FP dual en Catalunya? 304

8.4.1. Características sociodemográficas centrales: sexo, familia profesional y edad 304

8.4.2. Ámbito educativo 310

8.4.3. Ámbito laboral 314

Recapitulación Capítulo 8: El funcionamiento de la FP dual en Catalunya ... 322

Capítulo 9. Transición al mercado de trabajo de las y los egresados de FP dual 327

9.1. La formación en la empresa como puerta de entrada a la inserción laboral 328

9.1.1. El acceso a los «mercados internos de trabajo» 332

9.1.2. Las competencias transversales en la transición 335

9.1.3. La segregación en los posibles efectos de la FP dual 338

9.2. Las motivaciones hasta llegar a la FP dual 340

9.2.1. La continuidad en los estudios como clave para la FP 340

9.2.2. El interés en la profesión y los contenidos para el ciclo de FP 345

9.2.3. La inserción laboral como argumento para la FP dual 350

9.3. Las expectativas en la FP dual 354

9.3.1. Expectativas antes de la FP dual..... 358

9.3.2. Expectativas al final de la FP dual..... 364

9.4. La satisfacción tras la FP dual y los logros previstos 369

9.5. Tipologías de Transiciones Escuela–Trabajo probables 374

Grupo 1: Continuidad en la empresa o continuidad en los estudios 379

Grupo 2: Tendencia previa errática: La FP como expectativa de mejora ante la precariedad laboral o las dificultades del itinerario universitario 380

Grupo 3: Trayectoria incipiente: Cursar FP por recomendación familiar, del centro y para sentirse valorado/a o útil..... 382

Grupo 4: FP dual como itinerario de vocación profesional..... 384

Grupo 5: Trayectoria incierta: La FP dual como aproximación al mercado de trabajo 385

Grupo 6: Fracaso de la FP dual: caída de expectativas y adscripción familiar..... 387

Grupo 7: Éxito de la FP dual: Perfil profesional definido y aumento de expectativas 388

Grupo 8: Trayectoria desestructurada: bajas expectativas y baja satisfacción 390

Grupo 9: Trayectoria alternativa a la universidad 391

9.6. Resumen de la tipología 393

9.6.1. Perfiles desestructurados: 5, 6 y 8 395

9.6.2. Perfiles semiestructurados: 2, 3 y 4 395

9.6.3. Perfiles más estructurados precoces: 1 y 7 396

9.6.4. Perfiles más estructurados retardados: 9..... 397

Recapitulación Capítulo 9: FP dual y transición escuela–trabajo 398

Capítulo 10. Conclusiones 402

10.1. Síntesis y discusión de resultados.....402

10.1.1. Diseño de la FP dual: puntos en común y diferencias entre los agentes sociales 404

10.1.2. Funcionamiento de la FP dual: ¿formación de calidad o *mano de obra barata*? 410

10.1.3. FP dual y transición escuela–trabajo: efectos limitados por las variables estructurales e individuales..... 414

10.2. Límites de la investigación y futuras líneas de trabajo 419

Referencias Bibliográficas..... 423

Anexos 452

Anexo I. Plazas de Formación Profesional por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019..... 453

Anexo II. Plazas de Formación Profesional en modalidad dual por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019 455

Anexo III. Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019457

Anexo IV. Relación de documentos escritos producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral..... 461

Anexo V. Relación de documentos audiovisuales producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral..... 465

Anexo VI. Bloques temáticos y conceptos para los guiones de las entrevistas..... 468

Anexo VII. Listado de entrevistas a informantes clave 472

Anexo VIII. Libro de códigos para el análisis de contenidos cualitativo 473

Anexo IX. Cuestionario a aprendices de FP dual 476

Anexo X. Características de la tipología según las variables que la definen..... 483

Introducción

Presentación de la investigación

El objetivo principal de la tesis doctoral es analizar el modelo formativo iniciado en 2012, con el Real Decreto 1529/2012, que se basa en distribuir tanto el tiempo de formación, como los contenidos de aprendizaje, entre el centro educativo y la empresa que se constituyen como 2 entornos formativos complementarios que permitirían un proceso formativo eficaz, especialmente, de cara a la inserción laboral juvenil. La investigación, que contempla inicialmente el conjunto de España, se focaliza posteriormente en Catalunya para poder dar respuesta a los objetivos planteados dadas las diferencias tan significativas existentes entre las Comunidades Autónomas[1].

La investigación se desarrolla en el Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT), integrante del Institut d'Estudis del Treball (IET), y en el marco del programa de doctorado del departament de sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Así mismo, se enmarca en el proyecto de investigación coordinado por los también directores de la tesis doctoral dr. Antonio Martín Artiles y dr. Andreu Lope, *Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora. «IMFORTRA»* (ref. CSO2015-68134-R, AEI/FEDER, UE) y está financiada por un contrato predoctoral de Formación de Personal Investigador (FPI).

Justificación y antecedentes

La Formación Profesional dual[2] llega a España con esta denominación en 2012 con el Real Decreto 1529/2012 (Boletín Oficial del Estado, 2012b), una única norma de ámbito estatal cuyo objetivo central no era conformar una nueva modalidad educativa, sino establecer modificaciones al *contrato para la formación y el aprendizaje* como mecanismo de reducción del desempleo juvenil (Homs, 2017), en máximos históricos en ese momento, aunque seguirían subiendo en 2013 y 2014 (Eurostat, 2021). Su origen se debe a una serie de políticas europeas que tratan de modificar los mecanismos de relación entre el sistema educativo y el sistema productivo en los países miembros conformando un proceso de europeización, en este caso, de la «formación dual», a través del «efecto inducido» (spill–over effect) (Martín-Artiles, Lope, Barrientos, Moles, y Carrasquer, 2020)[3]. En concreto, el proceso consiste en tomar el «modelo dual alemán» como ideal y transferirlo a distintos países

[1] CCAA en adelante, o CA cuando sea en singular

[2] FP dual en adelante

[3] Nota sobre las citas: la tesis sigue las normas APA, no obstante ante los casos de autores o autoras cuyas firmas en sus publicaciones sean dispares (un apellido, dos, un guion entre apellidos), se ha tomado la decisión de unificar sus firmas en la modalidad mayoritaria para facilitar su localización en las referencias bibliográficas

adaptándolo a sus características propias («efecto societal») pero manteniendo los elementos identitarios del modelo de origen (Euler, 2013).

En este sentido, **la tesis se centra en estudiar cómo se ha diseñado el modelo de FP dual en España y cómo se está implementando para analizar en qué medida se ha dado el proceso de europeización señalado.**

Por otra parte, la FP dual se planteó como una modalidad formativa que venía a dar respuesta a tres grandes problemáticas existentes en España (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero, y Vila, 2017):

1. El alto nivel de desempleo juvenil
2. La actualización y mejora del sistema de FP inicial
3. La optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales

De los tres objetivos, Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017) señalan que únicamente se puede considerar que actúe sobre el primero, sobre el segundo tiene un efecto relativo según múltiples variables como recursos, territorio, políticas autonómicas…, y sobre el tercero no influye o solamente puede influir en casos individuales concretos.

Siguiendo este planteamiento, **la tesis analiza qué características tiene la FP dual que puedan afectar a la inserción laboral juvenil, y con ello a las transiciones de la escuela al trabajo, y de qué manera se puede estar evidenciando este efecto.** Es decir, cómo puede corregir el alto nivel de desempleo, que es al primer objetivo al que se dirigiría según Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017).

A nivel teórico, el «modelo dual alemán» que se toma de referencia para la FP dual en España, se fundamenta en el «Aprendizaje Basado en el Trabajo», un concepto complejo que comprende aquellos mecanismos pedagógicos centrados fomentar el aprendizaje dentro y fuera del aula implicando a la comunidad educativa y a la empresarial de manera planificada y siguiendo una serie de criterios de calidad que aseguren el proceso de enseñanza–aprendizaje (Rodríguez Moreno, Serreri, y Del Cimutto, 2010). Junto con este concepto, la FP dual se fundamenta en facilitar la relación entre el sistema educativo y el productivo abordada, históricamente, por distintas perspectivas teóricas (Tª del Capital Humano, Tª Credencialista y Tªs Neo–marxistas) aportando conceptos tan relevantes como «capital humano» y «contrato implícito» (Becker, 1983), «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1971), «política selectiva de formación» (Martín-Artiles y Lope, 1993), «inflación de credenciales» (Collins, 1979), «formación como mecanismo de control» de trabajadores[4] (Braverman, 1974; Edwards, 1979), etc.

[4] Nota sobre utilización del lenguaje inclusivo: a lo largo de la tesis se utilizan palabras neutras en cuanto al género siempre que sea posible. En aquellos casos donde no sea posible, se utiliza de manera indistinta para referirse al conjunto de la población, el género masculino o el femenino, tanto en plural como en singular,

La tesis aborda todos estos debates teóricos para analizar la modalidad dual desde una perspectiva profunda contextualizando, y no únicamente describiendo, los resultados obtenidos del trabajo de campo teniendo en cuenta, además, las perspectivas de la Segmentación del Mercado de Trabajo, las dinámicas de Segregación Educativa y Ocupacional por sexo y la situación de la población joven en el mercado de trabajo.

Finalmente, la tesis está dirigida a aportar investigación en un área poco estudiada, como es la FP, en comparación con otros itinerarios educativos (Echeverría-Samanes y Martínez-Clares, 2019). Concretamente, pretende explorar los distintos datos y análisis existentes sobre la modalidad dual para aportar reflexiones sobre la situación actual y su posible desarrollo teniendo en cuenta la, previsiblemente, futura *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*, que ha sido anunciada durante los últimos meses de redacción de la tesis doctoral. El análisis focalizado sobre la modalidad dual parece especialmente relevante ya que, a pesar de haber sido aprobada hace 9 años, (1) únicamente supone el 3,3% de las personas que cursan FP, (2) existe un considerable estancamiento de la oferta de plazas en la modalidad, (3) se mantiene con una segregación por sexo más acentuada de la ya existente en el conjunto de FP, y (4) tiene evidentes diferencias en la implantación entre las familias profesionales y las CCAA e, incluso, entre sus municipios.

Ante este punto de partida, los principales hallazgos de esta tesis doctoral señalan, en primer lugar, distintos déficits en el diseño de la FP dual tanto en lo referente a la legislación, que se verá claramente modificada con la futura *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional,* como al modelo de gobernanza, que ha limitado la participación de los agentes sociales, especialmente de los sindicatos. Estos déficits en el diseño han provocado que, en la práctica, cada CA haya desarrollado un modelo dual diferente y que la expansión del modelo esté siendo lenta y limitada sin que exista una institución responsable del modelo en su conjunto en España.

Ante estas carencias, la investigación señala, en segundo lugar, el papel determinante del profesorado de los centros educativos para suplir las carencias del diseño que, no obstante, se ve limitado ante la falta de recursos dedicados a la modalidad dual. Esta dinámica supone que el funcionamiento de los proyectos de FP dual es significativamente distinto según el centro educativo sea público o privado, se encuentre en un área urbana, rural o industrial, tenga más o menos apoyo de la administración autonómica… y según la empresa conozca más o menos el modelo, ofrezca plazas de manera continuada o bien su principal interés sea encontrar y formar al perfil de trabajador o trabajadora que más se ajuste a sus necesidades. Por otra parte, a esto se suma que la FP dual se ha desarrollado especialmente en ámbitos industriales y tecnológicos con demanda de mano de obra, lo que provoca (1) que la inserción laboral que facilita el modelo se dé en sectores productivos en expansión

utilizando una o ambas formas o duplicando los artículos. Cuando la frase no se refiera al conjunto se explicitará, por ejemplo: "las trabajadoras mujeres", "los aprendices hombres", etc.

y (2) que la FP dual esté enfocada más hacia familias profesionales con mayor presencia de hombres que hacia familias profesionales con más mujeres que hombres.

Todo ello genera que, en tercer lugar, el aumento de contenidos y duración de la formación en la empresa que se da en la FP dual, aun siendo los elementos que más facilitarían la inserción laboral, tengan un impacto limitado sobre la transición escuela–trabajo de quienes participan en el modelo. La no obligatoriedad de establecer un contrato en la relación empresa–aprendiz; el desigual desarrollo de la modalidad entre familias profesionales y, por tanto, entre sexos; la lenta expansión del modelo; las confusiones y dificultades que encuentran las empresas, especialmente las micro y pequeñas empresas para participar; la escasez de plazas que obliga a establecer dinámicas de «doble» selección de personal... son sólo algunas de las variables individuales y estructurales que la tesis ha detectado como principales límites del posible efecto positivo de la FP dual sobre la transición escuela–trabajo.

Metodología de la investigación

La tesis se estructura en un objetivo general y tres objetivos específicos (gráfico 0.1) que siguen una lógica progresiva, de manera que los elementos de un objetivo específico influyen en el siguiente, y así sucesivamente.

Gráfico 0.1. Estructura de objetivos de la tesis doctoral

Para dar respuesta a estos objetivos, la tesis desarrolla un amplio trabajo de campo que emplea técnicas tanto cuantitativas como cualitativas constituyendo un diseño mixto del modelo de análisis de tipo secuencial exploratorio (Creswell y Creswell, 2018) donde la aproximación cualitativa es protagonista en todos los objetivos y se implementa en primer lugar, mientras la cuantitativa se aplica en un momento posterior para complementar los análisis, especialmente en el objetivo específico 3. Finalmente, los resultados de ambas se integran dando como resultado las evidencias expuestas en la tesis doctoral.

En concreto, el trabajo de campo se constituye de 36 entrevistas a informantes clave de las instituciones y organizaciones que conforman los agentes sociales comprendidos en 2 grupos: Agentes sociales de nivel macro y meso: Administraciones Públicas (4), organizaciones empresariales (3), organizaciones sindicales (7), otras instituciones (3); y Agentes sociales de nivel micro: centros educativos (4 públicos y 4 privados) y empresas (11). Por otra parte, se recogió la perspectiva de las y los aprendices a través de: 4 entrevistas, un grupo de discusión y un cuestionario elaborado según los resultados de todo el análisis cualitativo que fue respondido por 466 aprendices de toda Catalunya de 18 (sobre 23) familias profesionales

Finalmente, para el análisis cualitativo se utilizó el enfoque de «análisis de contenidos cualitativo» (Verd y Lozares, 2016) mientras para el cuantitativo, además de técnicas descriptivas, se utilizaron pruebas ANOVA y el análisis de clasificación siguiendo la estrategia de «construcción de una tipología estructural y articulada» (López-Roldán, 1994, 1996a, 1996b) que se fundamenta en combinar el análisis factorial con el análisis de clasificación para obtener una tipología donde los grupos sean lo más homogéneos internamente y heterogéneos entre los grupos posible. En concreto, esta técnica se utiliza para realizar una propuesta de transiciones escuela–trabajo de quienes han cursado la modalidad dual en Catalunya, que se expone en el capítulo 9.

Estructura de la tesis

La tesis se compone de 4 partes de varios capítulos cada una.

La **Parte I** constituye el marco teórico de la investigación. Está compuesta de 2 capítulos que abordan la relación entre sistema educativo y sistema productivo desde dos perspectivas diferentes. El **capítulo 1** comienza por explicar el Sistema de Formación para el Empleo como marco institucional y legislativo donde se sitúa la FP dual y pasa a explicar los conceptos teóricos relacionados con la «formación» para poder analizar el modelo dual partiendo del estudio de los elementos teóricos que lo componen desde la perspectiva más pedagógica. Entre ellos, tiene una especial relevancia el «Aprendizaje Basado en el Trabajo» como ya se ha señalado, pero también el debate sobre «cualificación» y «cualificación efectiva» (Lope, 1996) o la discusión sobre la «sobrecualificación» de las personas o las dinámicas de «subempleo» del sistema. Por otra parte, el capítulo realiza una revisión de la

literatura de las principales perspectivas teóricas que han estudiado la relación entre formación y empleo: Tª Capital Humano, Tª Credencialista y Tªs Neo–marxistas.

Por su parte, el **capítulo 2** aborda los elementos más centrados en el «empleo» y el «mercado de trabajo». En concreto, en el capítulo se desarrolla una revisión de la literatura respecto a las teorías que abordan la Segmentación del Mercado de Trabajo: enfoque institucionalista o estructuralista, enfoque marxista o de la economía radical y el enfoque de la escuela de Cambridge o de la IWPLMS. En segundo lugar, el capítulo analiza las dinámicas del mercado de trabajo desde la perspectiva de género destacando la segregación educativa y ocupacional, especialmente grave en los estudios de FP. Finalmente, el capítulo dedica un apartado a abordar las perspectivas teóricas del análisis de las Trayectorias Laborales y Educativas y las Transiciones Escuela–Trabajo destacando las aportaciones del equipo de Casal *et al.* (1997; 2007; 1991; 2011; entre otras), la «perspectiva del curso de vida» (Elder, Johnson, y Crosnoe, 2003) y centrando la atención sobre los conceptos de «inserción laboral» como parte inicial de un proceso que condiciona la trayectoria laboral (Miguélez et al., 2011) y el de itinerario probable o «rumbo» de las trayectorias (Casal et al., 2007).

La **Parte II** de la tesis doctoral conforma el análisis contextual en que se sitúa la investigación y también está compuesta por 2 capítulos. El **capítulo 3** analiza la situación de las y los jóvenes en el mercado de trabajo dedicando especial atención a las dinámicas de inestabilidad y precariedad existentes y a las políticas que tratan de contrarrestarlo, como las Políticas Activas de Empleo, las fórmulas de contratación formativa o las becas y los modelos formativos, entre los que se sitúa la FP dual.

Por su parte, el **capítulo 4**, último dedicado a la teoría y contextualización, analiza la situación de la FP dual en España revisando sus orígenes, los modelos existentes en Europa, sus características y la legislación del modelo según las aportaciones de la literatura. En el capítulo también se exponen las grandes diferencias entre los modelos implementados en las CCAA detectadas al inicio de la investigación en cuestiones tan relevantes como el desarrollo legislativo, el impulso y porcentaje de personas cursando la modalidad dual, las familias profesionales donde más se ha implementado en cada territorio, la relación empresa–aprendiz… Estas diferencias determinaron que el objeto de estudio de la tesis doctoral se circunscribiera únicamente a un territorio, escogiendo Catalunya como se justifica en el apartado 4.3.3. Finalmente, el capítulo presenta algunas líneas sobre el posible desarrollo de la FP dual en base al anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* y las líneas marcadas en la *Estrategia España 2050*.

La **Parte III** compone la aproximación metodológica y, nuevamente, está constituida por 2 capítulos. Mientras el **capítulo 5** aborda la reflexión epistemológica y metodológica de la tesis doctoral, esto es, los objetivos de estudio, las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas; el **capítulo 6** se centra en la reflexión tecnológica, es decir, la explicación de las técnicas escogidas, el diseño de la

investigación, los instrumentos utilizados, los criterios de las muestras, etc. Así, el **capítulo 5** expone con detalle cada uno de los objetivos, su interés, el tipo de información requerido para dar respuesta y el modelo de análisis que los relaciona; y el **capítulo 6** explica el diseño mixto empleado en la investigación y cada uno de los apartados del trabajo de campo, los instrumentos utilizados para cada uno de ellos y las técnicas de análisis empleadas.

La **Parte IV** es la más extensa de todas al estar compuesta por los 3 capítulos que exponen los resultados obtenidos de la investigación y el de conclusiones. Cada capítulo de esta parte da respuesta a cada uno de los objetivos específicos de la investigación. El **capítulo 7** se centra, especialmente, en el diseño de la FP dual analizando la perspectiva de los agentes sociales que han estado, están o estarían (en otro modelo de gobernanza) implicados en los procesos de nivel macro; es decir, Administraciones Públicas, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y otras instituciones como fundaciones dedicadas al fomento de la FP y organizaciones juveniles. Del análisis se extraen 4 bloques: el modelo de gobernanza del sistema, la colaboración entre el sistema educativo y el productivo, el papel del género en el modelo dual y la difusión y desarrollo futuro de la FP dual.

El **capítulo 8** da respuesta al objetivo específico 2 enfocado al proceso de implementación y funcionamiento de la FP dual. De su análisis se obtienen las principales características del modelo que podrían influir en la transición escuela–trabajo: el aumento de horas y contenidos dedicados a la formación en la empresa, el proceso de «doble» selección de personal, las figuras de tutorización en el centro educativo y en la empresa y el debate del papel que adquieren quienes participan en el modelo: trabajador/a, aprendiz o estudiante. Por otra parte, el capítulo también ofrece el análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario a aprendices. Este análisis permite obtener las variables que definen, a priori, diferencias en el funcionamiento de la FP dual, de manera que actuarán como variables independientes en los análisis desarrollados en el siguiente capítulo: sexo, titularidad del centro educativo, nivel del ciclo de FP, tener o no trabajo antes de la FP dual, familia profesional en curso, delegación territorial donde cursa la FP dual y nivel formativo máximo alcanzado antes de la FP dual.

Finalmente, el **capítulo 9** contiene los análisis más complejos de la tesis doctoral al reunir elementos del resto de capítulos de resultados para dar respuesta al objetivo específico 3, analizar cómo actúan los elementos de la FP dual que pueden afectar a la transición escuela–trabajo, qué diferencias según las variables sociodemográficas existen, etc. Para ello, el capítulo dedica un primer apartado a exponer la relación discursiva entre la FP dual y la inserción laboral evidenciada en las entrevistas. En segundo lugar, dedica sendos apartados a los conceptos complejos implicados en el estudio de las transiciones escuela–trabajo de la investigación: motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción. Finalmente, el capítulo expone la propuesta de tipología de transiciones escuela–trabajo resultante del análisis cuantitativo y caracterizada por, también, los análisis cualitativos de la tesis doctoral.

Por último, la Parte IV también contiene un capítulo final con las conclusiones de la investigación. En ella se da respuesta a las hipótesis de cada objetivo mostrando las evidencias encontradas en la tesis doctoral al respecto, señalando las ideas principales obtenidas de la investigación. Además, este capítulo incluye las limitaciones que ha tenido la tesis doctoral y qué líneas de investigación futura se plantean para solventarlas y continuar con los principales hallazgos de la investigación.

Parte I.
Marco teórico

Introducción

La primera parte de la tesis doctoral constituye el marco teórico cuyo objetivo consiste en dotar de la fundamentación teórica necesaria al objeto de estudio: las transiciones de la escuela al trabajo de las y los aprendices de FP dual en Catalunya. El hilo conductor que organiza tanto esta primera parte como el resto de la tesis es la importancia de la formación para el empleo y, dentro de ella, el papel que juega la FP dual. Para ello esta primera parte se divide en dos capítulos según se centre el análisis de conceptos en la «formación» o en el «empleo».

El primer capítulo aborda los conceptos clave referidos a la «formación» y las perspectivas teóricas que estudian su valor para el empleo en sendos epígrafes. El objetivo del primer epígrafe es analizar cómo se sitúan los principales conceptos relacionados con la formación en la Formación Profesional Dual, de manera que se pueda fundamentar la base teórica de este modelo, que será estudiado a lo largo de toda la tesis doctoral. Para ello, se abordarán las aportaciones del «Aprendizaje Basado en el Trabajo» a este modelo, los conceptos de «cualificación» y «competencia» y su implicación en la FP dual, y se desarrollará una conceptualización de «formación» que, más allá de las múltiples definiciones existentes en la literatura sobre este concepto, permitan situarlo en el contexto de la FP dual. Por otra parte, el segundo epígrafe, se dedica a estudiar los principales abordajes teóricos que han estudiado la relación entre Sistema Educativo y Sistema Productivo: la teoría del Capital Humano, la teoría Credencialista y las teorías Neo–marxistas. Ello permitirá conocer tanto las aportaciones de estas perspectivas al modelo de la FP dual, como aquellos límites que el modelo debe superar.

El segundo capítulo se centra en abordar las cuestiones más relacionadas con el empleo. En un primer epígrafe se desarrolla una síntesis de las perspectivas teóricas que tratan la Segmentación del Mercado de Trabajo[5] ya que explican las diferencias existentes en el mercado de trabajo en base a diversos factores (estructurales, institucionales, empresariales, etc.) superando las visiones más individualistas de la economía neoclásica o la teoría del Capital Humano (Fernández-Huerga, 2010). Estas perspectivas teóricas, proponen una visión alternativa a los planteamientos de la economía neoclásica, según la cual el mercado de trabajo funciona siguiendo las reglas de oferta–demanda, igual que cualquier otro mercado, maximizando los beneficios de los empleadores y la rentabilidad de los trabajadores (Cain, 1976); y de la teoría del Capital Humano, según la cual la inversión individual en educación, formación, práctica y experiencia determina el acceso y posición en el mercado de trabajo y, por tanto, su condiciones laborales (Becker, 1983; Schultz, 1968, 1971, 1972, 1985). Las perspectivas de la SMT, por tanto, plantean un valor distinto de la formación para conseguir empleo, ya que se contemplan elementos estructurales y

[5] SMT en adelante

no solo individuales y se estudian los riesgos de algunos modelos formativos en su relación con el mercado de trabajo.

Una de las aportaciones que realizan las perspectivas de la segmentación de mercado de trabajo a la relación entre formación y empleo, es señalar la importancia de determinados rasgos en las posibilidades de los individuos dentro de su contexto, este es el caso del sexo. Por ello, el segundo epígrafe se dedica a estudiar las aportaciones de la perspectiva de género al estudio de la relación entre formación y empleo. A lo largo del epígrafe se abordarán algunos elementos generales sobre el «género» como construcción cultural y el «sexo» como rasgo físico (Varela, 2005) y las dinámicas que explican la posición diferenciada de las personas según su sexo, como son la segregación educativa y la ocupacional, para interpretar cómo el modelo de FP dual puede influir de manera diferente sobre las transiciones escuela–trabajo de cada persona.

Finalmente, este planteamiento lleva a abordar el último gran elemento del enfoque teórico de la tesis doctoral: la transición escuela–trabajo. Esta transición constituye un proceso determinante dentro de las trayectorias laborales donde la relación entre formación y empleo es clave. A lo largo de este epígrafe se estudiarán las aportaciones de distintas perspectivas, especialmente de la sociología de la juventud, en los conceptos que guiarán el análisis de las transiciones de las y los aprendices de FP dual en Catalunya como son el ajuste de expectativas y el tiempo de transición.

Capítulo 1.
El valor de la Formación para el Mercado de Trabajo. Enfoques teóricos

1.1. Primeras consideraciones sobre el objeto de estudio: contexto normativo y conceptos teóricos implicados

La **formación**, especialmente la reglada, es utilizada en múltiples Políticas Activas de Empleo como estrategia clave frente al desempleo bien sea «para» acceder al empleo a través de la formación formal inicial o de especialización, o para mantenerse «en» el empleo mediante cursos de formación especializada o de reciclaje a trabajadores o personas en desempleo (Lope Peña, 2015; Martín-Artiles y Lope, 1999). Estas dos preposiciones definen, claramente, dos bloques de acciones formativas que se producen en momentos y con objetivos distintos: la formación «para» el empleo y la formación «en» el empleo.

El primer concepto, hace referencia al potencial de la formación para acceder a un empleo, es decir, el conjunto de capacidades, conocimientos, cualificación y credencial que se adquieren gracias a la obtención de un título formativo y que son valorados por una empresa para contratar a una persona, que se correspondería con la Formación Inicial y la Formación Ocupacional. El segundo, sin embargo, se refiere a las acciones formativas que se desarrollan en la misma empresa donde se trabaja con el objetivo de asumir nuevas funciones, mejorar alguna cualificación, modificar las tareas… es decir, la Formación Continua. La tesis doctoral se centra en estudiar un modelo de formación formal inicial, esto es, destinado principalmente a quienes aún no han tenido experiencia laboral, por lo que se profundizará en la perspectiva teórica de la *formación «para» el empleo*.

Desde la perspectiva de la demanda, las empresas realizan una primera selección de personal a través del currículum de formación formal que ha adquirido la persona, si bien es cierto que la masificación educativa ha generado un gran número de personas con titulaciones académicas similares reduciendo el valor de la formación

formal como distintivo y elemento discriminante para acceder al empleo en una dinámica que Collins (1979) denominó «inflación de credenciales», es decir, la formación formal actúa como requerimiento mínimo pero no como factor decisivo en la selección de personal (Gentile, 2016; Moreno Mínguez, 2012; Planas, 2006; Recio, 2007). En este sentido, la formación no reglada y las competencias actitudinales, conforman criterios que, en muchas ocasiones, son utilizados para seleccionar a las y los trabajadores ante niveles de formación formal similares junto con criterios relacionados con el género, la etnia o la edad (Casal, 2006; Martín-Artiles y Lope, 1999).

Profundizando sobre el concepto de «formación», Martín Artiles y Lope (1999, pp. 66-69) señalan que actúa como un componente ideológico en distintas direcciones:

- **Mecanismo de disciplina y reorganización** de la fuerza de trabajo puesto que, en el discurso empresarial, el de las administraciones públicas y en el de algunos sindicatos, se relaciona con mantener y promocionar en el empleo en un contexto de innovación tecnológica y organizativa de las empresas.
- **Mecanismo de selección de personal y de disponibilidad** de trabajadores sin invertir dinero de la empresa ya que se utilizan los certificados de formación académica como "rito de transición" para acceder al empleo.
- **Diferenciación de estatus** puesto que se ofrecen unos contenidos específicos según el puesto en la jerarquía de la empresa, así, a los cargos directivos, se ofrecen contenidos en liderazgo o comunicación, mientras a los cargos intermedios o bajos, la formación se dirige a cuestiones técnicas o disciplinares.

Por tanto, para la tesis, se concibe la «formación» como un proceso continuo, que supera los límites del sistema educativo y que puede, o no, remitir a unos credenciales organizados en distintos niveles de capacitación (Martín-Artiles y Lope, 1999), de manera que atiende a:

> a) conocimientos abstractos y técnicos, b) a saberes adquiridos dentro y fuera del sistema educativo, c) a conocimientos obtenidos a través de la experiencia en el trabajo directo, d) así como a formas de comportamiento y «savoire–faire» adquiridos en otras esferas sociales (Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000, p. 39)

A nivel legislativo, el concepto de «formación» se traduce en distintos modelos dependientes de múltiples normativas e instituciones tanto estatales como autonómicas. La FP dual, objeto de la presente tesis, se ubica en el subsistema de Formación Profesional Inicial o Regalada, gestionado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las CCAA, que corresponde al ámbito educativo del Sistema de Formación para el Empleo[6]. Paralelamente, en el ámbito laboral, se ubica el subsistema de Formación Profesional para el Empleo gestionado

[6] https://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/fp-ambito-laboral.html

por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social junto con las CCAA (ver gráfico 1.1)[7].

A pesar de tener, como elemento común, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) las relaciones entre ambos subsistemas son escasas existiendo una participación mínima, por ejemplo, de los centros educativos en la formación para el empleo (Otero, Olazaran, Lavía, y Albizu, 2016). El CNCP es elaborado por el INCUAL[8] como herramienta que organiza los ejercicios profesionales y establece la base para integrar las acreditaciones que se pueden conseguir en cada subsistema: los títulos de Formación Profesional (ámbito educativo) y los Certificados de Profesionalidad (ámbito laboral). El CNCP también establece las referencias para el sistema de evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral y formación informal.

Gráfico 1.1. Organización de los subsistemas del Sistema de Formación para el Empleo

Fuente: elaboración propia

[7] Como se señalará más adelante (concretamente en el apartado 4.4.1) está estructura está pendiente de cambio pues, según el anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* publicado el 15 de junio de 2021, las estructuras paralelas de los ámbitos educativo y laboral se integrarán en un solo esquema configurando el nuevo Sistema de Formación Profesional.

[8] El Instituto Nacional de las Cualificaciones o INCUAL es el instrumento técnico del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, dependiente del Consejo General de FP, que tiene por objetivo fundamental la elaboración del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Para más información véase http://www.educacionyfp.gob.es/mc/fse/actuaciones/sistema-nacional-cualificaciones.html

Cada subsistema de Formación Profesional está compuesto de distintas iniciativas de formación, en el caso del ámbito educativo: la Formación Profesional Básica y los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. En el caso del ámbito laboral, el Real Decreto–ley 4/2015 (Boletín Oficial del Estado, 2015) modificó las denominaciones existentes hasta el momento siendo: formación programada por las empresas para sus trabajadores (antigua formación de demanda), oferta formativa de las administraciones competentes (antigua formación de oferta) y otras iniciativas: permisos individuales de formación, formación en alternancia con el empleo, formación de empleados públicos y formación no financiada con fondos públicos (antigua formación en alternancia con el empleo). En el ámbito laboral las iniciativas formativas también se organizan según van dirigidas hacia personas ocupadas (**formación continua**) o hacia personas en situación de desempleo (**formación ocupacional**).

Tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral, la Formación Profesional se puede impartir de manera exclusiva en el centro de formación, de manera exclusiva en la empresa, en alternancia simple o en alternancia dual; si bien es cierto que la modalidad más común es la alternancia simple y que no todas las opciones se ofrecen en todas las iniciativas de formación existentes. De entre todo ello, **el objeto de estudio de la tesis doctoral se concreta en la Formación Profesional Inicial impartida en modalidad dual en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior**.

Una vez se han planteado algunos elementos previos del concepto de «formación» y se ha descrito el marco institucional en el que se ubica el objeto de estudio de la tesis, cabe preguntarse el significado de distintos conceptos que abordan la relación formación–empleo y que durante décadas han sido desarrolladas por la literatura. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de cualificación? ¿y de competencias? Estos dos conceptos centrales en la relación formación–empleo serán explicados en los siguientes apartados para seguir profundizando en la fundamentación teórica de la FP dual como modalidad de *formación «para» el empleo*.

1.1.1. Términos y conceptos teóricos sobre «formación» en la FP dual

Para iniciar el debate teórico, en este primer apartado se planteará una breve explicación de la FP dual en España atendiendo a los conceptos teóricos más relevantes que se aplican al modelo. Posteriormente, se profundizará en cada uno de ellos analizando la literatura al respecto. De esta manera, se pretende comenzar el análisis del modelo desde la perspectiva teórica general para finalizar el marco teórico de la tesis estudiando las características más concretas.

Como se ha explicado, la Formación Profesional Dual que se estudia en esta tesis doctoral corresponde a la modalidad en alternancia dual del ámbito educativo que fue iniciada en España con el RD 1529/2012 (Boletín Oficial del Estado, 2012b).

Se trata de un modelo de formación reglada que se puede considerar dentro de lo que Casal (2006) definió como «**sistema político de la transición educación–empleo**» puesto que está enfocado a mejorar la inserción laboral juvenil a través de aumentar tanto las horas, como los contenidos de la formación en la empresa. La superación de un ciclo de FP implica la consecución del Título de Formación Profesional correspondiente, sin diferenciar entre quienes lo hayan realizado en alternancia simple o alternancia dual.

Sin embargo, aunque el título obtenido sea el mismo, el modelo dual está enfocado a **mejorar la adaptación del Sistema Educativo a las necesidades de las empresas** y, para ello, los contenidos formativos se reparten entre el centro educativo y el centro de trabajo, que es responsable de formar, realizar el seguimiento y evaluar al aprendiz durante aproximadamente 1000 horas, es decir, en torno al 50% del Ciclo Formativo. Esta diferencia fundamental con el modelo en alternancia simple, unida a las elevadas tasas de desempleo juvenil y a la existencia de una suerte de inflación de los títulos académicos que señala la literatura crítica a las teorías credencialistas (Collins, 1979; García-Moreno y Feliciano-Pérez, 2019; Planas, 2006), genera diferencias en las tasas de inserción laboral de uno y otro modelo, como se analizará a lo largo de la tesis doctoral.

Sobre la distancia entre Sistema Educativo y Sistema Productivo se ha debatido durante décadas en la literatura. La **teoría del Capital Humano** (Becker, 1983; Schultz, 1971) señala la existencia de correspondencia positiva entre la adquisición de credenciales académicos y la consecución de puestos de trabajo con buenas condiciones laborales. Esta perspectiva sería discutida posteriormente por las críticas a la **teoría credencialista** (Collins, 1979), las **teorías neo–marxistas** (Braverman, 1974; Edwards, 1979) y las **teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo** (Doeringer y Piore, 1985; Grimshaw, Fagan, Hebson, y Tavora, 2017), como se mostrará durante este capítulo[9]. No obstante, la Teoría del Capital Humano señaló un aporte muy relevante para analizar el diseño de la FP dual: la diferencia entre «**formación general**» y «**formación específica**» (Becker, 1983, pp. 31-39).

Esta diferencia, sobre la que se profundizará en el apartado correspondiente, señala que, mientras la «formación general» es transferible entre empresas porque es similarmente útil en la empresa donde se adquiere y en otras del mismo sector, la «formación específica» es rentable, especialmente, en la empresa donde tiene lugar. Esta diferenciación de formación es compartida también por críticos a la Teoría del Capital Humano como Doeringer y Piore (1985) quienes, además, señalan que tiene efectos en la negociación de la relación trabajador–empresa puesto que la «formación general» tiene más interés para el trabajador o trabajadora al permitirle mayor posibilidad de movilidad laboral; mientras la «formación específica» genera una relación de mayor interdependencia entre empresa y trabajador puesto que la inversión es importante para ambos, al igual que el riesgo a la pérdida. Esta

[9] A lo largo del capítulo, se analizará la literatura detalladamente en el apartado correspondiente. En este caso, se opta por algunas citas a modo de ejemplos relevantes dentro de cada enfoque.

negociación en torno a los beneficios y riesgos de la formación conforma el «**contrato implícito**» en términos de Becker (1983).

La FP dual, por tanto, ofrece a las empresas la posibilidad de formar a futuros trabajadores y trabajadoras según las «**competencias**» que precisan para cubrir la «**cualificación efectiva**» necesaria en un puesto de trabajo, fomentando la «**formación específica**», más allá de la «**cualificación profesional**» que obtengan según la «**formación general**». Estas diferencias entre términos son esenciales y por ellas comenzará el análisis en detalle de los conceptos teóricos.

1.1.2. Cualificación y Competencias: términos y debates

1.1.2.1. Cualificación

El término más relevante en el análisis de la relación entre formación y empleo es el de «cualificación». Según la tesis doctoral de Matilde Massó (2009) la evolución del concepto en la literatura discurre entre las dos grandes acepciones instauradas durante el siglo XX en Francia: substancialista y relativista.

El principal exponente de la perspectiva **substancialista** fue Georges Friedmann entendiendo que la cualificación es un "dato objetivo basado en el grado de complejidad tecnológica que caracteriza el lugar de trabajo y los recursos exigidos para su ejercicio" (Massó, 2009, p. 38). Esta concepción se centra en los contenidos del trabajo dejando de lado la perspectiva social y dinámica del mismo y entiende que el sujeto de la cualificación es el puesto de trabajo y, por tanto, la jerarquía interna en las empresas se establece según sea la participación de cada puesto en el proceso de producción. En este enfoque teórico se sitúan autores como Becker o Braverman quienes, a pesar de sus claras diferencias en cuanto al análisis del mercado de trabajo, coinciden en considerar que cada puesto de trabajo se asocia con una cualificación y, por tanto, su adquisición por parte de los trabajadores definirá el acceso a cada puesto, así como la pérdida de trabajos cualificados expulsará a dichos trabajadores de sus puestos.

Por el contrario, la perspectiva **relativista** es representada por Pierre Naville quien considera la cualificación como "una relación entre ciertas operaciones técnicas y la estimación de su valor social" (Naville, 1956, p. 129 en Massó, 2009, p. 45) centrando la atención en los procesos contextuales que son dinámicos y cambian según el espacio y el tiempo y afectan tanto al diseño de maquinaria como al aprendizaje para utilizarla. La cualificación, por tanto, es a la vez un proceso y un resultado y es propiedad del trabajador, por lo que la jerarquía en las empresas se establece según el tiempo que hayan dedicado a adquirir las cualificaciones.

Estas dos vertientes entienden de manera muy distinta los procesos de aprendizaje y adquisición de cualificaciones y cómo éstas se valoran en el mercado de trabajo, considerando la relación formación–empleo desde perspectivas distintas. Por tanto,

los efectos de la innovación sobre las cualificaciones también son concebidos diferencialmente. Mientras que para Friedmann la innovación tecnológica conlleva la descualificación de oficios tradicionales la recualificación de nuevas funciones (especialmente las referidas al mantenimiento de maquinaria) y la transformación de tareas semicualificadas (especialmente control y comunicación); Naville entiende que conlleva la supresión del trabajo en cadena, la reorganización de las secuencias de trabajo y comunicación entre puestos y la transformación hacia equipos de trabajo (Massó, 2009, pp. 50-52). No obstante, sobre la recualificación de las y los trabajadores, cabe señalar que en muchas ocasiones el discurso empresarial describe necesidades más extensas e importantes de lo que los cambios en el trabajo generan realmente sobre la gestión de recursos humanos (Linhart, 2013; Martín-Artiles y Lope, 1993).

Por su parte, la tesis de Andreu Lope (1996), tras analizar las distintas perspectivas teóricas sobre la cualificación, señala que la acepción común se refiere a "titulación obtenida mediante la escolaridad, la correspondencia entre ella y las exigencias empresariales, la clasificación de puestos de trabajo, o los conocimientos puestos en práctica en el desarrollo de las tareas" (Lope, 1996, p. 49) y que el énfasis en cada uno de los elementos conllevará distintas concepciones. Sin embargo, critica que estas concepciones o bien se centran en la escolaridad, aislando la cualificación de donde se ejerce; o bien se centra en los mecanismos de producción sin prestar atención a los procesos sociales dinámicos que se articulan en las relaciones laborales.

Para solventar la discusión teórica, Lope propone el concepto de «**cualificación efectiva**» refiriéndose a los "requerimientos impuestos por el proceso de trabajo y por las exigencias empresariales específicas, relacionados a su vez con la posesión de conocimientos y capacidades de actuación por parte del trabajador adecuados a aquellos requerimientos" (Lope, 1996, p. 55). En su definición, el autor hace referencia tanto a la perspectiva de Braverman que sitúa el proceso de trabajo en el centro de la cualificación, como a las tesis relativistas que entienden la cualificación como un proceso dinámico. Además, está muy relacionado con la idea marxista de los mecanismos de control de los empresarios sobre los trabajadores que se analizarán en apartados posteriores (Edwards, 1979).

El elemento relevante de la cualificación, por tanto, es la acción que realmente se pone en práctica en el puesto de trabajo, la «**cualificación efectiva**», más allá del conjunto de capacidades que pueda haber adquirido una persona pero que no utiliza en su puesto de trabajo. Dentro de ese concepto se integran referencias educativas, de relación laboral, de requerimientos empresariales, de capacidades aplicadas al trabajo y de trayectoria laboral y formativa (Lope, 1996, pp. 50-55).

Esta perspectiva es, también, muy relevante para la tesis doctoral puesto que permite entender que la *formación en la empresa*, en tanto que proceso de adquisición de la «cualificación efectiva» adecuada a los requerimientos del proceso de trabajo y las exigencias empresariales específicas, puede modificar las capacidades asignadas a la

credencial educativa correspondiente al ciclo de FP que esté cursando dado que se adaptarán a la empresa donde se adquiera. Esta idea está relacionada con el concepto de «formación específica» de Becker (1983) y permite hipotetizar que **las empresas utilizan la FP dual como modalidad formativa que les permite adecuar la capacitación que ofrece el sistema educativo a sus requerimientos concretos**.

Finalmente, Lope (1996) señala que los procesos de innovación tecnológica conllevan la polarización de las cualificaciones al generar dos dinámicas: (1) la descualificación de oficios tradicionales, operarios de maquinaria menos eficientes que nueva maquinaria, trabajadores de oficina sustituidos por procesamiento de textos y funciones administrativas, cadenas de montaje simplificadas o sustituidas por máquinas, trabajos artesanales que se simplifican por el uso de maquinaria y mandos intermedios con funciones de control que se informatizan; y (2) el aumento de cualificación de operarios de mantenimiento de nuevas maquinarias, programadores y coordinadores de equipos, técnicos medios y superiores para diseñar y controlar la producción, "técnicos de despacho" que gestionan grandes cantidades de información y trabajadores que tratan con equipos avanzados (Lope, 1996, pp. 94-100).

Las empresas, ante estos dos procesos, definen su «política de formación» atendiendo a dos problemáticas: la transferibilidad de la formación en innovación tecnológica y el coste de la formación; fomentando la formación formal, no formal e informal a distintos grupos de trabajadores (Lope y Martín-Artiles, 1993; Lope Peña, 2015; Martín-Artiles y Lope, 1993). Las estrategias aplicadas derivan en el aumento de la formación informal (más barata y no reconocible, por lo que disminuye el riesgo de que la inversión se transfiera a otra empresa) y en segmentación en cantidad y calidad de la formación estructurada que ofrece la empresa seleccionando a los trabajadores que la recibirán (Lope, 1996, pp. 101-108). De esta manera, se profundiza la **polarización de cualificaciones** que repercute en que unos colectivos, generalmente ya cualificados, aumentan su cualificación mientras que otros colectivos, más numerosos, ven reducida su cualificación efectiva resultando en

> una plantilla formada mayoritariamente por trabajadores no cualificados [... y] un proceso de producción y de trabajo donde los conocimientos y la capacidad de control se concentran en un reducido grupo de directivos, técnicos y responsables, que cuentan, para ejercer ese control, con los recursos que les proporciona la propia innovación tecnológica (Lope, 1996, p. 291).

1.1.2.2. Competencias

Muy relacionado con el concepto de cualificación se sitúa el debate en torno a la definición del concepto de «competencias» (Köhler y Martín-Artiles, 2005). En su análisis, Massó (2009) señala que el término surge del vocabulario utilizado en la gestión de los recursos humanos para referirse a la transformación de los procesos productivos relacionada con los cambios en la organización del trabajo que derivan

en mayor individualización de las relacionas laborales, cambio en las formas de control, etc. (Lope, 1996; Martín-Artiles, 1995).

El concepto ha sido desarrollado por distintos enfoques teóricos, siendo los más relevantes: el racionalista, el holístico y el interpretativo (Rodríguez Moreno, Serreri, y Del Cimutto, 2010), sin embargo, actualmente existe cierto consenso en las definiciones que reúnen *saber*, *saber hacer* y *saber ser*:

> la suma de conocimientos teóricos (saber), capacidades psicomotoras (saber hacer) y características psicosociales (saber ser) necesarias para desarrollar un paquete de tareas determinadas (puestos de trabajo) con sus condicionamientos tecnológicos, organizativos, sociales y motivacionales (Fernández Steinko, 1996, en M. Massó, 2009, p. 65)

Es, por tanto, un concepto que se refiere a las capacidades individuales situadas en un contexto concreto, se trata de "un saber hacer complejo resultado de un proceso de integración, de movilización y de gestión de capacidades, destrezas y conocimientos usados de maneras eficaces y en situaciones con un hilo conductor común" (Rodríguez Moreno et al., 2010, p. 36). Se diferencia, por tanto, de las concepciones de cualificación que la entendían de manera estática, como propiedad del puesto de trabajo. Pero se relaciona con la idea de «cualificación efectiva» por su carácter dinámico y contextual.

El inicio del concepto de «competencias» como elemento clave en la relación entre formación y trabajo se sitúa en McClelland (Massó, 2009; Rodríguez Moreno et al., 2010) por ser uno de los pioneros en relacionar ciertas características personales con el rendimiento en el trabajo en contraposición a los test y certificados académicos utilizados hasta ese momento. Las características personales, que progresivamente se han ido sintetizando en la literatura, se concretaron en conocimiento, habilidades, concepción de uno mismo, rasgos personales y motivaciones, constituyendo el actual concepto de «competencias» ya mencionado.

Su utilización en la relación entre Sistema Educativo y Sistema Productivo, permite menor rigidez puesto que las competencias se pueden adquirir en distintos espacios (formación formal, no formal o informal) y momentos vitales (formación inicial, formación a lo largo de la vida) y establecen relaciones de equiparación entre todo ello (Planas, 2006, pp. 173-174)

1.1.2.3. Competencias actitudinales

Por otra parte, el término de «competencias» también se utiliza para referirse a aquellos comportamientos y actitudes que, sin ser contenidos técnicos, son relevantes para el desempeño social en un puesto de trabajo (Barrio Lapuente, 2005). Este concepto es representado mediante términos diversos: «competencias actitudinales», «competencias comportamentales», «competencias relacionales», «competencias transversales» o «competencias transdisciplinares», entre los que existen matices diferenciales de carácter pedagógico (Rey, 2000; Rodríguez Moreno et al., 2010), pero cuya idea central se refiere a una parte del concepto de

«competencias» explicado en el apartado anterior: el *saber ser*, las actitudes (Rodríguez Moreno et al., 2010). De esta manera, se subdivide el concepto de «competencia» entre los conocimientos técnicos y la disposición personal y social en el trabajo.

Tras este término se encuentra un debate tradicional en la sociología del trabajo en la relación de la formación con el empleo puesto que se utiliza para referirse a aquellos comportamientos que no se pueden adquirir mediante la formación formal, que son difícilmente evaluables y reconocibles, pero que son claves para el acceso al mercado de trabajo y el mantenimiento de una posición en él (Lope Peña, 1996; Martín-Artiles, 1995; Martín-Artiles y Lope, 1999; Massó, 2009). Su presencia en los discursos empresariales es cada vez más notoria y encubre distintos discursos de gestión de los recursos humanos, como se analizará en los resultados de la tesis doctoral. Por una parte, los empresarios señalan que las «competencias actitudinales» indispensables para acceder al mercado de trabajo y donde encuentran mayor déficit son: la responsabilidad, el trabajo en equipo, la iniciativa y la proactividad, la comunicación, la autonomía…; sin embargo, como se expondrá en los resultados de la tesis, distintos estudios realizados en el seno del proyecto que enmarca la tesis doctoral[10], señalan que también se buscan actitudes de tipo disciplinar (orden, puntualidad, limpieza, seguimiento de normas…) y, en muchas ocasiones, con mayor relevancia que las primeras (Barrientos Sánchez, Martín-Artiles, Lope, y Carrasquer, 2019; Martín-Artiles, Barrientos, Moles, y Lope, 2019; Martín-Artiles, Lope, Barrientos, Moles, y Carrasquer, 2020; Martín-Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, y Moles Kalt, 2017).

1.1.2.4. Cualificación y Competencia en la legislación

No obstante, más allá del debate teórico, es necesario señalar que los términos de «cualificación» y «competencia» han sido adaptados a acepciones concretas en la legislación española sobre la relación entre formación y empleo que compete a la tesis doctoral: la Formación Profesional. Como ya se ha mencionado, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional crea, a través del INCUAL el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) que cuenta con un apartado dedicado a las definiciones de los términos utilizados, según aparecen en la legislación[11]. En este sentido, el CNCP se regula (Boletín Oficial del Estado, 2002, 2003, 2005) como "instrumento que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles del reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional".

[10] Como se ha señalado al principio de la tesis, esta se enmarca en el proyecto "Impacto de la Formación en la Empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref: CSO2015-68134-R (AEI/FEDER, UE) dirigido por los también directores de la tesis, los profesores Antonio Martín y Andreu Lope; y, por ello, comparte con el proyecto algunas partes del trabajo de campo y análisis realizados.

[11] Las definiciones son modificadas según la legislación que se publica a tal fin y se actualizan en la web del CNCP que elabora el INCUAL y se pueden consultar en: http://incual.mecd.es/glosario

Las competencias, en este caso referidas como «**competencia profesional**» se refieren al "conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo". Y en un nivel superior, se sitúa la «**cualificación profesional**» como "el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral".

Las «cualificaciones profesionales» se pueden agrupar siguiendo dos criterios: por temática o afinidad (las **Familias Profesionales**) o por nivel de "conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar" (los Niveles de Cualificación). Mientras que la unidad mínima reconocible es la «competencia profesional». Los **títulos de Formación Profesional** se constituyen reuniendo distintas «competencias profesionales» a través de los «**módulos formativos**» y la consecución de todos ellos, conlleva la obtención del título y la consecuente «cualificación profesional».

Por su parte, las competencias se organizan en niveles siguiendo el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF en sus siglas en inglés)[12] que fue desarrollado a partir de 2008 y forma parte de las iniciativas de la Unión Europea para establecer mecanismos de equiparación de los títulos profesionales de los distintos países miembros para facilitar la movilidad y el ejercicio profesional a través de la convalidación de acreditaciones. Como se observa en la tabla 1.1, los 8 niveles de competencia definidos en el EQF se traducen en 5 niveles en el caso español. No obstante, de los 5 niveles establecidos en España, únicamente se ha desarrollado la regulación de los 3 primeros, que dependen directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional y cuya responsabilidad recae en el INCUAL que, a través del CNCP, ordena entre los niveles 1, 2 y 3 las competencias y cualificaciones profesionales que va regularizando y modificando.

Tabla 1.1. Relación entre EQF, CNCP y Sistema Educativo en España

EQF	CNCP	Acreditación	Nivel Educación Formal
Nivel 1	Nivel 1	Operario	Educación Secundaria Obligatoria / Formación Profesional Básica
Nivel 2			
Nivel 3	Nivel 2	Técnico Medio	Bachillerato / Ciclo Formativo de Grado Medio
Nivel 4			
Nivel 5	Nivel 3	Técnico Superior	Ciclo Formativo de Grado Superior
Nivel 6	Nivel 4	Graduado	Grado Universitario
Nivel 7	Nivel 5	Máster y Doctor	Posgrado y Doctorado
Nivel 8			

Fuente: elaboración propia

[12] https://europa.eu/europass/es/european-qualifications-framework-eqf

Finalmente, dentro de este esquema, el Sistema de Formación para el Empleo cuenta con los «**certificados de profesionalidad**» para la Formación Profesional en el ámbito laboral. Estos títulos constituyen la acreditación para el ejercicio de una cualificación profesional y están compuestos de módulos formativos dedicados a la adquisición de las distintas unidades de competencia que la componen. De esta manera, los «certificados de profesionalidad» sirven de puente entre el ámbito laboral (la formación continua, la formación ocupacional y el sistema de evaluación y acreditación de la experiencia), y el ámbito educativo (los títulos de Formación Profesional), al situarse en el mismo esquema de niveles del CNCP.

El orden progresivo de esta estructura supone que, a través del reconocimiento de varias unidades de competencia como elemento acreditable más básico, se puede adquirir un certificado de profesionalidad y, a través del reconocimiento de varios de ellos, se puede adquirir un título de formación profesional. No obstante, esta organización normativa no se ha puesto en práctica de manera completa y sigue planteando carencias relevantes (Escudero Rodríguez, 2012). Para apoyar la explicación se propone una representación gráfica en el gráfico 1.2.

Gráfico 1.2. Relación entre los subsistemas de Formación Profesional en el ámbito educativo y en el ámbito laboral

Fuente: elaboración propia

Esta organización jerárquica de los conceptos no sigue la misma lógica expuesta en las referencias teóricas donde las diferencias tienen matices más complejos, pero sí es relevante para la tesis puesto que contextualiza la realidad normativa en la que se desarrollan los estudios de Formación Profesional dual. No obstante, avanzando un resultado de la tesis, se observa que las definiciones planteadas por la legislación difieren a la conceptualización que refieren los agentes sociales tanto en el caso de «competencia» como de «cualificación».

En cualquier caso, es muy relevante para comprender la organización de la FP dual puesto que los convenios de colaboración entre las empresas y los centros educativos se organizan según las «competencias profesionales». Cada título de FP está compuesto por distintas asignaturas donde se trabajan las «competencias

profesionales» que corresponden con el «módulo formativo» en el que se sitúan. A su vez, las «competencias profesionales» hacen referencia a distintas realizaciones profesionales que, en ocasiones, también se denominan «competencias curriculares» si bien, para evitar la confusión en la tesis doctoral, se utilizará el término de «contenidos curriculares». Los contenidos curriculares no son reconocibles por el CNCP pero permiten a las empresas y centros educativos, repartir los objetivos formativos que se han de cumplir en el tiempo de formación en el centro educativo y en el tiempo de formación en la empresa. El reparto consiste en tomar contenidos de los módulos formativos que componen el ciclo de FP para dotar de mayores contenidos y horas el **Módulo de Formación en Centros de Trabajo** (FCT). De esta manera, este módulo que en los ciclos de FP no dual tiene una duración de entre 300–400 horas y tiene por objetivo la puesta en práctica de los contenidos tratados en otros módulos, en la modalidad dual se convierte en un módulo formativo de 1000 horas con contenidos propios (ver gráfico 1.3).

Este complejo proceso de organización curricular entre empresa y centros educativos es origen de críticas, especialmente de los centros educativos hacia la Administración, por la carga de trabajo extra que les supone la organización de la modalidad dual y el desconocimiento y falta de tiempo de la empresa para implicarse en el proceso. Cabe destacar que estas problemáticas responden a la tensión existente entre Sistema Educativo y Sistema Productivo ya que se aplican a la vez distintas acepciones del concepto de «competencia» que cada sistema, y en concreto las y los profesionales que conforman cada uno, lo entienden y utilizan de manera diferente según su contexto profesional.

Gráfico 1.3. Reorganización de contenidos de un ciclo de FP para la elaboración de un proyecto de FP dual

Fuente: elaboración propia

1.1.3. Formación a lo largo de la vida

El desarrollo de los conceptos de «cualificación» y «competencias», como ya se ha señalado, tiene lugar en un contexto social dinámico de transformación de los procesos productivos donde los esquemas fordistas están menos presentes y las empresas aplican distintas metodologías de gestión de recursos humanos. En este contexto, durante los años 60 y 70, se define el concepto de «formación a lo largo de la vida» (longlife learning) como aquella formación formal dirigida a personas adultas y, posteriormente, se amplió esta conceptualización refiriéndose a "todas las actividades de aprendizaje, desde la cuna hasta la tumba, que tengan por objetivo la mejora del conocimiento y las competencias de todas las personas que deseen participar en ellas" (OCDE, 2001, p. 10). Se refiere, por tanto, al concepto de «educación permanente» como proceso que puede modificar, sustituir o ampliar aprendizajes inadecuados o limitados para disponer de nuevas potencialidades tanto personales como profesionales (Rodríguez Moreno et al., 2010).

Esta conceptualización plantea que el aprendizaje no se da en una etapa vital concreta ni a través de un tipo de formación determinado, por lo que permite considerar desde la formación en la empresa o en la sociedad hasta la formación formal para adultos. Gracias a esta idea de aprendizaje continuo durante todo el ciclo vital, se puede entender más fácilmente las conceptualizaciones dinámicas de los términos de «cualificación» y «competencia». Para dar cabida y sistematizar estos procesos y su relación con la formación formal, en España, el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional define los certificados de profesionalidad, anteriormente explicados, que permiten evaluar y acreditar los aprendizajes adquiridos en la vida adulta profesional y personal siguiendo un esquema de equiparación con credenciales del ámbito educativo.

En cualquier caso, si bien la Formación Profesional forma parte de este sistema en las dos vertientes: ámbito educativo y ámbito laboral y conviene entender la relación entre ambas; el objetivo de la tesis es estudiar una etapa concreta: la transición de la escuela al trabajo y, por tanto, únicamente nos referiremos a la educación inicial por ser la que tiene lugar antes de la salida al mercado laboral y durante los primeros momentos de inserción laboral. Por tanto, la tesis explora la Formación Profesional en el ámbito educativo en la modalidad dual.

1.1.4. «Sobrecualificación», «Sobreeducación» o «Subempleo»

Paralelamente al debate conceptual sobre las cualificaciones, las competencias y la formación a lo largo de la vida, surgen términos como «sobrecualificación» o «sobreeducación» también dirigidos a la relación entre Sistema Educativo y Sistema Productivo. Si el análisis del concepto de formación a lo largo de la vida, que se acaba de exponer, refiere la capacidad de las personas a ampliar o modificar las cualificaciones y competencias que haya adquirido en distintos entornos y

momentos vitales, la «sobrecualificación» indicaría que las personas pueden adquirir un nivel de cualificación superior al puesto de trabajo que desempeñan.

El inicio de los conceptos de «sobrecualificación» (*overskilling*) y «sobreeducación» (*overeducation*) surge en la década de los 70 para referirse a los problemas de inserción laboral de jóvenes universitarios en EE.UU. (Martínez García, 2017). Aunque la definición del concepto es discutida por la literatura, siempre se refiere a la "discrepancia entre el nivel educativo alcanzado por el trabajador y el necesario para el desempeño de su puesto de trabajo" (Sánchez-Sellero, Sánchez-Sellero, Cruz-González, y Sánchez-Sellero, 2018, p. 4). No obstante, la medición de esta discrepancia plantea serias dificultades metodológicas según las acepciones del término que se tomen para la investigación (Martínez García, 2017).

En cualquier caso, es un término que se dirige hacia las personas, es decir, son las personas las que adquieren un nivel formativo superior al que precisan ya que, mientras continúa la expansión educativa el mercado de trabajo, no aumenta la demanda de trabajadores cualificados al mismo ritmo (Ramos, 2017). Bajo la misma premisa, muchos autores señalan que, en realidad, se trata de un problema de «**subempleo**» o «subocupación», es decir, del "desempeño de unas funciones laborales muy por debajo de las esperadas en función de la formación adquirida" (Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000, p. 35) debido a la escasez de trabajos cualificados por las características del mercado laboral en España y las diferencias entre sectores (Planas, 2011), por la prevalencia de los contratos temporales y las jornadas parciales entre la población joven frente a la estabilidad laboral y las jornadas completas (Alós y Jódar, 2005) y, en general, por la "disfuncionalidad del sistema productivo español" y la reducida respuesta del sistema educativo para aportar competencias enfocadas a la empleabilidad (Moreno Mínguez, 2015a, p. 185).

La utilización de los tres términos supone un fuerte debate tanto teórico como ideológico. Por una parte, el «subempleo» se refiere a que el mercado de trabajo está mayormente formado por puestos de trabajo que requieren baja cualificación y competencias actitudinales disciplinares y, por tanto, son las empresas las que deberían planificar su renovación e innovación que les haría aumentar las necesidades de perfiles cualificados. Por su parte las empresas, en ocasiones, utilizan en su discurso [13] los términos «sobrecualificación» y «sobreeducación» con connotaciones negativas hacia las y los jóvenes para referirse a la necesidad de

[13] El discurso empresarial en esta dirección es notable tanto en los resultados que se mostrarán de la tesis doctoral como en informes y múltiples actividades promovidas por grupos empresariales, asociaciones, etc. Prueba de ello son las charlas "Desayunos con empresas que inspiran" disponibles en vídeo en la web https://www.espaciobertelsmann.es/eventos/cerrando-la-brecha-entre-educacion-y-empleo/ fomentadas por la Fundación Bertelsmann en la que participan multitud de empresas de tamaños y sectores distintos.

modificar los aprendizajes adquiridos en el Sistema Educativo para adecuarse a los requerimientos del mercado de trabajo ya que no encuentran a las y los trabajadores que necesitan y que estarían contratando.

Ambas perspectivas se contraponen a la hora de explicar la problemática del desempleo juvenil. Prueba de ello es la siguiente cita en la que se observa, a la vez, una referencia a la alta formación y al bajo nivel en competencias básicas:

> España cuenta actualmente con la generación de jóvenes mejor formada de su historia, lo que ha permitido una mejora sustancial de sus competencias. Sin embargo, los jóvenes españoles siguen mostrando unos niveles de competencias básicas por debajo de los de la mayoría de países desarrollados. [… estas competencias] tienen que ver con sus habilidades no cognitivas (como el deseo de innovar, el autocontrol o la capacidad de concentración […], resiliencia, control de los impulsos, motivación, planificación, trabajo colaborativo) (Consejo Económico y Social, 2020, p. 45)

De hecho, en el caso de la FP, distintas investigaciones evidencian que el grado de satisfacción de las empresas con el perfil adquirido por las y los egresados es alto, así como con el nivel de capacitación profesional que han adquirido durante su formación (Otero et al., 2016).

En cualquier caso, atendiendo a la conceptualización teórica de «cualificación efectiva» que se ha desarrollado en los epígrafes anteriores, una persona no puede estar «sobrecualificada» puesto que esto es una propiedad del puesto de trabajo. Tampoco parece muy correcto señalar que una persona está «sobreeducada» pues significaría que esa persona ha alcanzado un nivel formativo excesivo en algún aspecto vital, realidad difícilmente asumible bajo el paradigma de la «formación a lo largo de la vida». Por ello, bajo la perspectiva de esta tesis, una persona puede encontrarse en situación de «subempleo» por estar realizando unas tareas más simples de las que sabe desempeñar o con una jornada laboral o contrato temporal menor de la que podría realizar; o, cuidando los matices, una persona podría estar «sobreeducada» para desempeñar un puesto de trabajo concreto y no como característica.

1.1.5. Aprendizaje Basado en el Trabajo

Finalmente, el último concepto que se trabajará en este apartado sobre la relación entre formación y empleo es el «Aprendizaje Basado en el Trabajo» (Work–Based Learning), que tiene una gran importancia para la tesis doctoral puesto que la modalidad dual de la Formación Profesional basa gran parte de sus principios teóricos en este concepto. El análisis de la FP dual siguiendo los principios y definición de los modelos de «Aprendizaje Basado en el Trabajo»[14] permitirán señalar, en los capítulos de resultados, un análisis explicativo de las fortalezas y

[14] ABT en adelante

debilidades que presenta la modalidad dual en la actualidad, así como de aquellos elementos que no se corresponden con los principios y derivan en limitaciones.

El origen del concepto se sitúa en los teóricos del aprendizaje como John Dewey o en las aportaciones constructivistas de Vigotsky que, desde la psicología, sentaron las bases teóricas de los aprendizajes adquiridos en contextos diversos (Rizzari, 2014). Según Rodríguez Moreno *et al.* (2010) el ABT se trata de un modelo formativo que incluye estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, y que implica tanto a la comunidad educativa como a la empresarial de manera planificada para que las experiencias y contenidos se complementen en uno y otro entorno. En sus propias palabras:

> Es un esfuerzo para hacer el desarrollo profesional vital más fácil y más natural, conectando el contexto formativo con el contexto laboral. [... Permite] conocer mucho las alternativas de formación tecnológica y de competencias exigidas en el mundo laboral. [...] es una estrategia didáctica que trata de ampliar los horizontes académicos, dejando entrar en las aulas a la comunidad total, proporcionando al alumnado experiencias reales y oportunidades para aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo. De alguna manera, el ABT es una parte integral de una estructura mucho más amplia, la transición escuela/trabajo, combinando el aprendizaje académico con el práctico en una experiencia integrada o mixta para todo tipo de alumnado (Rodríguez Moreno et al., 2010, p. 164).

Tomando esta definición como un supuesto, un modelo formativo cuyo eje sea el ABT mejorará la empleabilidad de sus participantes (Barrientos Sánchez et al., 2019).

La puesta en práctica de un modelo formativo basado en ABT, como es el caso de la FP dual, parte de la detección de necesidades (especialmente del mercado de trabajo (Garnett, 2016)), sigue por la planificación y diseño de las acciones formativas, posteriormente se ejecutan y, finalmente, se evalúan las competencias adquiridas (Ferrández-Berrueco, Kekale, y Devins, 2016). Este complejo proceso que implica a las empresas, las escuelas y los y las aprendices, plantea distintas dificultades y limitaciones, como se analiza en la presente tesis doctoral. Así, el ABT, si bien plantea multitud de beneficios que se señalan a continuación, no se puede considerar como un modelo formativo alternativo al proceso de enseñanza–aprendizaje que se puede desarrollar en los centros educativos, sino como un modelo que complementa de manera significativa la adquisición de diversas competencias sobre contextos distintos (Jackson, 2015).

1.1.5.1. Beneficios del ABT

De acuerdo a Horne (2003 en Rodríguez Moreno et al., 2010, p. 167) el ABT permite trabajar distintas áreas por encima de otros modelos de aprendizaje: consciencia de la propia profesión, exploración del mundo laboral, actividades de preparación laboral y aplicación de lo aprendido; que permiten mejorar la transición de la escuela al trabajo. Facilita la «lógica de la competencia» tomada del sistema productivo, en el sistema educativo, de manera que acerca ambas perspectivas para

complementar el aprendizaje mediante mecanismos de alternancia de contextos (Tejada Fernández, 2012). Se trata de un modelo interdisciplinar desarrollado en distintos contextos por diferentes profesionales, donde los conocimientos se pueden evaluar atendiendo a competencias tanto técnicas como actitudinales (Rizzari, 2014), que trata de aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los puestos de trabajo y las tareas profesionales de manera sistematizada (Ferrández-Berrueco et al., 2016) y que permite cubrir aquellos conocimientos demandados por el mercado de trabajo que el Sistema Educativo por sí solo no puede facilitar (Garnett, 2016), razón por la cual está íntimamente relacionado con la inserción laboral juvenil.

A pesar de las dificultades que pueda conllevar la puesta en marcha de un modelo basado en ABT, el hecho de conciliar teoría y práctica supone un avance positivo para las y los aprendices en términos de adquisición de competencias (Zabalza, 2011). En este sentido, el ABT también plantea beneficios para las instituciones académicas al aproximarse y alimentarse de la realidad laboral, para las empresas por conocer a posibles futuros trabajadores formados por ellas mismas y a los aprendices al realizar las tareas en un contexto laboral y experimentarlas directamente en puestos de trabajo (Rizzari, 2014; Zabalza, 2011). Además, en el caso de las empresas, el ABT plantea la flexibilidad del aprendizaje y de los contenidos, como un gran beneficio para su participación (Garnett, 2016).

Prueba del éxito de los modelos de ABT es su utilización en casos como la formación del profesorado, medicina, enfermería o psicología clínica donde se utilizan largos periodos de aprendizaje sobre el puesto de trabajo de manera supervisada y relacionada con la teoría adquirida, junto con una tutorización que ayude al aprendizaje reflexivo y autodirigido (Van Velzen, Volman, Brekelmans, y White, 2012) o en casos de empresas del sector social que, aunque parezca el sector más alejado de lo que socialmente se podría entender como ABT, se ha probado útil para la adquisición significativa de competencias en gestión de proyectos, madurez e inteligencia emocional, formación de equipos, comunicación o resolución de problemas, incluso para potenciar el propio sector (Huq y Gilbert, 2013). La tutorización realizada de manera correcta, es decir, con una supervisión detallada, acompañando el aprendizaje, facilitando la reflexión de las tareas que se van a realizar y de las realizadas, evaluando de manera informada y constructiva, etc.; resulta una de las claves del éxito de los modelos de ABT que aparece como elemento especialmente beneficioso para el aprendizaje en distintas disciplinas y, además, repercute en una mejor empleabilidad (Jackson, 2015).

1.1.5.2. Criterios del ABT

No obstante, el mero hecho de realizar estancias en una empresa no convierte el contexto laboral en formativo. Para ello, se deben cumplir algunas características propias de las dinámicas de enseñanza–aprendizaje que, además, resuelven las tensiones de conciliar Sistema Educativo con Sistema Productivo. Tomando

distintas investigaciones (Ferrández-Berrueco et al., 2016; Rizzari, 2014; Rodríguez Moreno et al., 2010; Zabalza, 2011), los criterios que debe cumplir el Aprendizaje Basado en el Trabajo son:

- **Información** sobre la naturaleza del problema, tarea o práctica a resolver. El alumnado debe disponer de conocimientos, recursos y habilidades para resolver el ejercicio al que se exponga, además de conocer los criterios de evaluación y supervisión de manera trasparente. Las tareas tendrán una dificultad progresiva con el objetivo final de facilitar la autonomía laboral.
- Utilización de **estrategias pedagógicas** en los contextos laborales. Deben utilizarse metodologías didácticas organizadas como «aprender haciendo», «observación» o «mostrar y explicar» para lo que las y los formadores en la empresa deben tener la formación adecuada o recibirla expresamente.
- Se fomenta el **aprendizaje reflexivo** antes y después del desarrollo de las tareas, así como el aprendizaje autodirigido. Es importante relacionar la formación en la empresa con los contenidos curriculares trabajados en la escuela para facilitar la abstracción de los aprendizajes. Para ello, la tutorización en la empresa debe aportar explicaciones didácticas sobre el puesto de trabajo, la tarea y/o el método de realizarla.
- **Interacción** con los y las compañeras de trabajo como competencia clave a desarrollar. Es importante contar con orientación académica y profesional que ayude a aprovechar al máximo las situaciones de aprendizaje y retroalimentación con las y los compañeros de trabajo sobre el propio puesto de trabajo y otros puestos y tareas de la empresa.
- Definir claramente la **relación de competencias** trabajadas en la escuela y en la empresa. Para facilitar un aprendizaje sistemático es importante acordar los objetivos, condiciones, planificación, acciones, directrices, etc. entre escuela y empresa y explicitar su relación.
- Establecer **mecanismos de comunicación** claros entre la escuela y la empresa y del aprendiz con las o los responsables de ambas. Debe existir una comunicación fluida entre las partes (empresa, escuela y aprendiz) para señalar las necesidades y posibilidades de todas, planificar las acciones, ponerlas en marcha y realizar la evaluación de manera balanceada donde el aprendizaje siga siendo el centro del proceso.
- **Implicación** de los centros de trabajo. Las empresas o instituciones han de participar de manera activa en el proceso de enseñanza–aprendizaje así como cumplir con una serie de requisitos para ofrecer un espacio de formación adecuado en calidad, tiempo y forma, además de formalizar la relación empresa–aprendiz de manera clara a través de un contrato laboral u otra figura que asegure derechos y obligaciones de las partes.

Estas características, que Rodríguez Moreno *et al.* (2010) resumen en 6 elementos significativos o que Nikolova *et al.* (2014) resumen en 4 factores (ver gráfico 1.4),

dotan de formalidad a un modelo de enseñanza–aprendizaje que, si bien se realiza en el contexto laboral, supera los elementos del aprendizaje informal que normalmente se da en los puestos de trabajo. Supone sistematizar aquellas situaciones de aprendizaje significativo de manera consensuada, planificada y supervisada por la escuela y la empresa.

Gráfico 1.4. Características centrales del proceso enseñanza–aprendizaje del ABT

Fuente: adaptación propia de Rodríguez Morento *et al.* (2010, p.170) y Nikolova *et al.* (2014)

Finalmente, el **proceso de evaluación** del ABT es también una característica relevante y diferenciadora del modelo educativo. Esto se debe a su complejidad puesto que en cada caso se habrán especificado unos contenidos de aprendizaje según el consenso establecido entre escuela y empresa, lo que dificulta establecer mecanismos de evaluación comunes (Garnett, 2016). Por otra parte, la evaluación del ABT se centra en las competencias actitudinales desarrolladas durante la formación en la empresa: responsabilidad, disciplina, autonomía, iniciativa, trabajo en equipo… a través de una serie de indicadores que puedan señalar la adquisición de los contenidos trabajados (Lope y Martín-Artiles, 1993), proceso especialmente difícil teniendo en cuenta que las personas responsables de la evaluación en la empresa no tienen, necesariamente, formación y/o experiencia pedagógica. En este sentido, cabe destacar la importancia que las empresas otorgan a las competencias actitudinales y que constituye el principal beneficio que aporta un modelo formativo basado en ABT frente al resto de modelos formativos que no hacen suficiente énfasis

y/o que no registran el nivel del alumnado en dichas competencias, derivando en una menor relevancia de los títulos académicos.

En el caso de la FP dual, las diferencias de contenidos que se pueden trabajar en la formación en la empresa se deben a las diferencias según el tamaño de la empresa, que podrá ofrecer mayor o menor variedad de tareas y de puestos de trabajo, y la experiencia del tutor o tutora de empresa, que tendrá más recursos y herramientas para observar, realizar el seguimiento y el acompañamiento y evaluar al aprendiz. En este sentido, es clave la formación de aquellas personas que ejercen la tutorización en la empresa como elemento determinante en los modelos de ABT (Ferrández-Berrueco et al., 2016; Jackson, 2015; Rizzari, 2014). En este sentido, para el caso que ocupa la tesis doctoral, cabe señalar que cada CA ha resuelto las dificultades en torno a evaluación del periodo de formación en la empresa en la FP dual de manera diferente. En el caso de Catalunya, caso de estudio de la tesis doctoral, se construyó una plataforma web denominada qBID, a la que tienen acceso docentes, tutores de la empresa y aprendices, con una serie de ítems que conforman la rúbrica de evaluación para homogeneizar y facilitar el proceso, si bien también recibe críticas por no adaptarse a todos los contextos laborales donde tiene lugar la FP dual.

1.2. Perspectivas teóricas sobre formación y empleo

La relación entre formación y empleo ha sido estudiada desde múltiples perspectivas y la revisión de la literatura permite observar una evolución de las teorías trabajadas por distintos autores y autoras en el análisis de dicha relación. Según Köhler y Martín–Artiles (2005, pp. 347-348) las perspectivas teóricas se pueden organizar en tres enfoques:

a) Enfoque funcionalista en sociología y neoclásico en economía. Estos enfoques se centran en el modelo teórico del Capital Humano y se corresponden con finales de los años 50.

b) Enfoque neoweberiano y conflictivista, centrado en la Teoría Credencialista como crítica al enfoque funcionalista, durante finales de los años 70.

c) Enfoque de la escuela de sociología neomarxista, centrada en el modelo teórico de la reproducción.

Estos tres enfoques, que se resumen en la tabla 1.2, se explicarán brevemente a continuación, con el objetivo de situar el análisis de la FP dual en los enfoques teóricos que han analizado la relación formación–empleo.

Tabla 1.2. La relación formación–empleo en las perspectivas teóricas

	Teoría Funcionalista: el Capital Humano	**Teoría neoweberiana: el credencialismo**	**Teoría neomarxista: la reproducción**
Concepto de formación	Se corresponde con el Capital Humano y está compuesta por conocimiento, saberes y experiencias. La inversión en Capital Humano es una estrategia de los individuos y las familias	Se refiere a conceptos técnicos y abstractos, a la cultura, al lenguaje y a los hábitos del estatus del individuo.	Se trata de un capital cultural heredado de la familia y la clase social que comprende conocimiento y saberes, y que supone una disciplina social y, por tanto, implica la reproducción social.
Función educativa	La educación tiene una función instrumental ya que se debe corresponder con el empleo, está ligada al desarrollo económico y permite el aumento de productividad y crecimiento económico.	La educación, que tenía la función de reducir las desigualdades, genera conflictos al otorgar de manera generalizada los mismos títulos, provocando su devaluación. Esto provoca que el acceso al empleo dependa de otras variables: sexo, raza, etnia, redes sociales	La educación debe cumplir una función social al reducir las desigualdades de clase, puesto que se trata de un derecho de la ciudadanía. Sin embargo, la división técnica y control del trabajo genera una tendencia hacia la descualificación.
Titulaciones	Existe una correspondencia entre oferta y demanda, puesto que el Sistema Educativo está ligado al Productivo	Las titulaciones se devalúan por la inflación de formaciones que no se corresponden con las demandas del Sistema Productivo.	Las titulaciones generan jerarquías sociales y otorgan mayor prestigio y dominación de los niveles superiores frente a los inferiores.
Aprendizaje Basado en el trabajo	La experiencia en el puesto de trabajo supone una formación valiosa en términos «generales» y «específicos», conformando el «contrato implícito» trabajador–empresa.	Concepción similar a la teoría de la reproducción. Incluyen el valor del aprendizaje facilitado por los grupos de referencia en la empresa.	El puesto de trabajo aporta capital social relevante para el acceso al empleo y no tanto formación valiosa, pues la mayoría de empleo solo requiere adiestramiento, debido a la división técnica del trabajo (taylorismo).
Transición Escuela–trabajo	Acceso rápido en función del Capital Humano, conformado por el nivel estudios y la experiencia	Mayor relevancia del capital social y la posición del individuo en el contexto, que del capital humano.	Reproducción de las relaciones sociales de dominación: estratificación social y segmentación de mercado de trabajo

Reclutamiento fuerza de trabajo	Las empresas tienen en cuenta tanto la formación formal, como la formación informal y la experiencia laboral	Influencia del capital social, el prestigio y criterios simbólicos.	Influencia de las relaciones de poder y de los actores sociales: sindicatos, empresarios y Administración Pública
Mercado de trabajo	Mercado de trabajo imperfecto, supuesto homogéneo, juego oferta/ demanda (Solow 1990)	Teorías segmentación. Mercado segmentado. Dualización por factores institucionales y estructurales. Desigualdades acceso: redes sociales, estratificación	

Fuente: adaptación de Köhler y Martín Artiles (2005, p. 348)

1.2.1. Teoría del Capital Humano: el papel de la formación.

La máxima representación del enfoque funcionalista y de las teorías neoclásicas de la economía, en cuanto a la relación entre formación y empleo, es la teoría del Capital Humano iniciada por Schultz (1968, 1971, 1972, 1985) y especialmente desarrollada por Gary Becker (1983) (Köhler y Martín-Artiles, 2005). Becker define el Capital Humano como conjunto de conocimientos, cualificaciones y salud adquiridos a través de inversión en educación, formación en el trabajo, cuidado médico, migración y búsqueda de información que aumentan las rentas monetarias o psíquicas, es decir, el consumo (Becker, 1983, p. 21). Por otra parte, el autor señala que las inversiones en cada aspecto tienen rendimientos en capital humano distintos ya que, por ejemplo, la formación en el trabajo afecta mayormente a la renta monetaria, mientras que la educación universitaria podría repercutir en ambas rentas (Becker, 1983, p. 39).

En este sentido, señala que "la característica fundamental del capital humano, que le diferencia de otros tipos de capital, es que, por definición está incorporado a la persona que invierte" con sus propias características, potencialidades y limitaciones, por lo que la inversión que se realiza en capital humano es especialmente relevante para la persona que la realiza frente a la empresa que se pudiera beneficiar (Becker, 1983, p. 114). Además, Becker resalta que hay una clara relación entre la formación y el empleo de manera que "las personas con mayores niveles de educación y de formación casi siempre ganan más dinero que los demás [...y, viceversa,] existe una relación, normalmente inversa, entre paro y educación" (Becker, 1983, p. 22).

Dentro de la formación adquirida en el puesto de trabajo, Becker (1983, pp. 31-39) diferenciaba la «**formación general**» de la «**formación específica**». Estos dos términos, que como ya se ha señalado tienen una gran relevancia en el modelo de FP dual, bajo la perspectiva de Becker se diferencian en el aumento de productividad que genera la formación en una empresa con respecto al resto; es decir, aquella formación que genera el mismo aumento de productividad en la empresa donde se realiza la formación que en cualquier otra, se considera «formación general»

mientras que la «formación específica» "incrementa en mayor medida la productividad en las empresas que la proporcionan que en las que no lo hacen" (Becker, 1983, p. 39).

Siguiendo este planteamiento, existen tres derivadas de gran interés (Becker, 1983, pp. 39-50). Por un lado, las empresas tienen mayor interés en proporcionar «formación específica» puesto que les genera mayores beneficios en términos de productividad y es menos útil para los trabajadores en términos de movilidad laboral puesto que tendrá menos valor en otra empresa. En segundo lugar, la «formación general» tiene mayor interés para los trabajadores y para aquellas empresas que no invierten en formación puesto que les permite contar con empleados ya formados sin costear su formación haciendo uso de las "economías externas". En tercer lugar, la inversión en «formación específica» implica una relación de compromiso entre empresa y trabajador puesto que en caso de renuncia del trabajador que recibe la formación la empresa pierde la inversión al no poder contar con un trabajador igualmente rentable y, a su vez, el trabajador tendrá dificultades para encontrar una empresa donde la formación recibida en la primera le sea igualmente valiosa en términos de renta. Es en esta relación donde Becker utiliza el término de «**contrato implícito**» entre empresa y trabajador para valorar la formación (Köhler y Martín-Artiles, 2005).

En este sentido, recibir «formación específica» sería un indicador positivo para mantenerse en el empleo e, incluso, promocionar; mientras que la «formación general» lo sería de una mayor rotación. Cabe hipotetizar, por tanto, que **si la FP dual es, en efecto, un modelo centrado en dotar de «formación específica» a las y los aprendices sobre el puesto de trabajo, permitirá una mayor vinculación entre empresa y aprendiz y motivará a la empresa a incorporar al aprendiz a su plantilla**. No obstante, Becker señala que para que se dé dicho beneficio de la «formación específica» para la empresa, la estabilidad en el empleo y la contratación de larga duración son claves (1983, p. 56). Dichos elementos no se dan necesariamente en la FP dual, por lo que el análisis de los resultados en la dirección de la hipótesis cobra especial interés con este planteamiento teórico.

1.2.2. Teoría Credencialista: la correspondencia entre formación y empleo

Bajo la perspectiva del Capital Humano la formación reglada reduce las desigualdades sociales al ofrecer, en base a la expansión educativa, acceso a las credenciales a un gran número de personas independientemente de su origen social. Sin embargo, esta argumentación se desmiente puesto que estos credenciales otorgados con la superación de la formación reglada no suponen un criterio tan determinante en la selección de personas y porque las empresas aplican una «política de formación» selectiva (Lope y Martín-Artiles, 1993; Lope Peña, 2015; Martín-Artiles y Lope, 1993). Por todo ello, la formación reglada y las credenciales asociadas pueden tener una función en la acreditación de ciertas capacidades para las

empresas, pero no de manera generalizada para el acceso al empleo, "su acepción como elemento aportador de «igualdad de oportunidades» es seriamente cuestionable, cuando no mera ideología" (Martín-Artiles y Lope, 1999, p. 71).

Por otra parte, multitud de estudios han señalado que el acceso al empleo depende de otras variables, como las redes sociales, por lo que reducir el análisis al valor de la formación para acceder al empleo sería completamente erróneo. En este sentido, no se trata de encontrar la relación directa entre formación y empleo sino revisar las características de la organización del trabajo, el tejido productivo y los requerimientos de los sectores productivos para poner en valor los conocimientos adquiridos en el Sistema Educativo y que éstos, a su vez, repercutan en la mejora de las capacidades necesarias para el Sistema Productivo (Köhler y Martín-Artiles, 2005; Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000; Martín-Artiles y Lope, 1999).

La perspectiva credencialista también guarda una fuerte relación con las teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo pues, como el propio Collins señala en *La sociedad credencialista* (1979, p. 109):

> El nacimiento de un sistema competitivo para producir una mercancía cultural abstracta bajo la forma de credenciales educativas ha sido la fuerza nueva más importante para conformar la estratificación americana del siglo XX. Comenzando por la propia organización interna de las escuelas, las credenciales han permitido la creación de una estructura de ocupaciones, desde los monopolios profesionales de élite hacia abajo, y han supuesto el empuje definitivo para la elaboración de burocracias super complejas en todas las esperas. [...] la penetración de las credenciales educacionales en el mundo del trabajo ha modelado los principales procesos de estratificación de las últimas décadas.

En su libro, Collins plantea la necesidad de reducir la producción masiva de credenciales que, si bien pudo ser útil a principios del siglo XX con el inicio de la estructuración de los sistemas educativos, actualmente genera diferencias significativas sobre los puestos de trabajo en el mercado laboral estableciendo límites a las posiciones y carreras y, por tanto, estructurando la fragmentación del mercado dual de trabajo donde "la discriminación educativa se vuelve cada vez más un medio subordinado pero muy eficaz de dominación de grupo" (Collins, 1979, p. 223).

En esta línea, las elevadas tasas de desempleo, especialmente juvenil, generan que las credenciales formativas pierdan gran parte de su valor puesto que se produce una suerte de «inflación de títulos» y los empleadores pueden negociar las condiciones laborales y salarios independientemente de las credenciales de que se disponga, a pesar del esfuerzo de las y los jóvenes por continuar compitiendo por las credenciales que les permitan posicionarse mejor (García-Moreno y Feliciano-Pérez, 2019). El valor de los títulos, por tanto, cambia según el contexto al actuar principalmente como filtros, es decir, su importancia reside en actuar como «condición necesaria» más que como «condición suficiente» para obtener empleo ya que "la idea de que «a mayor formación –reglada–, mejor empleo y mejores posibilidades de obtenerlo» queda reducida a una afirmación simplista para amplios grupos de personas" (Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000, p. 32), prueba de ello es que personas con

títulos académicos diferentes pueden desempeñar los mismos empleos (Planas, 2006).

Sin embargo, a pesar de las críticas y limitaciones expuestas, la tesis credencialista de correspondencia entre un Sistema Educativo proveedor de mano de obra y un Sistema Productivo cliente de la misma, sigue presente en el imaginario social y el discurso meritocrático, a pesar de ser "poco capaz de dar respuesta a los problemas que el capitalismo informacional plantea en la relación entre formación y trabajo" (Casal, 2006, pp. 192-193).

1.2.3. Teorías neo-marxistas: la formación como reproducción social

Finalmente, los autores neo–marxistas plantean distintos elementos relevantes en la relación entre formación y empleo, teniendo en cuenta la estructura de clases y diferenciando quienes tienen el capital (empleadores) y quienes tienen la fuerza de trabajo (trabajadores). En primer lugar, los autores comprendidos en esta corriente analizan el valor de la formación en el control de los trabajadores. Braverman (1974) señaló que el modelo taylorista establece 3 dinámicas que contribuyen a la descualificación de los trabajadores: (1) los empresarios restringen el acceso de los obreros al conocimiento del proceso de trabajo en su conjunto, (2) la gerencia establece las tareas y la forma de ejecutarlas, de cada obrero, de manera que éstos no tienen el control sobre su propio trabajo, y (3) los obreros no acceden al conocimiento sobre los procesos paralelos implicados en el conjunto de la actividad productiva ya que se pretende que no sean transparentes ni comprensibles.

Por otra parte, Edwards (1979) señala que las empresas establecen tres tipos de mecanismos de control:

- Simple: el empleador ejerce directamente la disciplina de la empresa sobre el empleado mediante sus propios criterios.
- Técnica: el empleador fija la organización del trabajo y los tiempos de las máquinas, de forma que determina el ritmo de producción y la disciplina de los trabajadores.
- Burocrática: el empleador establece los ritmos de producción y la disciplina de manera indirecta, a través de la estratificación interna generada por una jerarquía de cargos, formas de contratación e incentivos, en la que los supervisores y cargos intermedios ejecutan las medidas siguiendo la política de la empresa y la cadena de mando.

Edwards (1979) también realiza una aportación muy relevante a lo que actualmente se denominan «competencias actitudinales» y que tienen una gran relevancia en la FP dual, como ya se ha señalado. El autor establece tres requisitos que definen al *buen* trabajador: (1) sigue las reglas de la empresa, (2) asumir responsabilidad sobre

la marcha de proceso productivo y (3) tomar como propios los objetivos de la empresa y comprometerse de manera activa y leal con la misma.

En lo referente a las credenciales formativas, los autores de la perspectiva neomarxista analizan su potencial como mecanismo de control ya que la formación adquirida supone un «atributo societal» que los empresarios definen para burocratizar el acceso a la empresa, la movilidad vertical y la movilidad horizontal de manera que, mientras los trabajadores utilizan su formación como un atributo que pone en valor su presencia en la empresa, los empresarios burocratizan las credenciales de formación para poner en valor sólo aquellas que les interesen (Edwards, 1979). En esta dirección, es importante señalar el valor del lenguaje en el trasfondo ideológico de las políticas de Recursos Humanos donde, por ejemplo, el término *gestión* ha tomado un protagonismo claro equiparando a los trabajadores con recursos materiales y donde el interés se centra en la optimización de recursos y no en el desarrollo personal y profesional de las y los trabajadores (Fernández Alles y Valle Cabrera, 1998; Köhler y Martín-Artiles, 2005; Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000; Lope Peña, 1996; Martín-Artiles y Lope, 1993).

Por todo ello, los autores enmarcados en esta perspectiva teórica no consideran que exista correspondencia o conectividad entre educación y empleo, sino que las instituciones educativas tienen el objetivo de representar los esquemas de organización social trascendiendo las relaciones de educación-empleo para atender a la doble función social de preparar trabajadores y ciudadanos siguiendo un determinado orden social, constituyendo así la perspectiva de la reproducción social (Köhler y Martín-Artiles, 2005).

Capítulo 2.
La transición escuela–trabajo en un mercado de trabajo segmentado

2.1. Las Teorías de Segmentación del Mercado de Trabajo: hacia una síntesis del diálogo teórico

Si en el capítulo 1 se han analizado los principales enfoques teóricos sobre el valor de la formación para el empleo centrando la atención sobre la formación, en este segundo capítulo se abordarán las cuestiones que tienen que ver con el mercado de trabajo. Esto permitirá considerar las dinámicas y conceptos que influyen en la FP dual, tanto desde la perspectiva educativa como desde la perspectiva laboral. Con ello se completará el análisis teórico que compone la Parte I de la tesis doctoral para, posteriormente, continuar con los análisis contextuales y los resultados.

El capítulo parte de las perspectivas teóricas que han planteado respuestas o críticas a la explicación de la relación entre formación y empleo que planteó la teoría neoclásica del mercado de trabajo, especialmente a partir de los años 70, cuando se inician los enfoques de Segmentación del Mercado de Trabajo (Cruz Gómez et al., 2019; Toharia, 1983). Según el análisis de la literatura, las principales perspectivas críticas se agrupan en el enfoque institucionalista o estructuralista, el enfoque marxista o de la economía radical y el de la Escuela de Cambridge (Fernández-Huerga, 2010; Gibert Badia, 2011; Sanz De Miguel, 2013; Toharia, 1983) y se centran en señalar que la excesiva individualización que plantea la teoría del Capital Humano (Becker, 1983; Schultz, 1971) no permite explicar las diferencias entre individuos que, teniendo las mismas capacidades, no tienen las mismas oportunidades por proceder de contextos distintos en cuanto a acceso al empleo, movilidad vertical, etc.

Por tanto, desde las teorías de la SMT se cuestiona la correspondencia entre formación y empleo que plantea la teoría del Capital Humano y señalan que la inversión en formación no repercute de igual manera en todos los individuos puesto

que la relación se ve condicionada por los factores estructurales e institucionales como señalan en su artículo Martín Artiles y Lope (1999) o en el libro coordinado por Lope, López–Roldán y Lozares (2000). Estos autores señalan que para analizar la relación actual entre Sistema Educativo y Sistema Productivo, se deben tener en cuenta los siguientes requerimientos para acceder al trabajo: (1) las redes sociales, (2) las diferencias según el segmento del mercado de trabajo al que nos refiramos y las cualificaciones profesionales que tengan valor en el mismo, (3) el papel de las instituciones públicas y los servicios de empleo, (4) el papel del sector privado y, en concreto, de las empresas de empleo temporal y las multiservicios, y (5) el papel del sector productivo y las asociaciones profesionales que conforman los mercados internos de trabajo (Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000, pp. 18-22; Martín-Artiles y Lope, 1999) .

2.1.1. El enfoque institucionalista o estructuralista

Las primeras aportaciones a la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo provienen de algunos de los autores que anteriormente se enmarcaban en la teoría neoclásica al señalar las dificultades de analizar el mercado de trabajo como el resto de mercados económicos por la existencia de las instituciones (Toharia, 1983). Estas no se pueden considerar como «imperfecciones» del mercado, sino como condicionantes de la conducta de los individuos y, por tanto, el mercado de trabajo se debe analizar teniendo en cuenta los efectos de las instituciones sobre los individuos y no las actuaciones de los individuos aisladas.

Los autores críticos con el enfoque neoclásico dedicaron sus esfuerzos a plantear y realizar nuevos diseños empíricos que cuestionaban los análisis del mercado de trabajo que se realizaban, por lo que las aportaciones teóricas en un primer momento fueron insuficientes. Sin embargo, dentro de este enfoque sí destacan los trabajos de Michel Piore que plantea la Teoría Dual del Mercado de Trabajo. Esta teoría se iría desarrollando progresivamente, siendo la aportación teórica más relevante de este enfoque al igual que la Teoría del Capital Humano lo es del enfoque neoclásico (Toharia, 1983, p.24).

La Teoría Dual del Mercado de Trabajo (Doeringer y Piore, 1971, 1975; Piore, 1975; Piore y Berger, 1980) plantea la existencia de dos segmentos dentro del mercado de trabajo «esencialmente distintos»: *primario* y *secundario*. El *primario* estaría formado por aquellos puestos de trabajo con mayor estabilidad en el empleo, mejores condiciones laborales en términos de salario y derechos, mayores posibilidades de movilidad laboral ascendente, mayor exigencia de formación formal e informal y procedimientos establecidos para la acción sindical, negociación colectiva y aplicación de normas laborales. El segmento *secundario* estaría caracterizado por mayor inestabilidad en el empleo, menores condiciones laborales, mayor movilidad laboral horizontal y rotación en el empleo, menor exigencia de formación formal,

adiestramiento sobre el puesto de trabajo, mayor disciplina laboral y trabajos no cualificados.

Posteriormente, el desarrollo de la Teoría Dual del Mercado de Trabajo lleva a diferenciar entre dos segmentos dentro del *primario*: *superior* o *independiente* e *inferior* o *dependiente*. El primer grupo reuniría a trabajadores profesionales y directivos, con mayores salarios, estatus elevados y mayor autonomía, mientras el segundo se diferenciaría en menor control sobre el proceso productivo y/o en la empresa, menor estatus, sin bonificaciones salariales, etc. (Piore, 1975). En lo que respecta a la formación, el segmento primario superior comprendería a trabajadores con mayor cualificación profesional al realizar tareas más complejas y de manera más independiente que requieren altos niveles de formación, mientras que el segmento primario inferior no requiere cualificaciones tan altas puesto que las tareas son más simples.

Posteriormente, Doeringer y Piore (1985) dotan de entidad propia a los «mercados internos de trabajo» definiéndolos como las dinámicas propias de cada empresa donde se puede acceder a movilidad ascendente, la entrada restringida de trabajadores a determinados puestos, las especificidad de cualificaciones, la formación en el trabajo, etc. Este concepto es relevante para la investigación puesto que lleva a plantearse que la FP dual pueda ser una modalidad formativa que permita el acceso al empleo al facilitar la entrada a los «mercados internos de trabajo», frente a otras modalidades formativas cuya transición educación–empleo se dé a través de los «mercados de trabajo externos». Esta hipótesis se podrá explorar en los resultados del cuestionario utilizado en la tesis, al comprobar si los aprendices tuvieron, o no, oferta de empleo de la empresa donde realizaban la formación.

Profundizando en la relación que tienen la formación y cualificación con el empleo que plantea la teoría Dual del Mercado de Trabajo, Piore (1975) señala la importancia de los «rasgos productivos» que están compuestos por los «rasgos específicos» que se adquieren en el puesto de trabajo en base a la conducta que se observa más adecuada ante cada situación en la empresa, y los «rasgos generales» que consistirían en las reglas que rigen la conducta según la cultura de la empresa. De esta forma, los «rasgos específicos» se aprenderían mediante lo que Piore (1975, p. 201) denomina «aprendizaje fortuito automático» o «aprendizaje por ósmosis», términos discutidos en la literatura que, actualmente, se corresponderían con el aprendizaje informal en la empresa, es decir, mediante procesos de observación y ensayo–error directamente en el puesto de trabajo sin la mediación de un mecanismo de enseñanza. Por su parte, "los «rasgos generales» pueden ser inducidos" de la repetición de situaciones similares en las que se adquieren «rasgos específicos» o aprendidos "a través de algún tipo de proceso de instrucción. Esta es probablemente la función de la educación formal" (Piore, 1975, p. 202).

Estos «rasgos productivos» se refieren al comportamiento del trabajador en la empresa y, por tanto, están íntimamente relacionados con el concepto de *competencias actitudinales* explicado en el apartado 1.1.2.3. Y, de acuerdo con el

planteamiento señalado de Piore (1975), la educación formal tiene un menor papel en su adquisición mientras los procesos de ABT serían claves al facilitar el aprendizaje sobre el puesto de trabajo.

Al adquirirse mediante aprendizaje informal en las empresas, los «rasgos productivos» cobran una gran relevancia en la selección de personal por parte de las empresas, especialmente en aquellos países, como Francia, España o Italia, donde la tardía y rápida industrialización provocó un aumento rápido de la demanda de mano de obra que no estaba cualificada, debido a la debilidad del sistema de formación profesional en ese momento y la abundancia de pequeñas empresas y empresas familiares con relaciones laborales informales, y que se formó dentro de las empresas fortaleciendo los mercados internos de trabajo y dando relevancia a la formación adquirida en ellos por encima de la adquirida en la educación formal (Lope, López y Lozares (coords.), 2000; Martín-Artiles y Lope, 1999).

Los «rasgos productivos» también diferencian el segmento dependiente del independiente dentro del segmento primario del mercado de trabajo. En el segmento dependiente existe una mayor estabilidad y rutina, por lo que los contenidos curriculares facilitados en la escuela no son tan necesarios como en el independiente, donde se exige mayor atención y abstracción del trabajador para la resolución de problemas (Lope, 1996). Esto repercute en que las exigencias de educación formal para el segmento inferior sean menores que para el superior. Por otra parte, la educación formal resultaría negativa para la empresa al aportar gran cantidad de rasgos sin utilidad productiva pero que, al ser adquiridos por gran cantidad de personas, son también exigidos al resto (Piore, 1975)

Como resumen de este enfoque se entiende que, para el estudio del mercado de trabajo, cabe analizar antes los elementos estructurales o institucionales que afectan a las conductas individuales, que las características individuales en sí, ya que las opciones de cada persona estarán condicionadas por su contexto. Esto permitiría tomar perspectiva sobre la inversión en capital humano que realizan los individuos, en este caso a través de la formación en FP dual, según las posibilidades de inserción y trayectoria laboral que tienen por la posición de la que parten.

2.1.2. El enfoque marxista o de la economía radical

En los años 70, una serie de autores (D. Gordon, R. Edwards, M. Reich, H. Watchel, K. Stone, S. Bowles, H. Gintis o H. Braverman) estudian la segmentación del mercado de trabajo desde la perspectiva económica política radical (Fernández-Huerga, 2010). De acuerdo con esta perspectiva, es necesario entender el desarrollo histórico del modelo capitalista para abordar las relaciones entre quienes poseen el capital y los medios de producción (empleador) y quienes poseen la fuerza de trabajo (empleados), que desarrolla el conflicto de clases de la teoría marxista. Esta relación laboral no sólo sería una relación de mercado sino una relación social entre clases

con intereses distintos (Braverman, 1974). Por tanto, las diferencias entre clases son claves para entender la SMT. Siguiendo esta línea, Gintis (1976) argumenta que la diferencia entre *fuerza de trabajo* y *trabajo real* impide analizar el mercado de trabajo como el resto de mercados y que, aún en el caso de que se diera la competencia perfecta, la empresa siempre buscará la maximización de los beneficios frente al aumento de beneficios para los trabajadores. Así, la SMT es causada por las empresas monopolistas que establecen el control sobre sus trabajadores a través de sus estructuras y los entonos de trabajo que definen los salarios y las posibilidades de movilidad laboral (Gordon, Edwards, y Reich, 1986).

Los partidarios de este enfoque, consideran válido el análisis en segmentos de la perspectiva institucionalista, pero incluyen como determinantes en el acceso o exclusión del mercado de trabajo los atributos societales (sexo, origen social y geográfico) (Sanz De Miguel, 2013). Estos atributos societales condicionarían el acceso a los mercados internos de trabajo, así como la movilidad ascendente dentro de ellos. Mediante los mecanismos de control (Edwards, 1979), expuestos en el apartado 1.2.3, las empresas tratan de homogeneizar grupos de trabajadores en función de las características de las tareas y la disciplina que se les aplica y reproducen la segmentación dentro del mercado interno diferenciando los trabajadores «centrales»: alto nivel de competencia técnica, autoridad en la empresa, responsabilidad y gestión del proceso productivo y estables; de los «periféricos»: baja cualificación, sustituibles y sin fuerza de negociación (Friedman, A. 1977, en Köhler y Martín-Artiles, 2005; Martín-Artiles y Lope, 1999). Entre los «periféricos» se encontrarían, generalmente: jóvenes, mujeres, inmigrantes o trabajadores de edad avanzada (Lope, López y Lozares (coords.), 2000; Martín-Artiles y Lope, 1999). Las empresas, por tanto, aplican políticas selectivas de formación decidiendo qué requerimientos laborales se demandan en cada puesto de trabajo y en qué capacidades y colectivos invertirán recursos, definiendo así los colectivos «estratégicos» y los «periféricos» (Lope y Martín-Artiles, 1993; Martín-Artiles y Lope, 1993). De esta manera las empresas no sólo diferencian a los colectivos de trabajadores por su cualificación sino por su estatus, jerarquizando los puestos en la empresa a través de mecanismos, como las certificaciones educativas, que actúan como procesos de estratificación (Collins, 1979; Martín-Artiles y Lope, 1999).

Este análisis se diferencia de la tesis institucionalista, ya que sitúa una diferencia entre los trabajadores *cualificados* que formarían un grupo independiente y los *descualificados* que conformarían el grupo subordinado. Ambos grupos formarían parte del segmento primario por seguridad y estabilidad del empleo, pero se diferencian en su posición en el proceso productivo en nivel de autonomía, salario, valores, etc. Este proceso conllevaría la diferenciación dentro de la clase trabajadora reduciendo la solidaridad y conciencia de clase (Braverman, 1974; Gordon et al., 1986). En este sentido, estudios actuales señalan estos procesos como causantes de la reducción de la fuerza colectiva, la conciencia de clase y la representación sindical (Alós y Jódar, 2005; Linhart, 2013; Recio, 2011). Por todo ello, este planteamiento,

es más próximo a los estadios de la perspectiva institucionalista donde Piore (1975) diferenció dentro del segmento primario un segmento superior y otro inferior.

Como resumen de este enfoque, la crítica de la teoría marxista a la teoría neoclásica se centra en la imposibilidad de analizar el mercado de trabajo como un mercado más, por la existencia de diferencias relevantes entre quienes disponen de los medios de producción, quienes tienen la fuerza de trabajo y el trabajo real que se realiza, que conllevan la existencia de clases y la posibilidad de conflicto y, con ello, la segmentación del mercado de trabajo.

2.1.3. La escuela de Cambridge

El tercer enfoque agrupa a autoras y autores en torno a la escuela de Cambridge que, a finales de los años 90 y principios de los 2000, comenzaron a realizar importantes críticas a los dos enfoques planteados anteriormente, debiéndose considerar como un enfoque teórico propio por la relevancia y profundidad de sus aportaciones. Dado el impacto del enfoque teórico que proponían, otros autores y autoras ajenos a la escuela de Cambridge se unieron y desarrollaron este enfoque, por lo que también se puede considerar como la *perspectiva teórica de la International Working Party on Labour Market Segmentation* (IWPLMS) (Gibert Badia, 2011).

Este enfoque teórico reivindica una perspectiva multidimensional en el análisis del mercado de trabajo y, por tanto, de la segmentación que existe en él. Así, centran su atención en las desigualdades productivas (1) entre quienes tienen la fuerza de trabajo (empleados) y quienes la compran (empleadores); (2) entre estas relaciones y las de orden extraproductivo; y (3) dentro de los grupos socioeconómicos según el valor económico otorgado a la fuerza de trabajo. Con ello, esta perspectiva reclama el papel de las instituciones como reguladoras del mercado de trabajo, mediando entre los diferentes grupos y dinámicas empresariales y de trabajadores (Grimshaw y Rubery, 1998, 2005).

Bajo esta perspectiva multidimensional, el mercado de trabajo se compone de segmentos diferenciados por las posiciones individuales que los caracterizan. Estas posiciones individuales tienen unas trayectorias condicionadas por las instituciones y organizaciones que definen su contexto. Cada persona, por tanto, ocupa una posición en un segmento en función de las posibilidades estructurales de su contexto, asumiendo un rol en los procesos sociales dependientes de dichas instituciones y organizaciones. Así, el intercambio de fuerza de trabajo es un proceso social entre otros, sujeto a contradicciones y dinámicas estructurales, y afectado por las características individuales (Gibert Badia, 2011; Grimshaw y Rubery, 2005; Rubery, 2007).

Para las y los autores pertenecientes a este enfoque teórico, el nivel formativo caracteriza las trayectorias condicionadas por las instituciones de manera que, cada persona, ocupa una posición según las posibilidades estructurales de formación a las

que haya tenido acceso (Rubery, 2007). Es en este contexto donde la expansión educativa consiguió un aumento del nivel formativo general provocando un "exceso de «oferentes» de trabajo" y limitando la capacidad de la formación como argumento suficiente para el acceso al empleo. Como ya se ha señalado, la formación formal pasaría a ser una condición necesaria pero, ante niveles formativos similares, se priman las *competencias actitudinales* que la persona pueda demostrar y que haya adquirido en otros contextos laborales (Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000, p. 35).

En este sentido, critican el aumento de trabajos precarios que, sin ser empleos, se están convirtiendo en un mecanismo de acceso al mercado de trabajo obligado para las y los jóvenes puesto que es donde pueden adquirir esas *competencias actitudinales* tan valoradas por las empresas. Estos «trabajos no estándar» o «trabajillos» se componen de prácticas formativas, voluntariados, becas… que corren el riesgo de ser puestos de trabajo estructurales que la empresa cubre con una persona joven con una remuneración baja o inexistente bajo el argumento de recibir formación y permitir el acceso a los mercados internos de trabajo (O'Reilly et al., 2015; Yepes Cayuela, 2018). En lo que respecta a la tesis, este planteamiento se traduce en la hipótesis de que **la FP dual será un modelo formativo de calidad si facilita el acceso a los mercados internos de trabajo, facilitando la inserción laboral, y con mecanismos de control para evitar constituir un modelo de «trabajo no estándar» que cubra puestos de trabajo estructurales** cayendo en los riesgos señalados por O'Reilly y colaboradoras.

Profundizando sobre los «mercados internos de trabajo», desde esta perspectiva teórica se plantea que también se diferencian de los «mercados externos» en el nivel de formación necesaria para el desempeño de las tareas, la capacidad de movilidad interna, la edad de la trabajadora y la duración del tiempo de trabajo en la empresa. En esta diferenciación entre mercados internos y externos, la formación cobra un papel clave tanto en la inversión dedicada por la empresa, como en el objetivo para el trabajador.

Los mercados internos se caracterizarían por tener una tendencia a la contratación estable con movilidad ascendente e itinerario profesional dentro de la empresa, protección contra el despido y formación interna (Grimshaw et al., 2017; Grimshaw, Ward, Rubery, y Beynon, 2001; Grimshaw y Rubery, 2005). En ellos, los «rasgos específicos», en términos de Piore (1975), y la «formación específica», en términos de Becker (1983), componen una relación donde tanto empresa como trabajador realiza y se beneficia de las inversiones en capital humano, componiendo el «contrato implícito» (Becker, 1983).

Los mercados externos, sin embargo, tendrían una contratación más inestable, con mayor temporalidad, rotación entre empresas y periodos de desempleo definiendo trayectorias más desestructuradas, y menor acceso a la formación de las empresas, donde no se producen inversiones en capital humano generando la dinámica contraria a la inversión mutua en capital humano. Por último, definen los *mercados*

ocupacionales o profesionales protagonizados por profesionales liberales y funcionarios, con una fuerte institucionalización que determina la formación y el acceso a la profesión para defender un prestigio de su ejercicio profesional por encima de la empresa (Grimshaw et al., 2017, 2001; Grimshaw y Rubery, 2005). En este caso, no es la empresa la que establece los requisitos de cualificación, sino los propios trabajadores y trabajadoras a través de su tejido asociativo.

2.1.1.1. El estudio de la Segmentación del Mercado de Trabajo

Desde la perspectiva teórica de la Escuela de Cambridge se proponen 3 enfoques para abordar la SMT: el papel de las estrategias empresariales, la relación entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo en el sector y la perspectiva societal (Gibert Badia, 2011; Grimshaw et al., 2017; Grimshaw y Rubery, 1998, 2005; Sanz De Miguel, 2013).

En primer lugar, se debe atender a la segmentación que se produce dentro de las propias empresas por las estrategias que aplican para regular la cantidad, calidad y precio de su fuerza de trabajo en los distintos puestos que componen la empresa (Grimshaw y Rubery, 1998, 2005). Con ello, las empresas regulan el compromiso con la organización y la motivación de las trabajadoras al regular las mejores condiciones laborales y el acceso a mayor formación y cualificación para retenerlos en su mercado interno (Gibert Badia, 2011). En este sentido, se ha de tener en cuenta cómo las empresas regulan el acceso y la vinculación del estudiantado a su oferta de FP dual para conseguir a quienes mejor se adapten a sus necesidades y mantener su motivación con la formación en la empresa para rentabilizar la inversión realizada por la empresa.

En segundo lugar, estas estrategias empresariales que generan segmentación en los mercados internos, también están influidas por la oferta y la demanda de fuerza de trabajo del sector productivo (Rubery, 2005). Las dinámicas de internalización de las empresas son respondidas por los trabajadores en los mercados externos de trabajo y en los ocupacionales, generando tensión entre las condiciones laborales de la propia empresa y las de las empresas del sector, dentro de las posibilidades y restricciones del diseño institucional (Grimshaw y Rubery, 2005). En el caso de la FP dual, será importante analizar las estrategias competitivas de las empresas por conseguir a las personas con mejores notas y referencias del profesorado para asegurar, una vez más, la mayor rentabilidad de la inversión de la empresa al participar en el modelo formativo.

Finalmente, el contexto actúa a través de ciertas instituciones que regulan las relaciones entre los mercados de trabajo internos y externos, reproduciendo las dinámicas entre los segmentos, las empresas, los sectores productivos, los trabajadores, etc. Entre estas dinámicas se encuentran (1) el sistema de formación que establece el acceso a las cualificaciones condicionando los procesos de reclutamiento de trabajadores, (2) las reglas del sector productivo definidas de manera implícita (por ejemplo, la formación que se traduce en aumentos salariales

porque es transferible entre empresas, o la que no porque dificulta la movilidad laboral) o explícita (por ejemplo, normas definidas por las asociaciones profesionales o a través convenios sectoriales en los que se marque el acceso a la profesión, los salarios, etc.) y (3) la definición de grupos de personas en situaciones de discriminación o roles socialmente perjudicados por género, edad o etnia (Maurice, Sellier, y Silvestre, 1987; Peck, 1992). En este sentido, se habrá de tener en cuenta cómo el Sistema Educativo regula el funcionamiento de la FP dual: las relaciones entre empresas y centros educativos, entre aprendices y empresas, las exigencias a aprendices y empresas, etc.

2.1.1.2. Causas de la SMT y grupos afectados

Por otra parte, en el estudio de la SMT es importante revisar cuáles son sus causas y sobre qué grupos sociales recaen sus efectos. Si bien la literatura ha referido gran variedad de causas, éstas se pueden dividir en dos grupos (ver tabla 2.1): (1) las que tienen que ver con la demanda de fuerza de trabajo (relaciones empresariales, situación económica, desarrollo tecnológico o cambios legislativos o normativos) y (2) las que corresponden a la oferta de fuerza de trabajo (principalmente características personales como edad, género, cualificación, nivel educativo, etc.) (Cruz Gómez et al., 2019). Según estos autores, la SMT se dará, no sólo por un grupo de causas, sino también, por la interacción de ambos en la que cada factor tendrá un peso diferente según las características individuales y el contexto.

Finalmente, la SMT afecta de manera desigual a grupos sociales que presentan alguna desventaja por diversas razones, estos son: jóvenes, mayores, mujeres, migrantes, personas con niveles de educación o cualificación bajos y personas con problemas de salud (Cruz Gómez et al., 2019). Estos grupos presentan mayor riesgo a situaciones de desempleo, peores condiciones laborales, menos posibilidades de movilidad laboral… lo que les sitúa en el segmento secundario con mayor probabilidad que al conjunto de la población. Siguiendo este planteamiento, la tesis se dirige a conocer si la FP dual actúa en la transición escuela–trabajo de las y los jóvenes que, como se ha expuesto en los epígrafes anteriores, tienen una mayor tendencia a situarse en el segmento secundario. Como se ha mencionado anteriormente, **una FP dual con criterios de calidad fundamentados en el ABT que se dirija a facilitar la «formación específica», aumentará el interés de las empresas por las y los aprendices, al poder adecuar su perfil a las necesidades que tenga la empresa, situándolos en mejores posiciones en el mercado de trabajo**.

Para finalizar el epígrafe sobre las teorías de Segmentación del Mercado de Trabajo, se resumen en la tabla 2.2. los elementos más relevantes de cada perspectiva dedicando especial atención a las aportaciones que realizan sobre el valor de formación y las transiciones escuela–trabajo.

Tabla 2.1. Causas de la Segmentación del Mercado de Trabajo

Fuerza de trabajo	Factor	Causas específicas
Demanda	Factores institucionales	Regulación del empleo: tipologías y diversidad de contratación. Relaciones empresariales: ciclos económicos, sectores económicos, posibilidades de movilidad laboral. Regímenes de bienestar: legislación sobre el mercado de trabajo, estructuras de empleo, políticas sociales
	Estrategias de los empleadores	Mejora de la eficiencia: aumento de la productividad y competitividad, aumento de la tecnología y automatización de procesos de trabajo, creación de incentivos y comisiones, condiciones de empleo diferentes dentro de la misma empresa. Tamaño de la empresa y segmentación del puesto de trabajo Estrategias de contratación: grupos más y menos favorecidos según edad, sexo, raza…
	Factores macro–estructurales	Cambios en las cualificaciones necesarias para el puesto de trabajo, debidos al desarrollo tecnológico Estructura económica del país: sectores productivos, ciclos económicos, estabilidad del empleo.
	Desarrollo económico y ciclos empresariales	Nivel general de desarrollo económico del país: nivel de desigualdad social, desempleo, trabajo informal. Ciclos empresariales: crecimiento y recesión asociados con reducción y aumento de las desigualdades, trabajo informal, desempleo.
Oferta	Características individuales	Edad, género, nivel de educación y cualificación, raza, nivel familiar, acceso sanitario y estado de salud, etc.

Fuente: adaptación de Cruz Gómez *et al.* (2019, pp. 10-11)

Tabla 2.2. Resumen de las principales teorías de Segmentación del Mercado de Trabajo

Enfoque	Elementos principales	Causas principales de la SMT	Explicación a la movilidad	Trayectorias laborales
Teoría dual del mercado de trabajo	La estructura dual de la economía tiene un reflejo en el mercado de trabajo generando dualidades: centro/periferia, mercados internos/mercados externos y segmento primario/secundario.	Existen factores del lado de la demanda vinculados a: estrategias comerciales, organización empresarial, tercerización, desarrollos tecnológicos; y factores institucionales, importantes para perpetuar divisiones en el mercado laboral.	Los mercados internos permiten la movilidad en el segmento primario, pero no en el secundario. En segundo lugar, las estructuras económicas y empresariales dificultan la movilidad entre segmentos, más aún cuando se den estancias prolongadas en segmentos precarios.	Las trayectorias en el segmento primario tienen mejores condiciones que en el secundario: formación, oportunidades de ascenso, estabilidad, pensión…
Enfoque marxista o de la economía radical	Los mecanismos de control que se utilicen en la empresa (simple, técnico y burocrático) y la intensidad con la que se apliquen explican la segmentación en el mercado de trabajo y las diferencias entre los segmentos.	Las estrategias empresariales para dividir a los trabajadores creando estructuras y entornos laborales diferentes para que disputen entre ellos por las mejores condiciones.	Los mecanismos de control de las empresas establecen niveles jerárquicos en el empleo para ejercer poder sobre los trabajadores y delimitar las posiciones que pueden ser más inestables y las más estables.	Comparten la visión con la teoría dual del mercado de trabajo
Escuela de Cambridge	Enfoque holístico y multicausal, es necesario considerar tanto el lado de la demanda como el de la oferta de la fuerza de trabajo; la perspectiva de género; y la heterogeneidad en el segmento secundario.	Factores institucionales relacionados con la regulación laboral. Segregación ocupacional del empleo por sexo y edad.	Existen múltiples desventajas de los trabajadores en el segmento secundario que impiden su movilidad. La perspectiva de género y la edad explican la diferencia entre colectivos.	Además de las desigualdades entre segmentos, existen colectivos vulnerables con trayectorias más precarias.

Fuente: adaptación de Cruz Gómez *et al.* (2019, p. 9)

2.2. Perspectiva de género: la segregación ocupacional y educativa en el caso de la FP

En el epígrafe anterior se han expuesto las perspectivas teóricas sobre la Segmentación del Mercado de Trabajo señalando que existen diferencias entre los individuos ya que los fenómenos estructurales afectan de manera diferencial según edad, sexo, origen social, origen geográfico, etc. (Cruz Gómez et al., 2019; Sanz De Miguel, 2013). En este epígrafe se profundizará en la perspectiva de género pues, como se argumentará a lo largo del apartado, las diferencias entre hombres y mujeres en FP son muy significativas y repercuten sobre el impacto que pueda tener la FP dual sobre las transiciones escuela–trabajo, principal objeto de la tesis.

Por otra parte, el epígrafe tiene por objetivo dotar de entidad propia a la perspectiva de género para analizar las diferencias en las transiciones de hombres y mujeres en el caso estudiado y tratar de evitar que el estudio caiga en la «ceguera de género» (Borderías, 2003; Sánchez Mira, 2016; Torns, 2008). Para ello, se revisan las dinámicas de segregación ocupacional y de segregación educativa para atender tanto al sistema productivo como al educativo y, posteriormente, se analizarán algunos datos para centrar los análisis teóricos en la realidad de la FP en España y Catalunya.

No obstante, antes de comenzar el epígrafe, es relevante diferenciar entre el concepto de «género» y el de «sexo» que se utilizarán repetidamente en los apartados. El «género» es un constructo cultural e histórico propio de cada sociedad compuesto por "el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y datos que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social" (Martín, 2006 en Aguado Hernàndez, Cano Montero, y Sánchez Pérez, 2020, p. 311). Mientras, el «sexo» se refiere a "la biología –a las diferencias físicas entre los cuerpos de las mujeres y de los hombres" (Varela, 2005, p. 181). Como señala la misma autora, la relación entre ambos conceptos se sitúa en que "al hablar de género [nos referimos] a las normas y conductas asignadas a hombres y mujeres en función de su sexo" (Varela, 2005, p. 181). Insistiendo sobre esta diferencia, el «sexo» se compone de los rasgos físicos que identifican a una persona, mientras el «género» es la construcción social según la cual se asignan roles diferentes que "asienta sus raíces, en primer lugar, en la adaptación funcional a las necesidades productivas del sistema capitalista" (Torns Martín, 1995, p. 82) y que están íntimamente relacionado con el concepto de «patriarcado» que configura las relaciones sociales dotando de mayor influencia, espacio, poder y autoridad a los hombres frente al resto (Aguado Hernàndez et al., 2020; Varela, 2005).

Por todo ello, durante la tesis se hará referencia al género como el fenómeno cultural que influye en los roles que adoptan las personas y al sexo como la variable, autorreferenciada en el caso del cuestionario, que asigna dicho rol de género en nuestra sociedad a cada persona.

2.2.1. La situación de las mujeres en el mercado de trabajo

En primer lugar, como se ha señalado antes, la FP dual está muy influida por los fenómenos y dinámicas que definen los segmentos del mercado de trabajo. Así pues, la posición de las mujeres en el mercado de trabajo condiciona, también, las características de la FP dual a la que puede acceder y viceversa, tal y como se retroalimentan la segregación educativa y ocupacional.

El género constituye una dimensión que sitúa a las personas en mayor ventaja o desventaja para acceder a determinados empleos y ubicarse en un segmento distinto al que la tendencia social les atribuye (López-Roldán, Miguélez, Lope, y Coller, 1998; Rubery, 2005, 2007). En este sentido, las mujeres quedan relegadas, por una parte, a ocupar en mayor medida puestos de trabajo con peores condiciones laborales y, por otra, a ocupar puestos centrales en las organizaciones con peores condiciones laborales que los hombres dando lugar a la *brecha salarial*. Bajo esta perspectiva, estas dinámicas se explicarían porque las mujeres acaban siendo relegadas a empleos cuyas condiciones son más difíciles de monitorear y controlar (Rubery, 2007).

Analizando de manera muy breve la «división sexual del trabajo» en el caso de España (Aguado Hernàndez et al., 2020), existen diversas causas que explican el aumento de la tasa de actividad de las mujeres desde finales de los años 80 (28,96% a finales de 1985) hasta la actualidad (49,94% a finales de 2007, previa a la crisis de 2008 y 53,53% a finales de 2019) (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021). Por una parte, la demanda de fuerza de trabajo en los diferentes subsectores de los servicios, tanto de ámbito público como privado, aumentó la participación de las mujeres modificando los patrones de empleo tardío femenino existentes hasta el momento (Millán-Vázquez de la Torre, Santos-Pita, y Pérez-Naranjo, 2015; Sánchez Mira, 2016). Por otra parte, la expansión del nivel educativo permitió un mayor acceso de las mujeres a la universidad entre finales de los años 70 y principios de los 80, modificando los patrones de empleo de las que alcanzaron estudios superiores hacia dinámicas similares a las masculinas (Garrido, 1993; Millán-Vázquez de la Torre et al., 2015).

En tercer lugar, la crisis iniciada a mediados de los años 70 no conllevó una reducción del empleo en los subsectores de los servicios donde encontraron nicho las mujeres que habían alcanzado niveles educativos superiores, especialmente en el ámbito público en los subsectores sanitario, educativo y administración. Estos subsectores asumieron la fuerza de trabajo femenina por sus buenas condiciones del empleo y la mayor flexibilidad que les permitía compatibilizarlo y no abandonarlo para dedicarse a tareas relacionadas con el denominado «trabajo de la reproducción» (Carrasquer, Torns, Tejero, y Romero, 1998; Torns Martín, 1995). Sin embargo, estas dinámicas se frenaron con la recuperación económica a partir de 1985, ya que aumenta en mayor medida el empleo masculino, y, en la actualidad, se han precarizado puesto que estos subsectores han sufrido la utilización de prácticas de gestión de recursos propias del sector privado especialmente a partir de la crisis económica de 2008 (Sánchez Mira, 2016; Torns y Recio, 2012).

Por tanto, el *mercado de trabajo femenino*, como lo denominó Torns (1995), sigue una fuerte polarización entre las mujeres que alcanzan altos niveles educativos, consiguen un empleo estable y atrasan la maternidad por el riesgo que comporta para la posterior reincorporación laboral; y las mujeres con trabajos más precarios y menos recursos, que abandonan el mercado laboral para dedicarse a trabajos reproductivos por no poder externalizarlos. Estos dos patrones de empleo ejemplifican la segmentación del mercado de trabajo mostrando que las cargas reproductivas suponen un lastre tanto por la dificultad de reincorporarse al mercado de trabajo tras el proceso de embarazo y maternidad, como por la limitación en los empleos a los que se accede, ya que se precisan unas determinadas características para compatibilizar ambas tareas (Sánchez Mira, 2016). Todo ello desemboca en el estudio de la norma del tiempo de trabajo o de las modalidades de configuración del empleo/tiempo donde el trabajo reproductivo y la organización del trabajo doméstico y de cuidados en la pareja se ha de contabilizar pues afecta, de manera determinante, especialmente a las mujeres, a la organización y la «norma social del empleo» y el trabajo productivo (Durán, 1995; Prieto, Ramos, y Callejo, 2008)

A estas dinámicas se suma la reducción del empleo público a partir de la crisis de los años 90 limitando la capacidad de la administración pública, educación y sanidad, para asimilar la fuerza de trabajo femenina (Moltó, 1996) y el aumento del empleo de las mujeres hacia sectores como el inmobiliario, venta al por menor, salud y trabajo social y hostelería y restauración (González Gago y Segales Kirzner, 2014); si bien es cierto, que este aumento es cuestionado al plantear que estos trabajos ya eran realizados por mujeres pero en la economía sumergida y, por tanto, se produce un aumento de cifras pero no de puestos de trabajo reales (Ruesga Benito, 1991). Estos sectores se caracterizan por una fuerte temporalidad y empleo a tiempo parcial, que permiten la flexibilización de horarios de trabajo en perjuicio de las condiciones laborales y los salarios, y se sitúan en el segmento secundario del mercado de trabajo concentrando en mayor medida a mujeres que a hombres (Echebarria Miguel y Larrañaga Sarriegui, 2005; Sánchez Mira, 2016; Torns Martín, 1995).

Todos estos elementos conducen a que en el contexto previo a la crisis económica de 2008, cerca del 40% de mujeres tenían empleos como trabajadoras domésticas y de limpieza, dependientas de comercio o trabajadoras de los servicios personales o de la restauración definiendo claramente la segregación ocupacional (Cebrián y Moreno, 2008). Es decir, el aumento de presencia de mujeres en el mercado laboral durante las últimas décadas no se ha traducido en menor división sexual del trabajo, sino que su acceso se limita a un número pequeño de ocupaciones (administración, restauración, servicios personales o comercio), mientras existen gran cantidad de ocupaciones donde más del 80% de quienes las ocupan son varones (Consejo Económico y Social, 2020; Ibáñez Pascual, 2008). Además, estas ocupaciones en las que se concentran las mujeres, tienen peores condiciones laborales, peor remuneración, mayor flexibilidad, mayor temporalidad y parcialidad de la jornada y menor prestigio social (Echebarria Miguel y Larrañaga Sarriegui, 2005; Millán-Vázquez de la Torre et al., 2015).

Teniendo en cuenta este breve repaso histórico, cabe señalar la existencia de dinámicas que agravan la situación de las mujeres en el mercado de trabajo: las relacionadas con la evolución de la oferta y la demanda de fuerza de trabajo, las que se refieren a compatibilizar trabajo productivo con reproductivo, la segregación ocupacional y el protagonismo del segmento secundario en el empleo de las mujeres, sin olvidar que la clase social es clave para analizar la organización el trabajo reproductivo en las unidades familiares (Carrasquer et al., 1998; Torns y Recio, 2012). Por ello es relevante tener en cuenta la importancia de distintos conceptos que definen la situación de las mujeres en la sociedad en conjunto (Lagarde, 1997) y, en concreto, en el mercado de trabajo, tales como el *techo de cristal* y el *suelo pegajoso* (Carrasquer Oto y Do Amaral Pinto, 2019), el *trabajo de cuidados* (C. Carrasco, 2009; Torns, 2008), la *doble presencia* (Balbo, 1994) o la *triple presencia–ausencia* (Sagastizabal y Legarreta, 2016); si bien no es objeto de la presente tesis explorarlos en profundidad.

Esta serie de elementos históricos repercuten en las diferencias que se observan en las y los aprendices de FP dual, especialmente en la elección de familia profesional (Mariño y Rial, 2019; Vidal Lagé y Merino, 2020), puesto que son la expresión más evidente de la división sexual del trabajo que se materializa a través de la segregación educativa y ocupacional (Ibáñez Pascual, 2008). Para profundizar sobre esta cuestión, en el apartado siguiente se analizan las dinámicas de segregación educativa que influyen en la Formación Profesional y posteriormente se dará paso a mostrar algunos datos al respecto. Estos elementos seguirán evidenciando la importancia de las diferencias de los roles de género en el objeto estudiado.

2.2.2. La segregación educativa en la Formación Profesional

Las dinámicas observadas en el mercado de trabajo se reproducen en el Sistema Educativo (Vidal Lagé y Merino, 2020) al tratarse de un fenómeno estructural (Aguado Hernàndez et al., 2020) que, lejos de reducirse, se mantiene a través de los estereotipos y discriminaciones de género en la FP como una temática sin resolverse (Mariño y Rial, 2019), debido a la falta de análisis y valoración crítica sobre los contenidos subyacentes y el currículum oculto que se transmiten en los centros (Fernández Casado y Ibáñez Pascual, 2018).

Como se anticipaba al final del epígrafe anterior, la división sexual del trabajo se reproduce en la Formación Profesional, especialmente, a través de las familias profesionales, sin que se pueda afirmar que la FP en su conjunto sea un itinerario formativo masculinizado (Aguado Hernàndez et al., 2020; Mariño y Rial, 2019). Los estereotipos sociales conducen a una tendencia formativa de los hombres hacia el ámbito científico–tecnológico (familias de industria, tecnología, informática, mecánica…) y de las mujeres hacia las letras, las humanidades y los cuidados (familias de sanidad, servicios sociales, educación, imagen personal o textil) (Aguado Hernàndez et al., 2020; Ibáñez Pascual, 2008; Mariño y Rial, 2019; Rial Sánchez,

Mariño Fernández, y Rego Agraso, 2011). Estas tendencias son compartidas, a pesar de los matices, en multitud de países en los ámbitos educativo y laboral (Dämmrich, Kosyakova, y Blossfeld, 2015; Haasler, 2015; Sevilla, Sepúlveda, y Valdebenito, 2019) y, aunque con menor intensidad, en los estudios universitarios (Leon Ramirez, Sanvicen Torné, y Molina Luque, 2018).

Por tanto, la Formación Profesional, y la modalidad dual no es una excepción, se trata de un itinerario formativo con una segregación educativa marcada donde las mujeres se encuentran concentradas en menos familias profesionales que los hombres, y por tanto tienen menos oportunidades, y cuyas egresadas y egresados tendrán más probabilidades que el conjunto de la población de trabajar en ocupaciones segregadas (Ibáñez Pascual, 2008). "La elección de estudios, realmente se trata de una elección condicionada" por el *proceso de socialización*, la *identidad de género*, los *estereotipos de género*, la *posibilidad percibida de inserción laboral* y las *sanciones familiares* y *sociales* (Aguado Hernàndez et al., 2020, pp. 318-319); idea apoyada por múltiples estudios en la literatura (Cobo García, 2019). Estas elecciones condicionadas tienen efectos sobre el éxito y la autoimagen de las mujeres que deciden cursar ciclos de FP masculinizados provocando un mayor abandono y falsas expectativas (Vidal Lagé y Merino, 2020).

2.2.2.1. Datos sobre la presencia de hombres y mujeres en la FP en España y Catalunya

Para ilustrar las dinámicas derivadas de la segregación ocupacional y educativa y reafirmar la relevancia de plantear el estudio con perspectiva de género, se exponen a continuación la situación de las familias profesionales en Formación Profesional, en su conjunto y en la modalidad dual, en España (tabla 2.3) y en el caso estudiado en la tesis, Catalunya (tabla 2.4). En los cuatro escenarios que se plantean: FP total en España, FP dual en España, FP total en Catalunya y FP dual en Catalunya; se observa una fuerte relación significativa entre las variables sexo y familia profesional. En concreto, para los análisis que se muestran en las tablas señaladas se toman los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b) y de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2019)[15] respectivamente y se explora la relación entre dos variables categóricas (sexo y familia profesional) a través de tablas de contingencia encontrando que, en todos los casos, la relación entre las dos variables es superior a 0,6 de V de Cramer, valores que en los fenómenos sociales son muy relevantes (López-Roldán y Fachelli, 2016).

Las tablas de contingencia muestran varios datos de cada familia profesional: la frecuencia absoluta, el porcentaje de hombres y mujeres y el porcentaje que supone cada celda sobre su total. Asimismo, para analizar si el porcentaje de hombres o

[15] Los últimos datos disponibles para el conjunto de España son del curso 2018/19, mientras que para Catalunya son los del curso 2019/20. No obstante, en este apartado se utilizan para ambos casos los del 2018/19 para facilitar la comparación y porque no hay grandes diferencias en Catalunya entre los dos cursos. Posteriormente, para el resto de la tesis doctoral, se utilizarán los datos más actualizados de Catalunya.

mujeres que estudia una familia profesional es significativamente mayor al esperado en la población, es decir, para saber si esa familia profesional está masculinizada o feminizada por encima de la población que estudia FP, se han utilizado los residuos ajustados estandarizados según la leyenda: * >1,96 – ≤10 | **>10 – ≤19,6 | *** >19,6. Únicamente se han señalado los residuos ajustados estandarizados significativos y positivos, para facilitar la lectura de la tabla y evitar redundancia de información.

Entre los datos que exponen las tablas, cabe extraer algunas ideas. En primer lugar, tanto en el conjunto de España como en el caso de Catalunya, **la modalidad dual reproduce la segregación encontrada en la FP**. No existe ninguna familia donde se corrija el sesgo en una u otra dirección, sino que los porcentajes hombres y mujeres son muy similares.

En segundo lugar, se puede observar que, como afirmaban las y los autores en los párrafos anteriores (Aguado Hernàndez et al., 2020; Ibáñez Pascual, 2008; Mariño y Rial, 2019), en la población estudiada en la tesis doctoral **se cumple la tendencia formativa segregada** de los hombres hacia familias científico–tecnológicas (familias de industria, tecnología, informática, mecánica…) y de las mujeres hacia las letras, las humanidades y los cuidados (familias de sanidad, servicios sociales, educación, imagen personal o textil). En este caso, en el conjunto de España (tabla 2.3) las familias profesionales donde más hombres hay son: Informática y Comunicaciones (18,4% del total de hombres), Electricidad y Electrónica (11,4%), Administración y Gestión (10,3%) y Transporte y mantenimiento de vehículos (8,9%). Mientras que en el caso de las mujeres son: Sanidad (28,1% del total de mujeres), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (20,3%) y Administración y Gestión (19,2%).

En tercer lugar, los porcentajes mencionados también evidencian que, como señala Marta Ibáñez (2008) **las mujeres se concentran en menos familias profesionales** (las tres mencionadas anteriormente suman el 67,6% de las mujeres que estudian FP) que los hombres (para alcanzar un porcentaje similar, el 69%, se deberían sumar Sanidad, Actividades Físicas y Deportivas y Comercio y Marketing a las ya mencionadas). Es decir, mientras que el 67,6% de las mujeres se encuentran concentradas en 3 familias profesionales, el 69% de los hombres se encuentra repartido en 7 familias profesionales.

Profundizando en qué familias concentran los porcentajes de hombres y mujeres, cabe destacar, en cuarto lugar, un dato alarmante en la tendencia de la FP y FP dual referido a las áreas relacionadas con el desarrollo tecnológico. Las familias de Electricidad y electrónica, Informática y comunicaciones e Instalación y mantenimiento concentran las titulaciones referidas a disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* a las que en algunas ocasiones se incluye *Arts*, STEAM) en FP. Estas familias profesionales presentan porcentajes de hombres superiores a 90% y se ubican en las posiciones 7ª, 3ª y 8ª, respectivamente, en la oferta de FP dual sobre el total de familias. Las disciplinas STEM se consideran los pilares del desarrollo tecnológico y las principales áreas en las que formarse para los perfiles laborales que se crearán en el futuro, de acuerdo con distintos autores

(Autor, 2019); por lo que el menor acceso de las mujeres a estas áreas contribuirá a la consolidación de la segregación ocupacional en futuros perfiles laborales. Por otra parte, esta dinámica está relacionada con que las empresas que tienen mejor consideración sobre la contribución de las y los egresados de FP a su competitividad están ligadas a niveles tecnológicos medios–altos y a la metalmecánica y tienen mayor nivel de innovación y relaciones más completas con los centros de FP (Otero et al., 2016). Por lo que la FP dual se estaría desarrollando más en un perfil de empresas que ya tenían niveles de satisfacción altos con la FP y buenas relaciones con los centros educativos.

En quinto lugar, la mayor presencia de hombres en FP en su conjunto genera que las familias profesionales que aparecen con un porcentaje significativamente alto de mujeres tengan una distribución cercana al 50% y no que las mujeres sean mayoría en dicha familia. Este es el caso de Comercio y Marketing (48,9% de mujeres supone un residuo ajustado estandarizado significativamente alto), Hostelería y Turismo (48,4%), Industrias Alimentarias (52,6%) o Química (53,8%).

Estas dos evidencias señalan, en sexto lugar, que **en las familias profesionales masculinizadas** con mayor número de estudiantes **apenas hay mujeres** (un 10% en Informática y Comunicaciones o un 4,3% en Electricidad y Electrónica) y menos aún en otras como Instalación y Mantenimiento que estudian un 4,8% de los hombres donde la proporción de hombres es 97,2% frente a 2,8% de mujeres, o Transporte y Mantenimiento de Vehículos estudiada por el 8,9% de hombres con una proporción de 96,8% frente al 3,2% de mujeres. Sin embargo, en las familias profesionales donde más mujeres estudian, el porcentaje de hombres no es tan bajo: en Sanidad un 24,7% son hombres, en Servicios Socioculturales y a la comunidad un 13,1% y en Administración y Gestión un 38,8%.

Finalmente, en el caso de la modalidad dual en España (tabla 2.3), aunque en números totales no se aprecian grandes diferencias con lo descrito en la población de FP total sí cabe señalar que las familias profesionales masculinizadas tienen porcentajes de modalidad dual más altos, lo que **lleva a las mujeres a cursar la modalidad dual en familias profesionales paritarias** (como Química con un fuerte impulso de la FP dual, 7,75%) **o en algunas feminizadas minoritarias** (como por ejemplo Imagen Personal, cursada por el 5,1% de las mujeres en FP dual, donde el 90,1% son mujeres o Textil, Confección y Piel, cursada por el 1,2%, con un 77,1% de mujeres). Esto se debe a que las familias profesionales que más mujeres concentran en FP **son las que menor impulso de la modalidad dual tienen**, especialmente Sanidad que reúne al 11,9% de las mujeres que cursan FP pero únicamente la cursan en modalidad dual el 1,1%. Esto genera que las mujeres se distribuyan ligeramente más en FP dual que en el conjunto de FP puesto que aumentan los porcentajes que suponen Servicios Socioculturales y a la Comunidad aumente respecto a la FP en total (22,3%), Administración y Gestión (20%), Comercio y Marketing (10,6%) y Hostelería y Turismo (10,6%).

Tabla 2.3. Familias profesionales según sexo en FP y FP dual (España, curso 2018/19, CFGM y CFGS)

Formación Profesional			Familia profesional	Formación Profesional Dual			% FP dual
Hombre	Mujer	Total		Hombre	Mujer	Total	
28198	7337	35535	Actividades Físicas y Deportivas	448	139	587	1,65
79,4%***	20,6%	100%		76,3%*	23,7%	100%	
6,8 %	2,1%	4,7%		2,8%	1,4%	2,3%	
42586	67201	109787	Administración y Gestión	1142	1996	3138	2,86
38,8%	61,2%***	100%		36,4%	63,6%***	100%	
10,3%	19,2%	14,4%		7,2%	20%	12,1%	
11529	2579	14108	Agraria	775	201	976	6,92
81,7%***	18,3%	100%		79,4%**	20,6%	100%	
2,8%	0,7%	1,8%		4,9%	2%	3,8%	
3424	2356	5780	Artes Gráficas	110	79	189	3,27
59,2%*	40,8%	100%		58,2%**	41,8%	100%	
0,8%	0,7%	0,8%		0,7%	0,8%	0,7%	
59	57	116	Artes y Artesanías[16]				
50,9%	49,1%	100%					
0 %	0%	0 %					
22411	21446	43857	Comercio y Marketing	1146	1062	2208	5,03
51,1%	48,9%**	100%		51,9%	48,1%*	100%	
5,4%	6,1%	5,7%		7,2%	10,6%	8,5%	
3101	1415	4516	Edificación y Obra Civil	83	35	118	2,61
68,7%**	31,3%	100%		70,3%*	29,7%	100%	
0,8	0,4%	0,6%		0,5%	0,4%	0,5%	
47092	2098	49190	Electricidad y Electrónica	1821	93	1914	3,89
95,7%***	4,3%	100%		95,1%***	4,9%	100%	
11,4%	0,6%	6,4%		11,5%	0,9%	7,4%	
2004	192	2196	Energía y Agua	171	15	186	8,47
91,3%***	8,7%	100%		91,9%*	8,1%	100%	
0,5%	0,1%	0,3%		1,1%	0,2%	0,7%	
20000	1380	21380	Fabricación Mecánica	1432	161	1593	7,45
93,5%***	6,5%	100%		89,9%*	10,1%	100%	
4,8%	0,4%	2,8%		9%	1,6%	6,2%	
20580	19277	39857	Hostelería y Turismo	1071	1062	2133	5,35
51,6%	48,4%*	100%		50,2%	49,8%*	100%	
5%	5,5%	5,2%		6,8%	10,6%	8,3%	
2526	23351	25877	Imagen Personal	56	511	567	2,19
9,8%	90,2%***	100%		9,9%	90,1%***	100%	
0,6%	6,7%	3,4%		0,4%	5,1%	2,2%	
14686	6249	20935	Imagen y Sonido	33	16	49	0,2
70,2%***	29,8%	100%		67,3%	32,7%	100%	
3,6%	1,8%	2,7%		0,2%	0,2%	0,2%	
3206	3551	6757	Industrias Alimentarias	267	266	533	7,89
47,4%	52,6%**	100%		50,1%	49,9%*	100%	
0,8%	1%	0,9%		1,7%	2,7%	2,1%	

[16] Las familias de Artes y Artesanías e Industrias Extractivas aparecen en la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional incompletas en algunas Comunidades Autónomas, por lo que el dato será levemente superior pero, en cualquier caso, se trata de familias profesionales muy minoritarias.

161	6	167	Industrias Extractivas[7]	54	2	56	33,5
96,4%**	3,6%	100%		96,4%*	3,6%	100%	
0%	0%	0%		0,3%	0%	0%	
76156	8467	84623	Informática y Comunicaciones	2101	210	2311	2,73
90%***	10%	100%		90,9%***	9,1%	100%	
18,4%	2,4%	11,1%		13,3%	2,1%	8,9%	
20018	575	20593	Instalación y Mantenimiento	1687	42	1729	8,4
97,2%***	2,8%	100%		97,6%***	2,4%	100%	
4,8%	0,2%	2,7%		10,6%	0,4%	6,7%	
2709	444	3153	Madera, mueble y corcho	190	34	224	7,1
85,9%*	14,1%	100%		84,8%*	15,2%	100%	
0,7%	0,1%	0,4%		1,2%	0,3%	0,9%	
3253	290	3543	Marítimo-pesquera	44	4	48	1,35
91,8%***	8,2%	100%		91,7%*	8,3%	100%	
0,8%	0,1%	1,3%		0,3%	0%	0,2%	
4419	5140	9559	Química	379	362	741	7,75
46,2%	53,8%**	100%		51,1%	48,9%*	100%	
1,1%	1,5%	1,3%		2,4%	3,6%	2,9%	
32354	98417	130771	Sanidad	244	1190	1434	1,1
24,7%	75,3%***	100%		17%	83%***	100%	
7,8%	28,1%	17,1%		1,5%	11,9%	5,6%	
4593	3163	7756	Seguridad y Medio Ambiente	100	89	189	2,43
59,2%*	40,8%	100%		52,9%	47,1%*	100%	
1,1%	0,9%	1%		0,6%	0,9%	0,7%	
10771	71203	81974	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	270	2230	2500	3,05
13,1%	86,9%***	100%		10,8%	89,2%***	100%	
2,6%	20,3%	10,7%		1,7%	22,3%	9,7%	
516	2516	3032	Textil, Confección y Piel	36	121	157	5,18
17%	83%***	100%		22,9%	77,1%*	100%	
0,1%	0,7%	0,4%		0,2%	1,2%	0,6%	
36976	1216	38192	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	2169	60	2229	5,84
96,8%***	3,2%	100%		97,3%***	2,7%	100%	
8,9%	0,3%	5%		13,7%	0,6%	8,6%	
104	31	135	Vidrio y Cerámica	13	6	19	14,07
77%*	23%	100%		68,4%	31,6%	100%	
0%	0%	0%		0,1%	0,1%	0,1%	
413432	349957	763389	***Total***	15842	9986	25828	3,38
54,2%	45,8%	100 %		61,3%	38,7%	100%	
100 %	100 %	100 %		100%	100%	100%	

χ^2=289939.3 · df=25 · Cramer's V=0.616 · p<2^{-16} χ^2=10560.12 · df=24 · Cramer's V=0.642 · p<2^{-16}

Significatividad de los residuos ajustados normalizados: * >1,96 – ≤10 | **>10 – ≤19,6 | *** >19,6

Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b)

En cuanto a la realidad en Catalunya (tabla 2.4), no existen grandes diferencias con respecto al total de España. La concentración de las mujeres en las 3 familias mayoritarias (Sanidad, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Administración y Gestión) es levemente superior (reúne al 70,2% de las estudiantes de FP) mientras que la dispersión de los hombres es similar, puesto que también es necesario sumar los estudiantes de 7 familias profesionales para alcanzar el porcentaje de mujeres señalado, aunque la distribución de las familias es distinta al total de España: Informática y Comunicaciones (22,4% del total de hombres que estudian FP en Catalunya), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (9,1%), Administración y

Gestión (8,8%), Sanidad (7,8%), Electricidad y Electrónica (7,6%), Actividades Físicas y Deportivas (7,4%) y Comercio y Marketing (7%). Por tanto, según los datos, en el caso catalán es más notorio el hecho de que **los hombres tengan altos porcentajes de presencia en las familias profesionales donde hay más mujeres, mientras que hay menos mujeres en las familias profesionales masculinizadas**.

Tabla 2.4. Familias profesionales según sexo en FP y FP dual (Catalunya, curso 2018–19, CFGM y CFGS)

Formación Profesional			Familia profesional	Formación Profesional Dual			% FP dual
Hombre	Mujer	Total		Hombre	Mujer	Total	
5920	1373	7293	Actividades Físicas y Deportivas	98	29	127	1,74
81.2%***	18.8%	100%		77.2%*	22.8%	100%	
7.4%	2%	4.9%		2.3%	1.1%	1.9%	
7082	11844	18926	Administración y Gestión	504	772	1276	6,74
37.4%	62.6%***	100%		39.5%	60.5%**	100%	
8.8%	16.9%	12.6%		12.1%	29.9%	18.9%	
1561	398	1959	Agraria	82	37	119	4,57
79.7%***	20.3%	100%		68.9%	31.1%	100%	
1.9%	0.6%	1.3%		2%	1.4%	1.8%	
780	435	1215	Artes Gráficas	27	16	43	3,54
64.2%	35.8%*	100%		62.8%	37.2%	100%	
1%	0.6%	0.8%		0.6%	0.6%	0.6%	
5639	4747	10386	Comercio y Marketing	425	359	784	7,55
54.3%	45.7%	100%		54.2%	45.8%*	100%	
7%	6.8%	6.9%		10.2%	13.9%	11.6%	
364	160	524	Edificación y Obra Civil	19	11	30	5,72
69.5%**	30.5%	100%		63.3%	36.7%	100%	
0.5%	0.2%	0.3%		0.5%	0.4%	0.4%	
6092	224	6316	Electricidad y Electrónica	500	21	521	8,25
96.5%***	3.5%	100%		96%**	4%	100%	
7.6%	0.3%	4.2%		12%	0.8%	7.7%	
289	18	307	Energía y Agua	26	2	28	9,1
94.1%***	5.9%	100%		92.9%*	7.1%	100%	
0.4%	0%	0.2%		0.6%	0.1%	0.4%	
2895	119	3014	Fabricación Mecánica	311	16	327	10,85
96.1%***	3.9%	100%		95.1%**	4.9%	100%	
3.6%	0.2%	2%		7.5%	0.6%	4.8%	
3903	2898	6801	Hostelería y Turismo	80	105	185	2,72
57.4%*	42.6%	100%		43.2%	56.8%*	100%	
4.9%	4.1%	4.5%		1.9%	4.1%	2.7%	
412	4320	4732	Imagen Personal	3	64	67	1,42
8.7%	91.3%***	100%		4.5%	95.5%*	100%	
0.5%	6.2%	3.1%		0.1%	2.5%	1%	
3257	1132	4389	Imagen y Sonido	14	3	17	0,4
74.2%***	25.8%	100%		82.4%	17.6%	100%	
4.1%	1.6%	2.9%		0.3%	0.1%	0.3%	
748	707	1455	Industrias Alimentarias	74	57	131	9

51.4%	48.6%	100%		56.5%	43.5%	100%	
0.9%	1%	1%		1.8%	2.2%	1.9%	
92	5	97	Industrias Extractivas	12	1	13	13,4
94.8%*	5.2%	100%		92.3%*	7.7%	100%	
0.1%	0%	0.1%		0.3%	0%	0.2%	
17983	1627	19610	Informática y Comunicaciones	663	45	708	3,61
91.7%***	8.3%	100%		93.6%**	6.4%	100%	
22.4%	2.3%	13%		15.9%	1.7%	10.5%	
3488	126	3614	Instalación y Mantenimiento	518	20	538	14,89
96.5%***	3.5%	100%		96.3%**	3.7%	100%	
4.3%	0.2%	2.4%		12.4%	0.8%	8%	
363	50	413	Madera, Mueble y Corcho	30	4	34	8,23
87.9%**	12.1%	100%		88.2%*	11.8%	100%	
0.5%	0.1%	0.3%		0.7%	0.2%	0.5%	
359	31	390	Maritimopesquera				
92.1%**	7.9%	100%					
0.4%	0%	0.3%					
1740	1388	3128	Química	203	156	359	11,48
55.6%	44.4%*	100%		56.5%	43.5%*	100%	
2.2%	2%	2.1%		4.9%	6%	5.3%	
6238	20505	26743	Sanidad	40	217	257	0,96
23.3%	76.7%***	100%		15.6%	84.4%**	100%	
7.8%	29.3%	17.8%		1%	8.4%	3.8%	
159	83	242	Seguridad y Medio Ambiente	2	5	7	2,89
65.7%*	34.3%	100%		28.6%	71.4%	100%	
0.2%	0.1%	0.2%		0%	0.2%	0.1%	
3006	16815	19821	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	61	596	657	3,31
15.2%	84.8%***	100%		9.3%	90.7%***	100%	
3.7%	24%	13.2%		1.5%	23.1%	9.7%	
127	627	754	Textil, Confección y Piel	10	29	39	5,17
16.8%	83.2%***	100%		25.6%	74.4%*	100%	
0.2%	0.9%	0.5%		0.2%	1.1%	0.6%	
7297	235	7532	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	469	16	485	6,44
96.9%***	3.1%	100%		96.7%**	3.3%	100%	
9.1%	0.3%	5%		11.2%	0.6%	7.2%	
80270	70065	150335	***Total***	4171	2581	6752	4,49
53.4%	46.6%	100%		61.8%	38.2%	100%	
100%	100%	100%		100%	100%	100%	

χ^2=59013.106 · df=25 · Cramer's V=0.627 · p<2^{-1} χ^2=2720.005 · df=22 · Cramer's V=0.635 · p<2^{-16}

Significatividad de los residuos ajustados normalizados: * >1,96 – ≤10 | **>10 – ≤19,6 | *** >19,6

Fuente: elaboración propia con datos de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2019)

Finalmente, en cuanto a la modalidad dual, **se acentúa la dinámica observada en el conjunto de la FP dual en España** que señala que las familias profesionales mayoritarias para las mujeres tienen un bajo impulso de la modalidad dual (0,96% en Sanidad y 3,31% en Servicios Socioculturales y a la Comunidad) por lo que el nicho donde pueden realizar la modalidad dual se reduce a familias profesionales mayoritarias con porcentajes paritarios (Administración y Gestión que reúne al 29,9% de las mujeres que realizan FP dual, Comercio y Marketing que reúne al 13,9% y Química que reúne al 6%) y con alto impulso de la FP dual (6,74%, 7,55% y 11,48% respectivamente); o bien en familias profesionales feminizadas, minoritarias y con bajo impulso a la modalidad dual (Imagen Personal que reúne al

2,5% de las mujeres que estudian FP dual o Textil, Confección y Piel que reúne al 1,1%).

2.2.3. Ideas para reducir la segregación educativa y ocupacional

A lo largo de la literatura, son muchas las autoras y autores que han señalado la importancia de reducir las diferencias generadas por los roles de género y los estereotipos sexistas que, especialmente, los varones siguen manteniendo (Urrea-Solano, Fenández-Sogorb, Aparicio-Flores, y Hernández Amorós, 2018); y, para el caso de la FP, han descrito distintas propuestas. Sin pretender analizarlas en profundidad, es relevante señalar algunas de ellas (Aguado Hernàndez et al., 2020; Fernández Casado y Ibáñez Pascual, 2018; Mariño Fernández, 2016; Mariño y Rial, 2019):

- Garantizar la promoción de una **educación no sexista** desde edades muy tempranas para reducir los estereotipos a través de contenidos curriculares, transversales y específicos, sobre la igualdad.
- Revisar la **formación de los formadores** (tanto en la escuela como en la empresa) para incorporar contenidos en igualdad y detección y corrección de desigualdades y discriminaciones educativas y profesionales. Con ello se pretende sensibilizar a los formadores en las fronteras sociolaborales con las que se encuentran las mujeres, para modificar las actitudes, mentalidades y acciones discriminatorias que se dan en los centros educativos y de trabajo; así como fomentar el conocimiento de las leyes y herramientas existentes para luchar por la igualdad.
- Dotar de recursos materiales y personales a los servicios de **orientación académico–profesional** para reducir el impacto de los estereotipos en las elecciones formativas y profesionales. Los procesos de orientación general a través de materiales o charlas son útiles para reducir el sesgo de género en la elección de itinerarios, pero es necesario aumentar las acciones específicas a las mujeres y a la ruptura explícita con los estereotipos para aumentar el efecto.
- **Visibilizar la presencia de mujeres** en ocupaciones y formaciones tradicionalmente masculinas como acción directa para contrarrestar el efecto de los estereotipos que repercute en «inseguridad ocupacional» de las mujeres sobre ciertas profesiones
- **Compromiso de todas las entidades encargadas en la formación** (administración, centros educativos y empresas) en abordar la cultura de género para equiparar las oportunidades y romper los estereotipos de género a través de acciones concretas y planes ambiciosos. Estas acciones pueden ir desde campañas de difusión hasta talleres prácticos en los centros educativos

en edades tempranas y momentos clave de la toma de decisiones sobre el itinerario educativo/laboral.

En cualquier caso, avanzando uno de los resultados de la tesis doctoral, es alarmante la ausencia de discurso con perspectiva de género que se ha encontrado en las entrevistas realizadas a los actores sociales en la mayoría de casos y la escasez de referencias que aparecen en el anteproyecto de la *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*[17], a pesar de las múltiples propuestas señaladas por la literatura durante años. Entre las entidades entrevistadas, únicamente algunas informantes de sindicatos, algunos responsables de empresa y una de las fundaciones de fomento de la FP plantean medidas y resaltan la importancia de esta cuestión en la FP. Por el contrario, muchas administraciones, empresas, organizaciones empresariales y centros educativos no responden con acciones claras que se hayan tomado o se puedan tomar.

Por ello, en la tesis se ha considerado relevante dotar de importancia a este apartado y señalar las carencias que, actualmente, siguen existiendo y la relevancia de implementar cambios para reducir las diferencias provocadas por el género y sus implicaciones sobre las elecciones en el itinerario formativo (Vidal Lagé y Merino, 2020) y sobre las trayectorias laborales (Mariño Fernández, 2016). De no ser así, como hipótesis de la tesis doctoral se plantea que, la FP dual puede estar reproduciendo y acentuando la segregación educativa y ocupacional al haberse desarrollado, especialmente, en familias profesionales masculinizadas y, por tanto, estar facilitando la inserción laboral juvenil más a chicos que a chicas.

2.3. La Transición Escuela–Trabajo en el estudio de las Trayectorias Laborales

En este último apartado del capítulo se pretende abordar el estudio de la transición de la escuela al trabajo como etapa clave en la trayectoria laboral y, por ello, etapa vital hacia la que se dirige la FP dual, objeto de estudio de la tesis. Es, en parte también, el epígrafe final de dos capítulos en que se ha expuesto, primero la fundamentación de los conceptos de ámbito educativo y después los referentes al mercado de trabajo, pues la Transición Escuela–Trabajo no es sino la etapa vital en que ambos ámbitos se ven especialmente relacionados e, incluso, en ocasiones se entremezclan con límites difusos, como es el caso de la FP dual. A lo largo del apartado se abordarán desde cuestiones conceptuales y terminológicas hasta las tipologías que la literatura ha detectado como preminentes en los distintos momentos históricos.

[17] https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf

El estudio de las transiciones vitales ha sido abordado por distintas perspectivas teóricas a lo largo de la literatura, así como el concepto de «joven». En lo que respecta a la tesis, el desarrollo teórico se basa en las aportaciones de la *sociología de la transición* que se propone como cuerpo teórico propio para superar las limitaciones de la *sociología de la juventud* en el estudio de las transiciones (Casal, Masjuan, y Planas, 1991). Desde esta perspectiva, el «hecho joven» se toma como etapa de cambio desde la pubertad a la adultez donde se desarrollan procesos de cambio personales, profesionales y sociales (Casal, 1997, 2001). Durante esta etapa vital tienen lugar las transiciones que condicionan los itinerarios y trayectorias individuales tanto educativas como laborales, siendo el foco de la tesis doctorales la Transición Escuela–Trabajo como parte de la Trayectoria Laboral.

De acuerdo con la literatura especializada (Casal, García, Merino, y Quesada, 2007; Casal, Merino Pareja, y García, 2011; Serracant, 2014; Yepes Cayuela, 2018), la sociología de la juventud se puede organizar en torno a tres perspectivas epistemológicas: la perspectiva del ciclo vital, la perspectiva culturalista y la perspectiva biográfica. La primera entiende la juventud como un colectivo disruptivo que pertenece a una etapa vital de paso hacia la vida adulta donde se deben cumplir unos objetivos para, en términos funcionalistas, cumplir con el rol esperado. La segunda, en contraposición a la primera, entiende la juventud como motor de cambio y progreso con una cultura propia que conforma una identidad, imaginario o hábitos propios, que se difuminan con la edad. La tercera perspectiva, supera a las anteriores al considerar la juventud como proceso dentro de la *perspectiva del curso de vida*, entendiendo la estructura donde se desarrolla, limita y contextualiza cada individuo.

A su vez, la *perspectiva del curso de vida* (life course perspective) se centra en estudiar las trayectorias vitales en relación al contexto social en que se sitúen (Elder, Johnson, y Crosnoe, 2003) y constituye el enfoque teórico y metodológico sobre estudio de trayectorias más relevante en la actualidad (Yepes Cayuela, 2018). Concretamente, Elder, Johnson y Crosnoe (2003) como máximos exponentes de esta perspectiva, defienden la relevancia de los cambios sociales, tanto por su velocidad como por su efecto sobre la estructura social y demográfica, en el estudio de las trayectorias vitales, a los que se suman los avances en la metodología longitudinal. Por tanto, en el estudio de las trayectorias es relevante tener en cuenta el desarrollo vital a largo plazo, el tiempo y espacio en que tienen lugar, las relaciones sociales y la agencia de cada persona, y el momento vital en que tengan lugar los distintos acontecimientos (Elder et al., 2003; Verd y López-Andreu, 2011). De este planteamiento se derivan los conceptos «trayectoria», «transición» y «punto de inflexión» que se expondrán en los siguientes epígrafes.

Antes, cabe señalar que la tesis doctoral se enmarca en la *perspectiva biográfica* que permite entender la juventud como un "proceso social de autonomía y emancipación familiar" donde "el itinerario–trayectoria tiene una gran centralidad" y permite observar los distintos modelos de transiciones hacia la adultez que se dan

en la actualidad (Casal et al., 2007, p. 10). Estos elementos son especialmente relevantes puesto que permiten analizar de manera más eficaz los procesos de transición en un contexto donde las estrategias de desregulación del mercado de trabajo y el aumento de la flexibilidad en la Unión Europea (O'Reilly et al., 2015) han aumentado la variabilidad de los modelos de transición y han retrasado el momento vital en que se dan esas transiciones (Vieira y Miret, 2010). De esta manera, se estudia la juventud teniendo en cuenta la complejidad de los procesos de transición y la superación del estudio relacionado con etapas o fases definidas únicamente por la edad, centrando la atención en "el proceso de adquisición, enclasamiento y emancipación familiar plena" de la persona (Casal et al., 2011, p. 1151).

2.3.1. Itinerarios, Trayectorias y Transiciones

El término de «**transición**» se origina en el contexto de aumento de desempleo juvenil y del tiempo de espera entre los estudios y la inserción profesional plena debidos a la crisis del mercado de trabajo de los años 70 (Casal, 1997) y está definido como

> un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de manera articulada entre sí (una articulación muy compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyecten el sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social (Casal, 2001, p. 38).

Así pues, se trata de un proceso individual complejo condicionado por el momento y lugar en que se desarrolla (Sepúlveda, 2013) que refleja las dinámicas sociales estructurales como la segmentación del mercado de trabajo o la segregación educativa y ocupacional, explicadas en los epígrafes anteriores, que sitúan a las personas en un continuo entre el mayor reconocimiento social y el mayor riesgo de exclusión. Por tanto es, al mismo tiempo, una etapa vital significante a nivel individual y, a nivel social, una expresión de las formas de segmentación social en el sistema educativo y en el productivo (Casal, 2006).

Por su parte, Schmid (1998) diferencia distintas etapas en la «transición» a través del concepto de «**Mercados de Trabajo Transicionales**» señalando cinco tipos de transiciones que más bien serían respuestas institucionales a los sucesos críticos en el mercado de trabajo que suponen un cambio en las concepciones de uno mismo y del mundo y en los roles que cada cual ocupa en cada momento (López-Andreu, 2011).

Estas serían:

1. Transición de ocupación a tiempo parcial a tiempo completo; o de trabajo dependiente a trabajo autónomo

2. De situación de desempleo a empleo
3. De formación a empleo
4. De trabajo productivo no pagado a trabajo productivo pagado
5. De ocupación a jubilación

De estos 5 procesos y de entre todos los aspectos que aparecen en la definición de Casal, la tesis doctoral se centra en el proceso de transición entre las últimas etapas del sistema educativo inicial formal y las primeras etapas en el sistema productivo: la «**transición de la escuela al trabajo**». Este concepto implica tres ámbitos: (1) el sistema educativo como "lugar de la génesis y desarrollo de los itinerarios propiamente formativos"; (2) primera inserción laboral como "lugar de descripción de trayectorias de transición de la escuela al trabajo"; y (3) el sistema productivo como "campo de la estructura ocupacional y la segmentación del trabajo como lugar finalista o de enclasamiento de los individuos" (Casal, 2006, pp. 181-182).

Las transiciones forman parte del «**itinerario**» o «**trayectoria**» individual. Entre estos dos términos existe cierto debate en cuanto a sus diferencias conceptuales, que responden a las distintas perspectivas teóricas que se puedan adoptar (Casal et al., 2007; Verd y López-Andreu, 2011). Casal (2006, pp. 179-180) señala dos acepciones del concepto de «**itinerario**»: (1) "vía curricular o camino de formación" y (2) "modalidad biográfica de adquisición y enclasamiento [...] integra aspectos de carácter institucional (oportunidades), biográfico (elecciones) y contextual (determinantes sociales)". En lo que respecta a la tesis doctoral se utilizará la primera acepción en referencia al término *itinerario* mientras que la segunda responderá al término *trayectoria* puesto que permite valorar los elementos individuales y estructurales en referencia a la salida del sistema educativo y la entrada en el mercado laboral, y no únicamente a la etapa educativa.

Desde la *sociología de la educación*, es más común el uso del concepto «itinerario» puesto que el foco de los estudios, generalmente, se centra en esta primera acepción del concepto referida al "camino de formación". En este sentido, el análisis de itinerarios formativos categoriza 4 modelos: excelencia escolar, suficiencia escolar, insuficiencia formativa y rechazo escolar, según el nivel académico adquirido y el tiempo de duración (Casal, 2006, p. 183). Nótese que en las clasificaciones de itinerarios formativos, los estudios universitarios se sitúan en el itinerario que alcanza mayor éxito, mientras que los estudios de FP se sitúan en segundo lugar. Esta reflexión es relevante para los análisis de la tesis referidos a la concepción social de la FP que se explorará en los capítulos de resultados.

Sin embargo, desde la *sociología del trabajo*, la «**trayectoria laboral**» está compuesta por los "cambios de posiciones profesionales a lo largo de la vida laboral, así como el contexto institucional, las normas y las estructuras en las cuales se enmarcan" (Miguélez et al., 2011, p. 26) y, por tanto, se han de analizar atendiendo a la perspectiva individual y a la estructural. Según estos autores, las trayectorias se definen según 3 aspectos básicos: (1) tipo de contrato: si otorga más o menos

estabilidad; (2) categoría laboral: cambios en el tipo de ocupación y posición que marcan la promoción laboral o el retroceso; y (3) posición económica: establecida por el salario. En este sentido, variables estructurales, como el género, determinan las posibles trayectorias laborales, puesto que los hombres tienen una probabilidad de acceder a altos salarios 8 veces mayor que las mujeres, determinando la posición económica que pueden tener, haciendo referencia al «techo de cristal» (Miguélez et al., 2011, p. 267).

De esta manera, en la tesis, entendiendo que caben muchos matices desde las distintas perspectivas teóricas señaladas, se opta por la diferenciación de conceptos refiriendo «itinerario» como el proceso de adquisición de formación, especialmente formal, y «trayectoria» como el proceso de adquisición de posiciones profesionales; entre ambos se encontrarían las «transiciones escuela–trabajo».

Finalmente, desde la *perspectiva teórica del ciclo de vida*, la literatura diferencia entre los términos «transición» y «**punto de inflexión**» (Elder et al., 2003). El primero se refiere a cambios en el estatus o la identidad del individuo generalmente normativizadas y condicionadas por el momento vital. Sin embargo, el segundo hace referencia a eventos puntuales que generan un cambio significativo, desde la perspectiva subjetiva del sujeto, sobre su trayectoria (Elder et al., 2003; Verd y López-Andreu, 2011). Por todo ello, el objeto de la presente tesis es el estudio de las «transiciones» de la escuela al trabajo y, en concreto, el efecto que la formación en la empresa en el modelo de FP dual puede tener, entendiendo como tal el cambio de los sujetos desde el estatus de *estudiante* al de *trabajador*.

2.3.2. La inserción laboral como proceso determinante de las trayectorias laborales

Como se ha señalado en la introducción del epígrafe, la *perspectiva del curso de vida*, además de las aportaciones conceptuales comentadas, plantea la importancia de los estudios longitudinales para analizar las trayectorias puesto que permite analizar los procesos vitales en distintas etapas, según cómo se producen, su duración y qué variaciones tienen según el grupo poblacional (Elder et al., 2003). Esta perspectiva ha dado lugar a una serie de estudios de clasificación de los itinerarios y/o trayectorias en la literatura, como se señalará en el siguiente apartado.

Sin embargo, es materialmente imposible realizar un estudio longitudinal para el caso de las y los estudiantes de FP dual debido a que no existe, todavía, un número significativo de egresados y egresadas de distintas familias profesionales que puedan tener trayectoria laboral. Las personas que han egresado de FP dual en Catalunya lo han hecho, como máximo, hace 3 años puesto que, como se expone en la Parte II de la tesis doctoral, la FP dual no se implanta en un número significativo de ciclos y territorios hasta el curso 2014/15, por lo tanto, los primeros estudiantes habrán

egresado en el año 2017 y serían, aproximadamente, no más de 1000 personas de familias profesionales concretas[18].

Para solventar esta problemática, la tesis doctoral se centra en el estudio de las «transiciones escuela–trabajo» como ya se ha señalado anteriormente y en el concepto de «**inserción laboral**». La literatura señala dos acepciones de «inserción laboral»: como "momento puntual" o como "proceso gradual en el tiempo" (Miguélez et al., 2011). En su estudio sobre trayectorias de inmigrantes en España antes de la crisis económica, Miguélez *et al.* (2011, p. 21) toman esta segunda acepción puesto que permite entenderlo como "parte inicial de un proceso que da lugar a una trayectoria determinada posteriormente" y que permite estudiar dos aspectos importantes: el *momento* referido a la edad, género, nivel de estudios… que tiene la persona al inicio del proceso de inserción laboral; y la *forma* en que se produce: tipo de contrato (si son estables y generan seguridad o si son temporales o de jornada parcial, provocando inseguridad), duración del contrato, tipo de empresa donde tiene lugar según sector y tamaño, etc.

Esta conceptualización, además, está muy relacionada con el concepto de itinerario probable o «**rumbo**» de Casal *et al.* (2007). Este se refiere a la posible trayectoria que se dará en el futuro según la situación pasada y presente y su articulación con las decisiones y eventos que ocurran. Plantea, por tanto, la existencia de distintos rumbos marcados por factores individuales, sociales y azarosos que definen las distintas trayectorias.

La tesis, por tanto, se apoya en estas acepciones puesto que permiten anticipar las trayectorias laborales a partir del estudio de la modalidad educativa en su conjunto y, especialmente, en los últimos meses. De esta manera, **la tesis doctoral se centra en el inicio del proceso de inserción laboral como condicionante del rumbo de las posibles trayectorias laborales que tendrán las y los egresados de FP dual en Catalunya**, siendo consciente de las limitaciones que puede tener la previsión, pero valorando la aportación ante la no existencia de otras personas que hayan cursado FP dual con trayectorias laborales más consolidadas sobre las cuales se pueda realizar el estudio.

[18] En la Parte II se ofrece un análisis de la evolución de las plazas de FP dual en Catalunya y en el conjunto de España, pero sirva de aclaración que en los cursos 2012/13 y 2013/14, únicamente se realizaron proyectos piloto en centros educativos concretos siendo el primer ciclo formativo el de grado superior de Educación Infantil con un porcentaje pequeño de estudiantes y cuyas trayectorias laborales están muy condicionadas por el empleo público, por lo que no muestran la realidad de las y los egresados de esta modalidad formativa en las siguientes promociones y en ciclos formativos distintos.

2.3.3. Modalidades de transiciones: análisis de la literatura

Los modelos de trayectorias, y en concreto las transiciones que los definen, están influenciados por el contexto y el momento histórico en el que se analicen (Busemeyer y Trampusch, 2012) ya que incluyen "connotaciones de carácter subjetivo, de posición social en el trabajo y de reconocimiento social" (Miguélez et al., 2011, p. 20) como también plantea la *perspectiva el curso de vida* (Elder et al., 2003; Verd y López-Andreu, 2011), como ya se ha señalado. El estudio de estos modelos permite situar el estudio sobre los efectos de la FP dual sobre las transiciones, teniendo en cuenta las modalidades existentes, así como su caracterización en cada contexto histórico.

En primer lugar, es clave diferenciar el efecto cohorte, de la población que se estudie, del efecto periodo, en que se analicen las trayectorias (Elder et al., 2003). Autores como Spilerman (1977) señalan en sus estudios que durante los años 60 y 70 se dan tres tipos de trayectorias:

- Ordenadas: modelo de trayectorias fordistas tradicionales con mayor antigüedad en la empresa, progresión y estatus en el mercado de trabajo interno.
- Caóticas: modelo de trayectorias inestables, con gran rotación entre empleos, bajos salarios, periodos de desempleo, ausencia de progresión y baja cualificación requerida.
- Profesionales: modelo de trayectorias de personas cualificadas con pocas posibilidades de cambio de ocupación, pero sí de cambio de empresa para tratar de mejorar las condiciones laborales

Sin embargo, en contextos distintos como principios de los años 2000, se observa un cambio progresivo con una tendencia a la desestandarización de las trayectorias, aumento de la discontinuidad y polarización de las tipologías de manera que disminuye la primera modalidad y aumentan las segunda y tercera, como observan estudios pormenorizados como las tesis de López–Andreu (2011), Lozano (2013), Serracant (2014) o Yepes (2018).

En cualquier caso, la *sociología de la juventud* considera la existencia de al menos dos transiciones en las trayectorias: familiar y profesional (Casal et al., 2011; Gil Calvo, 2009; Moreno, 2012; Vieira y Miret, 2010). La primera tiene que ver con el proceso de emancipación desde la «familia de origen o familia propia» hasta «la continuidad en una posición domiciliaria definida» en una relación familiar que, anteriormente se definía con el matrimonio y, actualmente, en formas diversas de unidades familiares. Este proceso de emancipación se ve afectado y retrasado por el coste de la vivienda y la inestabilidad del empleo, que forma parte de la transición profesional o transición escuela–trabajo (Casal et al., 2011; Robette, 2010). El proceso de emancipación en sendos ámbitos caracterizará los modelos de trayectorias definidos por distintos estudios.

Desde la *sociología del trabajo*, Miguélez *et al*. (2011, pp. 275-281), a través de un Análisis de Correspondencias Múltiples extrajeron 2 dimensiones que explicitan la polarización de las cualificaciones mencionada. La primera se corresponde con la segmentación del mercado de trabajo que sitúa las trayectorias en un continuo entre las cortas e inestables (con baja cualificación requerida, carencia de promoción, alta temporalidad contractual, salarios bajos, menor tiempo en el mercado de trabajo y mayor tiempo de desempleo) y las prolongadas y de estabilidad (categorías laborales altas, más tiempo en el mercado de trabajo, mejores condiciones laborales, cualificación efectiva alta y mayor salario). La segunda dimensión diferencia los matices existentes en el primer grupo poblacional distribuyendo las trayectorias en un continuo entre la debilidad laboral (trabajador de agricultura y de hogares y servicios con baja cualificación y sin promoción laboral) y las posiciones intermedias (posiciones de oficiales, con baja promoción y gran presencia de mujeres). En base a estas dos dimensiones, el análisis extrae 5 perfiles de trayectorias que matizan las características señaladas:

- Tipo 1 (20%): trabajadores con categorías laborales, niveles de ingresos, estabilidad, antigüedad en el mercado de trabajo y nivel de estudios y cualificación altos. Asalariados con carrera profesional ascendente principalmente en empresas medianas y grandes de la banca, seguros, administración pública, sanidad y educación.
- Tipo 2 (27%): trabajadores con promociones medias, estabilidad en el empleo, niveles de ingresos medios o alto y nivel educativo medio (bachillerato o FP superior). Presentes en empresas medianas de sectores industriales y comercio.
- Tipo 3 (20%): posiciones de oficiales con baja promoción laboral, salarios medios o bajos, alta temporalidad, baja estabilidad y niveles educativos bajos. Esta modalidad está especialmente presente en pequeñas empresas de sectores de industria, construcción, hostelería y transporte.
- Tipo 4 (23%): compuesto por las personas con el nivel de cotización más bajo, altos niveles de temporalidad e inseguridad, ausencia de promoción, niveles salariales bajos y bajo nivel de estudios, con especial presencia de las mujeres. Este grupo está compuesto, especialmente, por la gente con menor trayectoria laboral y por las empresas pequeñas en sectores como hostelería, comercio, construcción y servicios.
- Tipo 5 (10%): en este último modelo se sitúan trabajadores del sector agrario y servicios con mínima categoría laboral, inestabilidad laboral y promoción, así como menores niveles de ingresos, educativos y escasa antigüedad en el mercado de trabajo.

Por su parte, el Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona ha desarrollado importantes investigaciones longitudinales para el estudio de las transiciones escuela–trabajo que se toman como referencia

principal en esta tesis doctoral (Casal, 1996, 1997, 2001, 2006; Casal, Garcia, Merino, y Quesada, 2006b, 2006a; Casal et al., 2007; Casal, Masjuan, y Planas, 1988; Casal et al., 1991, 2011). En estos estudios, los autores definen 6 modelos de trayectorias distribuidas en un plano definido por dos dimensiones (gráfico 2.1): **ajuste de expectativas** (complejo–simple) y **tiempo de consecución de logros** (precoz–retardado). El ajuste de expectativas se refiere a las aspiraciones de posicionamiento social que explicita la o el joven y la toma de decisiones que realiza en función de ello, definiendo dos extremos: jóvenes con expectativas altas de carrera profesional que supone un proceso complejo de toma de decisiones con aciertos que suponen éxito y errores que suponen un reajuste de expectativas; y jóvenes con bajas expectativas de posición social que precisan de poca formación especializada y buscan un posicionamiento rápido en el mercado de trabajo. Por otra parte, la dimensión tiempo indica si la consecución de objetivos relevantes en la inserción laboral y en la emancipación familiar se da de manera rápida o lentamente (Casal, 1996).

Grafico 2.1. Modelos de transición a la vida adulta

Fuente: Casal en L. Cachón (ed.), 1999, p. 155

En función de estos dos continuos se distribuyen los modelos de transiciones definidos por los autores citados: éxito precoz, obreras, adscripción familiar, aproximación sucesiva, precariedad y bloqueo o desestructuración (de entre las obras citadas anteriormente se toma, por su nivel de detalle, Casal en L. Cachón (1999, pp. 155-160)).

- **Trayectorias de éxito precoz:** alto nivel de expectativas de carrera profesional que conlleva itinerarios académicos largos y/o búsqueda de empleo con posibilidad de promoción interna rápida. En términos de tiempo no se dan grandes demoras en el tránsito a la vida activa ni rupturas en el itinerario académico. La autonomía profesional puede, o no, conllevar emancipación familiar puesto que la segunda depende de los mercados matrimoniales y las opciones personales. Estos perfiles se corresponden con personas con altos niveles de cualificación bien por tener formación universitaria, bien por completarla a través de formación continua en las empresas.

- **Trayectorias obreras:** nivel de expectativas de carrera profesional limitado orientado a la «cultural del trabajo» manual y poco cualificado, lo que supone un itinerario académico corto y una voluntad de formación en la empresa. Son transiciones rápidas tanto a nivel profesional como de emancipación familiar sólo limitadas por el coste del acceso a la vivienda y los rituales matrimoniales. El limitado nivel de cualificación supone un alto riesgo a las rupturas en la trayectoria laboral en función de los ciclos del mercado de trabajo y los cambios en las empresas, con el agravante de una difícil movilidad laboral horizontal por el alto grado de formación especializada en la empresa.
- **Trayectorias de adscripción familiar:** nivel de expectativas de carrera profesional asimilado al «horizonte de clase» familiar, con itinerario académico medio. Como el anterior perfil, se trata de transiciones rápidas a nivel profesional y familiar. Su presencia en la actualidad es baja aunque relevante en sectores como el agrícola–ganadero o pequeño comercio y, especialmente, en el ámbito rural.
- **Trayectorias de aproximación sucesiva:** altas expectativas de carrera profesional y mejora social con una alta inversión en formación tanto académica como continua. En cuanto al tiempo de transición, se dan demoras en la consecución de los logros, asumiendo logros parciales y rebajando las expectativas iniciales. También se dan rupturas en las trayectorias al utilizar estrategias de «tanteo» y «ensayo–error» ante la toma de decisiones constante en un contexto de incertidumbre. Todo ello supone una emancipación familiar retardada. Según los autores citados, este perfil supone el modo dominante de transición en la actualidad.
- **Trayectorias de precariedad:** expectativas de carrera profesional muy variables pero con un marcado ajuste a la baja de estas debido a la ausencia de estabilidad y continuidad en su experiencia en el mercado de trabajo. Las constantes rupturas en la trayectoria laboral suponen demoras significativas en la autonomía profesional y familiar. El nivel de formación académica es variable dentro de este perfil pero tiene en común la baja relación de ésta con el aumento de posibilidades de inserción laboral de calidad. Se diferencia del anterior perfil en el bajo valor constructivo que tienen las opciones formativas y laborales que toman las personas de manera que no siguen una mejora progresiva sino picos y caídas en sus trayectorias.
- **Trayectorias de bloqueo o en desestructuración:** bajas expectativas de carrera profesional desde un inicio, por lo que hay poca búsqueda e intención de itinerario académico o de formación continua. Esto conduce a tiempos de transición muy demorados y, en ocasiones, ausencia de consecución de logros profesionales. Se dan situaciones de desempleo crónico con entradas circunstanciales en el mercado de trabajo que conducen a actividades en la economía marginal o sumergida y actitudes de reclusión, aislamiento o rechazo social y subculturas marginales.

Los porcentajes de población que se corresponden con uno u otro tipo de trayectorias dependen del momento histórico debido, especialmente, a fenómenos de crecimiento o recesión del mercado de trabajo, característicos del capitalismo, como se mostrará en el apartado siguiente. Debido a estos procesos, estudios posteriores han constatado la polarización de los perfiles de trayectorias, como ya se ha mencionado, proponiendo una reducción de las tipologías propuestas por Casal y colaboradores. Este es el caso de las investigaciones realizadas en el contexto del proyecto «*Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora (IMFORTRA)*»[19].

Los análisis del proyecto mencionado se iniciaron con un estudio de trayectorias laborales utilizando la Muestra Continua de Vidas Laborales de la Seguridad Social entre los años 2007 y 2015 para analizar la influencia de la crisis económica iniciada en 2008 sobre las trayectorias laborales juveniles. Sus resultados se publicaron en el artículo de Martín–Artiles, Lope Peña, Barrientos Sánchez y Moles Kalt (2018) señalando un cierto cambio en los perfiles de trayectorias que deriva en la reducción a 3 tipos, debido a la polarización, variabilidad, fragmentación de las mismas y segmentación del mercado de trabajo, estos son:

- **Trayectorias con expectativa de éxito:** perfil marcado por la mayor presencia de empleo estable y de jornada completa en empleos de mayor cualificación requerida y, por tanto, con itinerarios académicos largos y fuerte inversión en formación continua. Las altas expectativas de carrera profesional hacen que este perfil se dé, sobre todo, en grandes empresas con posibilidad de promoción interna. Los tiempos de transición son retardados por el largo periodo formativo mencionado pero donde se da una consecución de logros profesionales y de emancipación familiar progresiva.
- **Trayectorias semiestructuradas:** perfil donde existe una alta presencia de contratos temporales, cambios entre empresas y situaciones de desempleo. El nivel formativo es medio–bajo y se da de manera interrumpida según las oportunidades del mercado de trabajo. Como en el caso anterior, la consecución de logros es progresiva, lo que puede indicar una cierta tendencia a la mejora, aunque con menor posibilidad de promoción debido al limitado nivel de formación. Este grupo es el que más presencia tiene en la actualidad.
- **Trayectorias desestructuradas:** perfil con una marcada inestabilidad en el empleo con gran rotación laboral, utilización de contratos temporales breves, múltiples etapas de distinta duración de desempleo y movilidad laboral tanto ascendente como descendente, de manera que se producen picos en las trayectorias sin que exista una consecución de logros progresiva. El itinerario

[19] Como ya se ha señalado, este proyecto constituye el marco en el que se ha desarrollado esta tesis doctoral, está dirigido por los también directores de ésta, los doctores Antonio Martín Artiles y Andreu Lope, y se corresponde con la convocatoria RETOS del 2015 del, entonces, Ministerio de Economía y Competitividad con la referencia Feder/AEI–CSO2015–68134–R.

formativo es, también, irregular sin que se dé una inversión alta al tampoco poder consolidar un perfil profesional claro. Por todo ello, los tiempos de transición son retardados tanto en autonomía profesional como en emancipación familiar incluso, en algunos casos, se da un bloqueo de ambos procesos.

Si bien el estudio no toma de base las mismas referencias que los realizados por Casal y colaboradores, sino que se centra más en variables de empleo como estabilidad, situaciones de desempleo, temporalidad de la contratación, etc., ambas aportaciones se pueden combinar siguiendo los ejes propuestos por Casal y colaboradores: ajustes de expectativas y tiempo de transición (gráfico 2.2).

Grafico 2.2. Comparativa de modalidades de transición

Fuente: elaboración propia en base a Casal en L. Cachón (ed.), 1999, p. 155 y Martín *et al.*, 2018.

Según esta comparación, el perfil de *expectativa de éxito* de Martín–Artiles *et al.* (2018) tendría menor presencia en la población y un tiempo de transición más lento y con más rupturas que el de *éxito precoz* de Casal (1999); el de *semiestructurada* agruparía elementos de los perfiles de *aproximación sucesiva*, *obreras* y *precarias* y sería el más presente en la población; y el de *desestructurada* se correspondería, con matices, con las de *desestructuración* y algunos elementos de las *precarias*.

La discusión teórica de ambas propuestas resulta de gran interés para la tesis doctoral como se expondrá en el apartado 9.5. La utilización de los dos ejes señalados (ajuste de expectativas y tiempo de consecución de logros) se utilizan como fundamentación en el planteamiento metodológico y análisis de resultados para estudiar la realidad de la FP dual en Catalunya. Con ello, la tesis doctoral, modestamente, pretende contribuir a la caracterización de las transiciones escuela–trabajo estudiando las coincidencias y diferencias con los modelos propuestos por la literatura.

2.3.4. Transiciones y mercado de trabajo

Para finalizar el epígrafe, dada la relevancia otorgada en el planteamiento teórico de la tesis doctoral al concepto de «transición escuela–trabajo», cabe señalar algunas cuestiones al respecto. Las transiciones de la escuela al trabajo se sitúan en el centro del debate sobre la relación entre Sistema Educativo y Sistema Productivo analizado a lo largo de todo el capítulo. Así, mientras que el Sistema Educativo continúa en una constante expansión, especialmente pronunciada a partir de los años 80, el Sistema Productivo cambia de manera cíclica entre periodos de expansión y de recesión, obteniendo como resultado transiciones aceleradas o ralentizadas, respectivamente (Casal, 2006).

El desajuste entre ambos sistemas contribuye a la emergencia de lo que Casal (2001, p. 37, 2006, p. 189) denomina "sistema político de transición escuela–empleo" compuesto por la formación ocupacional, las oficinas de información y mediación, los planes de inserción laboral juvenil… que tienen un carácter reduccionista puesto que (1) las «transiciones escuela–trabajo» empiezan antes de finalizar los estudios y acaban más allá del primer empleo y (2) son, más que un espacio temporal donde aplicar programas sociales, un periodo de resoluciones y estrategias determinantes en las carreras formativas y profesionales de las personas (Casal, 2006).

En este sentido, la «transición escuela–trabajo» se debe entender como un problema social y político, sociológico y epistemológico, tanto cuando se dan de manera acelerada como ralentizada, a pesar de que socialmente sólo se consideran problemáticas en el segundo caso (Casal, 2006). Para ejemplificar esta idea cabe pensar en las transiciones que se producían de manera acelerada a principios de los años 2000 debidas al aumento del empleo, especialmente en el sector de la construcción, que permitieron que un número relevante de jóvenes, mayormente varones, abandonaran los estudios en favor del mercado de trabajo. Este proceso, que no se consideró problemático mientras el empleo se mantenía en niveles altos, generó graves problemas de cualificación de estas personas cuando el desempleo aumentó a máximos históricos debido a la crisis económica de 2008 generada, entre otras razones, por la burbuja inmobiliaria (Eurostat, 2021). Igualmente, las transiciones ralentizadas constituyen una problemática social porque, entre otras cosas, suponen una tendencia a permanecer en el Sistema Educativo, incluso a pesar de tener malos resultados académicos, para ampliar títulos o cambiar de ramas de conocimiento, generando a la larga problemas de subocupación (Casal, 2006, p. 191). La literatura señala que estas transiciones, por lo general, se han atrasado, de manera más significativa a partir de la crisis iniciada en 2008, aumentando también en complejidad (Moreno Mínguez, 2019).

Considero importante en este punto avanzar la hipótesis general de la tesis doctoral que se refiere a que el diseño de la Formación Profesional Dual actúa sobre la «transición escuela–trabajo» sin tener suficientemente en cuenta las variables individuales y estructurales que condicionan las posibilidades de cada persona. De esta manera, siguiendo el planteamiento teórico del apartado, la FP dual formaría

parte del «sistema político de transición escuela–empleo» que plantea Casal (2006) tratando de acercarse a los modelos centroeuropeos con la adaptación del Sistema Educativo a las necesidades y demandas del Sistema Productivo, pero sin una regulación suficiente que limite la lógica de «cliente–proveedor» de mano de obra regulando la relación aprendiz–empresa y estableciendo estándares de calidad de la formación y de los compromisos de las partes implicadas (empresa, centro educativo y aprendiz). Estas ideas se explorarán en el capítulo siguiente al abordar, en primer lugar, la realidad del mercado de trabajo actual y, posteriormente, el diseño y la implementación del modelo de FP dual en España.

Recapitulación Parte I: el valor de la «formación» para la «transición escuela–trabajo»

La primera parte de la tesis ha sentado la fundamentación teórica de los conceptos y perspectivas teóricas que abordan la relación entre formación y empleo dedicando los capítulos 1 y 2 al ámbito educativo y laboral, respectivamente, y exponiendo tanto los conceptos concretos implicados en la investigación, como su relación con la FP dual, las perspectivas teóricas y las dinámicas estructurales del sistema educativo y del sistema productivo que se han de tener en cuenta en el estudio de las transiciones escuela–trabajo de las y los aprendices de FP dual en Catalunya.

Durante estos dos primeros capítulos, se han planteado distintos elementos sobre los que se profundizará a lo largo de la tesis doctoral. En primer lugar, se ha señalado que si la FP dual se constituye como un modelo de «Aprendizaje Basado en el Trabajo» con el principal objetivo de aportar «formación específica» (Becker, 1983) sobre el puesto de trabajo a las y los aprendices, permitirá una mayor vinculación entre empresa y aprendiz y motivará a la empresa a incorporar al aprendiz a su plantilla en el futuro. No obstante, se han señalado también los criterios de calidad y diseño del ABT que son claves para que este impulso de la transición escuela–trabajo a través de la formación específica tenga lugar. Por tanto, será relevante el estudio del diseño y el funcionamiento del modelo de FP dual para contrastar si cumple con los criterios definidos o plantea déficits.

En segundo lugar, pero continuando con la línea planteada, tomando perspectiva desde las teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo, la FP dual estaría relacionada con los «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985) al diseñarse como una etapa de formación larga en la empresa, con capacidad de decisión e implicación de la empresa y con la posibilidad de incorporar al aprendiz a la plantilla. Se trataría, por tanto, de una inserción laboral facilitada por los mercados de trabajo internos, frente a otras modalidades formativas que dependen de los mercados de trabajo externos. Este planeamiento se incorpora a los objetivos

de la tesis doctoral para considerar qué características individuales están más relacionadas con la continuidad en la empresa tras la FP dual o si, por el contrario, esta dinámica no se da en un porcentaje considerable de los casos.

En respuesta a los dos primeros planteamientos, durante los capítulos 1 y 2 también se han considerado las perspectivas críticas que señalan la importancia de que la FP dual cumpla con unos criterios de calidad para no convertirse en un modelo de «trabajo no estándar» o «empleo atípico» que suponen el riesgo de ser utilizados para cubrir plazas de trabajo estructurales en las empresas y conllevan un aumento de la inestabilidad laboral, con bajas condiciones laborales, remuneración baja o inexistente… (O'Reilly et al., 2015). Bajo esta perspectiva cabe plantearse, como se profundizará en capítulos posteriores, cuál es el papel de las Administraciones Públicas, empresas, sindicatos y centros educativos en el control de la calidad del modelo.

En cuarto lugar, en el capítulo 2 se aborda la perspectiva de género prestando especial atención a la segregación educativa y ocupacional en el contexto de la FP y su reproducción en la FP dual. El desigual desarrollo de la modalidad dual entre las familias profesionales, con más plazas en áreas industriales y tecnológicas frente a sanidad, educación o servicios, conlleva el mantenimiento y profundización de las diferencias entre hombres y mujeres, sin que se haya utilizado como oportunidad para reducir el sesgo de género en un itinerario muy segregado como es la FP (Mariño y Rial, 2019). En los capítulos de resultados se analizará el discurso de los agentes sociales al respecto y las diferencias percibidas por las y los aprendices, así como sus repercusiones sobre los posibles efectos de la FP dual en la transición escuela–trabajo.

Finalmente, esta primera parte se cierra con los conceptos referentes a la transición escuela–trabajo estudiando los distintos modelos y perspectivas al respecto, para abordar los efectos que puede tener la FP dual sobre las transiciones de las y los aprendices y la existencia y caracterización de los perfiles de transiciones que plantea la literatura, en el caso de la FP dual.

Parte II. Mercado de trabajo y FP dual en España

> La crisis financiera y económica que se inició en 2008, con graves consecuencias laborales, cambió de forma negativa la posición de los jóvenes en el mercado de trabajo en España, lo que ha tenido efectos en el trazado de las percepciones y las actitudes de estos en todo lo relativo a la economía, al propio trabajo e incluso al papel de los poderes públicos y otros actores. Buena parte de esos efectos están teniendo un recorrido más largo, visible en los años de recuperación, dejando su huella en el plano de la subjetividad en las cohortes más afectadas. [...]. Posiblemente la percepción del trabajo como un bien escaso ha favorecido su consideración como un fin en sí mismo en la población joven, disipando en gran medida su carácter instrumental como medio para acceder a otros fines que dependen de los ingresos procedentes de aquél. (Consejo Económico y Social, 2020, pp. 234-235)

Introducción

La segunda parte de la tesis doctoral se centra en el análisis contextual abordando dos grandes bloques: la situación de las y los jóvenes en el mercado de trabajo y la situación de la FP dual en la actualidad en España. El objetivo, por tanto, consiste en contextualizar la investigación para poder dar paso después a los objetivos y resultados de ésta.

Múltiples autores y autoras han estudiado la situación de las y los jóvenes en el mercado de trabajo y han analizado la situación de precariedad que sufren. El objetivo del tercer capítulo de la tesis no es abordar todas las aportaciones, sino situar las más relevantes para el objeto de estudio desde las perspectivas de la sociología del trabajo, la sociología de la juventud, la pedagogía laboral y el derecho del trabajo. Los epígrafes abordan tanto cuestiones generales del valor de la formación en el mercado de trabajo juvenil, en las Políticas Activas de Empleo y en la Flexibilidad, como los elementos más concretos que se aplican a la FP dual, como el contrato para la formación y el aprendizaje y la utilización de las becas y sus riesgos en la relación aprendiz–empresa. Además, profundizando sobre las perspectivas de la Segmentación del Mercado de Trabajo expuestas en el apartado 2.1, en este primer capítulo se profundiza en la caracterización de los segmentos del mercado de trabajo para poder situar la transición escuela–trabajo de las y los aprendices.

El capítulo 4, por su parte, pretende explorar la literatura al respecto de la FP dual en España, sus orígenes, la comparación con otros modelos europeos, el diseño, las características y la futura nueva Ley que la regulará. Además, en el capítulo se explicarán los criterios y datos que fundamentan la elección de Catalunya como caso concreto a estudiar en la tesis doctoral. Por otra parte, este capítulo permite definir los principales beneficios y riesgos que plantea el modelo dual, así como sus diferencias con la FP existente y los retos de futuro que la literatura señala. Todo ello permite situar el modelo de análisis que se planteará en los capítulos 5 y 6 y sirve de base para comprender los análisis y resultados expuestos en la Parte IV.

Capítulo 3.
Jóvenes en el Mercado de Trabajo

3.1. Incertidumbre y precariedad

La preocupación social por la inserción laboral juvenil comienza a constar en las políticas estatales a partir del Estatuto del Trabajador (Ley 9/1980) con la creación de contratos específicos como forma de discriminación positiva hacia este colectivo, iniciando la elaboración de políticas juveniles complejas que abarcaran los tres ejes fundamentales del «contrato social fordista» de la juventud: mejorar la formación, favorecer la inserción y facilitar la integración en el mercado de trabajo (Conde, 2016, pp. 16-17). La posición de las y los jóvenes en el mercado de trabajo, sin embargo, no mejoró significativamente, más allá del contexto de crecimiento propio de los años 80 hasta la crisis de 1993–97, y siguió caracterizándose por la precariedad, la temporalidad y la inestabilidad tanto antes como durante la crisis económica de 2008 (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2016), manteniéndose el «modelo familista» donde las redes familiares suponen el apoyo esencial ante la ineficacia de las políticas sociales (Marco y Sorando, 2015) y dificultando la emancipación (véanse los informes del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2020)). Por otra parte, la crisis económica iniciada en 2008 ha supuesto el atrasamiento de las transiciones, especialmente en la finalización de los estudios y la incorporación al mercado de trabajo (Moreno Mínguez y Sánchez Galán, 2020).

Esta precariedad se ve agravada al ser, el colectivo joven, uno de los grupos que sufren, de manera particular, los efectos de la segmentación, incertidumbre e inseguridad del mercado de trabajo actual (Cruz Gómez et al., 2019; Moreno Mínguez, 2019). Esto se debe a los efectos de las políticas neoliberales que, basadas en los paradigmas de «flexibilidad», «competitividad» y «meritocracia», condicionan la utilización de determinados contratos, la organización del trabajo o los procesos de selección de personal (Recio, 1997, 2011) y a la poca originalidad de las políticas de fomento del empleo juvenil consistentes, básicamente, en bonificaciones de las cuotas de la Seguridad Social (Tascón López, 2016), fomento del autoempleo y emprendimiento (Rodríguez-Soler y Verd, 2015) y en la diversificación de las formas de contratación, especialmente las temporales (Alujas Ruiz, 2004; Gil Planas, 2014),

que buscan emular el modelo de «minijobs» alemán, pero sin los elementos de cohesión y protección, precarizando más el modelo (Tascón López, 2016).

El paradigma neoliberal, que potencia el individualismo, la meritocracia y la competitividad (Moreno Mínguez, 2019), tiene la finalidad de priorizar la rentabilidad empresarial frente a otras consideraciones de tipo social generando repercusiones negativas como (Recio, 2011):

- **fraccionamiento de los y las trabajadoras** al pertenecer a empresas distintas, a pesar de formar parte de un mismo proceso productivo, que repercute en el desarrollo de las tareas diarias en la empresa y dificulta la representación sindical y la negociación colectiva;
- **aumento de figuras de inestabilidad laboral** (desempleo, contratos eventuales, horarios y jornadas de trabajo no deseables y con excesiva flexibilidad) que generan inseguridad económica, dificultades en la conciliación con la vida personal y familiar, e imposibilidad de invertir en el proyecto vital y profesional;
- **escaso reconocimiento de la cualificación profesional** y de las funciones que se cumplen en la empresa, que provoca disminución de la autovaloración y autoestima personal y laboral;
- división en los colectivos que genera una **reducción de la identidad social** o colectiva repercutiendo en una menor conciencia de clase, menor fuerza de la acción o menor acción solidaria.

Todo ello distorsiona los mecanismos de asignación, formación y remuneración con efectos en tres niveles: a nivel macro económico, dificulta el crecimiento económico estable; a nivel estructural, distorsiona los sectores productivos al incorporar una tasa de temporalidad superior a la esperable según la situación económica del sector; y a nivel microeconómico, perjudica la competitividad en comparación con otros países del entorno (Álvarez Aledo, 1994).

Para el análisis de la precariedad laboral juvenil, Antón (2007) propone tres ejes interrelacionados: (1) la inestabilidad e inseguridad del empleo, con mayor movilidad laboral, temporalidad laboral y más situaciones de desempleo y de mayor duración, (2) las bajas condiciones laborales del empleo al que acceden, como bajos salarios, flexibilidad de horarios, movilidad geográfica, etc. y (3) la mayor indefensión y vulnerabilidad de este colectivo frente a las empresas dada su escasa participación en sindicatos. De estos ejes, la temporalidad se evidencia claramente atendiendo a los datos. Por ejemplo, el informe del Consejo Económico y Social (2020, pp. 97-102 y 135-138) señala que en 2019 se registraron 8,1 millones de contratos para un total de 2,5 millones de jóvenes asalariados y, de entre ellos, 5 millones fueron contratos temporales de duración determinada para un total de 1,4 millones de personas (3,57 contratos de media por persona en 2019). De estos contratos, cerca del 47% tenían una duración menor de 3 meses y el 27% tenía una duración de una semana o menos (tabla 3.1).

Tabla 3.1. Contratos registrados, por duración y edad, en 2019

Grupos de edad	≤7 días	>7 y ≤15	>15 días y ≤1 mes	>1 y ≤3 meses	>3 y ≤6 meses	>6 y ≤12 meses	>12 meses	Indeter–minada	Inde–finida	Total
16–19 (frecuencia)	314	35	72	139	67	19	2	306	60	1014
% en el grupo de edad	31	3,5	7,1	13,7	6,6	1,8	0,1	30,1	6	100
% en la duración	5,1	3,7	4,4	6,3	4,6	4,1	2,7	4,1	2,8	4,5
20–24 (frecuencia)	1177	137	234	396	266	81	8	1009	263	3572
% en el grupo de edad	33	3,8	6,5	11,1	7,4	2,3	0,2	28,3	7,4	100
% en la duración	19,2	14,2	14,3	18,1	18,2	17,8	14,8	13,6	12,2	15,9
25–29 (frecuencia)	997	141	237	365	275	87	9	1041	370	3522
% en el grupo de edad	28,3	4	6,7	10,4	7,8	2,5	0,3	29,6	10,5	100
% en la duración	16,2	14,5	14,5	16,7	18,8	19,2	15,8	14	17,1	15,6
16–29 (frecuencia)	2488	313	543	900	608	187	19	2356	694	8108
% en el grupo de edad	30,7	3,9	6,7	11,1	7,5	2,3	0,2	29,1	8,6	100
% en la duración	40,5	32,5	33,2	41,1	41,7	41,1	33,2	31,6	32,1	36
Total edades (frecuencia)	6141	966	1634	2191	1460	456	57	7447	2159	22512
% en el grupo de edad	27,3	4,3	7,3	9,7	6,5	2	0,3	33,1	9,6	100
% en la duración	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Consejo Económico y Social (2020, p. 99)

Por otra parte, el informe también expone que la involuntariedad de jornadas parciales y contratos temporales alcanza en 2019 el 55% de la población joven asalariada siendo mayor en las mujeres que en los hombres, aunque la diferencia por edad es mayor en los hombres, ya que en las mujeres la involuntariedad de jornadas parciales es mayor también en otros grupos de edad (Consejo Económico y Social, 2020, p. 101). Y, con respecto a los salarios señala que, mientras en el conjunto de la población el salario medio creció un 8,1% entre 2007 y 2017, para el grupo de 20 a 24 años decreció un 11,4% y para el de 25 a 29 años un 5,7%. Es decir, la crisis iniciada en 2008 ha aumentado las diferencias salariales entre el conjunto de la población y la población menor de 30 años entre un 19,5% y un 17,1% de media. Estos datos evidencian que la población menor de 30 años no sólo sufrió más los efectos de la crisis de 2008 si no que le está costando más recuperarse y está en peor situación relativa en la actualidad, por lo que se encuentra en una posición más precaria para afrontar los efectos que se deriven de la pandemia de la COVID–19.

Ante esta dinámica de precariedad e inestabilidad, la población joven busca oportunidades en otros países, especialmente de la Unión Europea, en una dinámica de gran «fuga de talento» que la ministra de empleo en los años de mayor tasa de desempleo juvenil (2013–14), Fátima Báñez, caricaturizaría denominándolo

«movilidad exterior»[20] (Conde, 2016). A pesar de la dificultad por conocer el dato exacto de jóvenes emigrados de España, por no estar necesariamente en el censo del país de destino, el Banco Mundial estimó que para la década 2014–2024 el Estado Español dejaría de percibir el 2% del PIB anual de media por la no recaudación de los impuestos correspondientes a la población joven emigrada, porcentaje que podría aumentar hasta en torno al 6% en caso de no retorno de dicha población, sumándose a pérdidas del 3,4% del PIB anual de media en inversión en educación (Marco y Sorando, 2015).

Las características estructurales de precariedad, incertidumbre, bajos salarios y temporalidad en la relación de las y los jóvenes con el mercado de trabajo mencionadas, se vieron agravadas a partir de 2008 con la crisis económica generada por la caída del sistema financiero (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2016; Lahera, Arnal, y de Castro, 2020; Martín-Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, et al., 2018; Molero Marañón, 2016; Pérez Corral y Moreno Mínguez, 2021). El desempleo juvenil aumentó a máximos históricos (por encima de los datos obtenidos en la crisis de los 90 (Marco y Sorando, 2015)) superando el 40% en España (o el 50% según la Encuesta de Población Activa (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021)) y Grecia o situándose cerca del 30% en Italia y Portugal durante los años 2013 y 2014, frente a países como Austria o Alemania donde no se superó el 10% durante el mismo periodo, ni si quiera en los años de mayor destrucción de empleo (ver gráfico 3.1) (Eurostat, 2021).

En este contexto surge el movimiento del 15M protagonizado, especialmente en sus inicios, por la población joven que se ve sumida en la ausencia de oportunidades profesionales a pesar del largo itinerario educativo que han seguido y que, progresivamente, se convertiría en un movimiento social amplio en cuanto a edades y reclamaciones políticas (Taibo, 2015) con reflejo en múltiples países con distintos contextos sociales (Castells, 2015).

Como respuesta a estas dinámicas, las políticas públicas de la Unión Europea se centraron en elaborar programas para fomentar la formación, orientación, emprendimiento y contratación de personas jóvenes a través del sistema de Garantía Juvenil (Díaz de Atauri, 2015; Escudero Rodríguez, 2016a; Nieto Rojas, 2015; Pérez Campos, 2014). Estas políticas estaban enfocadas especialmente hacia el colectivo de jóvenes que ya han finalizado sus estudios y no encuentran trabajo por la situación del mercado laboral. Este colectivo se ha venido denominando de manera despectiva como «ni–nis» (ni estudian ni trabajan), ubicando la responsabilidad de no estudiar ni trabajar en los individuos en vez de tratarlo como una problemática estructural para más de la mitad de los jóvenes en los años de mayor destrucción de empleo. Por otra parte, también se ha generado alarmismo sobre este colectivo

[20] Cita textual en la sesión de control del 17 de abril de 2013, con gran repercusión en la prensa, véase El País, *Báñez llama "movilidad exterior" a la fuga masiva de jóvenes del país* (https://elpais.com/economia/2013/04/17/actualidad/1366187892_058898.html) o El Mundo, *Báñez dice que la salida de jóvenes de España 'se llama movilidad exterior'* (https://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/17/espana/1366192479.html)

cuando distintas investigaciones señalan que el peso que tiene este colectivo sobre del desempleo juvenil es del 2% y en la mayoría de casos ya tienen un nivel formativo alto (Moreno Mínguez, 2015b). Posteriormente, los informes de la Comisión Europea pasarían a denominar a este colectivo como jóvenes en situación «SETF» (sin estudios, trabajo ni formación) o «NEET» (not in education, employment or training) (Comisión Europea, 2014; Consejo Económico y Social, 2020).

Gráfico 3.1. Tasa de desempleo juvenil (15–29 años) entre 2007 y 2019

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (2021)[21]
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/YTH_EMPL_100__custom_485664/default/table?lang=en

No obstante, el Sistema de Garantía Juvenil, a pesar de la gran variedad de medidas y financiación que comprende (Rodríguez-Soler y Verd, 2015), parece no conseguir el efecto deseado o, como mucho, conseguir unos resultados insuficientes (Consejo de la Juventud de España, 2017; Escudero Rodríguez, 2016a; Moreno Mínguez, 2015a) por la insuficiente dotación presupuestaria y la falta de detalle sobre las actuaciones que se podían y debían realizar (Consejo Económico y Social, 2020). En este sentido, parece necesario estructurar planes más amplios y estables que se dirijan a los tres ámbitos que, según Lope y Alós (2013, pp. 93-94), comprenden las Políticas Activas de Empleo: "(1) promoción y creación de empleo, (2) formación (profesional

[21] Versión interactiva y completa con información del resto de países miembros en el enlace https://public.flourish.studio/visualisation/5006715/ o en

y, en particular, ocupacional y continua) para mejorar la empleabilidad, y (3) orientación e intermediación, para promover la interacción entre oferta y demanda". Estas medidas, además, se han de aplicar de manera coordinada entre Estado y Comunidades Autónomas y reduciendo la complejidad burocrática, especialmente destacable en el caso de la Garantía Juvenil (Aquilera Izquierdo, 2014). En este sentido, el Gobierno aprobó en 2018 el Plan de Choque por el Empleo Joven para el periodo 2019–2021 en colaboración con los distintos actores sociales para paliar las carencias detectadas en el Sistema de Garantía Juvenil (Consejo Económico y Social, 2020).

Finalmente, cabe destacar que, a pesar de las distintas medidas implementadas, la situación de la población joven se mantiene con altos niveles de precariedad y vulnerabilidad por dos razones principales: el desempleo y la inefectividad de las políticas sociales. Por una parte, el desempleo juvenil en España se mantiene por encima de los niveles existentes en 2007 (ver gráfico 3.1), con el agravante de que los porcentajes de paro de larga y muy larga duración actuales son mayores y suponen periodos de búsqueda de empleo muy elevados que impulsan (1) el fenómeno del desánimo "entendido como las personas fuera del mercado de trabajo que no buscan empleo porque creen que no lo encontrarán", que afectó a más del 50% de la población joven entre 2012 y 2015; y (2) la permanencia en exclusiva en los estudios como "vía de escape" para aumentar las posibilidades de empleo y eludir el periodo de inserción laboral que se percibe difícil y prolongado (Consejo Económico y Social, 2020, pp. 70-84), atrasando la transición al empleo, como ya se ha mencionado.

Por otra parte, la precariedad de las condiciones laborales provoca que la población asalariada en riesgo de pobreza y exclusión social aumente más, proporcionalmente, en el tramo de edad menor de 30 años entre 2009 y 2017, alcanzando el 19,2% en 2017. Este dato se agrava al considerar que se trata del grupo de población sobre el que las políticas sociales tienen menos eficacia en la reducción de la pobreza: un 27% frente al 51% en el conjunto de la población (Consejo Económico y Social, 2020, pp. 138-147).

3.1.1. La Formación como Política Activa de Empleo

Las **Políticas Activas de Empleo**[22] surgen conceptualmente de las políticas del keynesianismo «sofisticado» que proponen la plena ocupación a través de inversión pública, regulación macroeconómica y ajuste entre las demandas del sistema productivo y la oferta del sistema formativo (Recio, 2001, pp. 20-26). Su origen, por tanto, tiene lugar a partir de la crisis económica de los años 70, aunque es la Estrategia Europea de Empleo en 1997 la que las dota de la entidad y reconocimiento que tienen actualmente (Arnal, Finkel, y Parra, 2013; Lope y Alós, 2013).

[22] En adelante PAE

Las PAE tienen por objetivo "la inserción laboral de las personas desocupadas o, en el caso de las personas ocupadas, la mejora de sus capacidades para favorecer el mantenimiento en el empleo" (Lope, 2015a, p. 1). De entre el conjunto de acciones y medidas que se desarrollan como PAE, la tesis se centra en la formación como elemento que ha centrado los argumentos discursivos de distintas reformas laborales, a pesar de la insuficiencia de las acciones tomadas para su fomento (Cebrián y Moreno, 2008; Escudero Rodríguez, 2012; Gil Planas, 2014; Moreno Gené, 2015); y como elemento que define diferencias claras en el nivel de empleabilidad de las y los jóvenes puesto que, a pesar de los altos niveles de desempleo para el conjunto de la juventud, los estudios señalan que la inserción laboral y la calidad del empleo es más dificultosa para quienes tienen niveles más bajos de formación reglada (Moreno Mínguez, 2019; Nieto Rojas, 2015, 2016, 2019). Esta línea argumental se observa claramente en la exposición de motivos del Real Decreto 1529/2012 (Boletín Oficial del Estado, 2012b) con el que se reformula el contrato para la formación y aprendizaje y se inicia la FP dual en el ámbito educativo, clave en esta tesis; y en las políticas de activación de la UE que suponen un "eje orientador" de las PAE (Lope, 2015b, p. 2).

El valor de la formación como PAE se remonta a los años 90 cuando se dan los primeros acuerdos entre sindicatos y patronales referentes a la formación continua de las y los trabajadores (Lope y Alós, 2013). Sin embargo, las políticas de formación recibieron fuertes recortes de presupuesto a partir de 2012 reduciendo en más de la mitad de las personas formadas entre 2011 y 2014, años de mayor destrucción de empleo durante la crisis económica (Lope, 2015b), repercutiendo en menos y peor formación, además de en una peor concepción social de la formación para personas en situación de desempleo al bajar la calidad de la misma (Lope y Alós, 2013). Todo ello teniendo en cuenta que el presupuesto de las PAE ya era reducido en comparación con otros países europeos y más aun teniendo en cuenta que las prestaciones de desempleo ocupan porcentajes del PIB mucho mayores, 0,9% frente al 3,1% en 2010 (Lope y Alós, 2013). De esta forma, se sitúa por debajo de la media de los países de la UE en porcentaje de PIB dedicado a políticas activas, mientras que está por encima de la media en porcentaje de PIB dedicado a políticas pasivas (Fernández Rodríguez y Serrano Pascual, 2014). Esta tendencia se puede considerar finalizada con los Presupuestos Generales del Estado (PGE) aprobados en octubre de 2020 dedicando 7.405 millones de euros a las políticas de fomento del empleo, aumentando en un 29,5% el presupuesto dedicado en 2020.

La formación como PAE debe cumplir con dos principios básicos, de acuerdo con la literatura. En primer lugar, ha de estar precedida de un análisis del mercado de trabajo de forma que se dirija a aquellos posibles nichos de empleo para aumentar su capacidad de empleabilidad y cambiar las condiciones del mercado de trabajo pues, de lo contrario, se caerá en un discurso centrado en la individualización y meritocracia que no solventa la raíz del problema (Arnal et al., 2013). Dicho discurso tiende a responsabilizar a los individuos de la situación de desempleo en la que están al no tener las competencias que deberían haber adquirido en su trayectoria laboral

y formativa (Lope, 2015b). En este sentido, un discurso vinculado a la «activación» y a la flexiguridad corre el riesgo de promover en exceso las responsabilidades individuales dejando de garantizar los derechos colectivos (Fernández Rodríguez y Serrano Pascual, 2014; Lope y Alós, 2013).

En segundo lugar, esta formación debe estar asociada a las certificaciones que plantea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, bien de manera completa, bien de manera modular, para garantizar su éxito y el valor para las y los trabajadores (Lope y Alós, 2013), apoyándose en las premisas del credencialismo (Collins, 1979).

Por otra parte, para que la formación cumpla con sus objetivos como PAE debe ir acompañada de **procesos de orientación individualizados** que ayuden a dirigir los intereses personales a aquellos nichos del mercado de trabajo donde existan más posibilidades de inserción (Consejo Económico y Social, 2020; Lope, 2015b). Sin embargo, según señala el informe del Consejo Económico y Social citado, una de las problemáticas del sistema de orientación actual es que recae, principalmente, sobre los Servicios Públicos de Empleo (estatal, autonómico y/o locales) a los cuales el colectivo joven no acude al no ser beneficiario de prestaciones sociales y percibir la orientación como poco útil. No obstante, el informe también señala que la reciente aplicación del Ingreso Mínimo Vital en su vertiente de activación puede modificar esta dinámica y conllevar un mayor papel de la Administración Pública en la orientación de las y los jóvenes (Consejo Económico y Social, 2020).

La orientación ha ido ganando peso a nivel normativo en las políticas de fomento del empleo durante los últimos años, sin embargo, la asignación presupuestaria sigue siendo insuficiente y no permite implementar todas las medidas necesarias. El límite presupuestario y la deficiente articulación entre Estado y CCAA en los mecanismos de orientación provocan que tenga un menor protagonismo frente a otras iniciativas dentro de las PAE y se vea desbordada ante la gran población que debería atender dadas las altas cifras de desempleo. En este sentido, es llamativo que en España se dedique un 15% del presupuesto de las PAE a la orientación (frente al 30% de media en la UE) mientras se destina un 30% al emprendimiento (frente a un 5% de media en la UE) (García Hernández y Cortés Pascual, 2020).

> Todo ello hace que la orientación haya presentado a veces serios problemas de realización efectiva, especialmente las dificultades de hacer realidad el mandato del principio de tratamiento individualizado (García Hernández y Cortés Pascual, 2020, p. 105).

Por otra parte, atendiendo al papel de la orientación en el Subsistema de Formación Profesional inicial, Clara Sanz López (2010)[23] señala la importancia de aumentar su

[23] Clara Sanz López, entre 2008 y 2012 era jefa del Área de Orientación Profesional de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y es, desde enero de 2020, Secretaria General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional y, como tal, es una de las principales responsables de la nueva ley de Formación Profesional que anunció la ministra Isabel Celaá en diciembre de 2020. Para más información sobre su papel o el desarrollo de los grupos de discusión y consultas previos a la redacción de la ley se puede consultar la serie de seminarios e informaciones

presencia en los estudios de FP dado su menor papel en comparación con estudios generales y de actualizar el papel que juega atendiendo a tres bloques: asesoramiento individualizado, desarrollo de competencias de autogestión de la trayectoria e información sobre las distintas opciones formativas y profesionales. Así, la autora plantea que la orientación se debe desarrollar antes de los estudios de FP, durante y a su finalización, de manera lo más individualizada posible para que alcance sus objetivos como bien social referidos al ámbito educativo, al laboral y al de la equidad.

Finalmente cabe destacar que las PAE, y la formación no es una excepción, precisan de instrumentos para evaluar su funcionamiento, el nivel de satisfacción y su impacto en términos de inserción laboral para conocer su eficacia y proponer mejoras en un plan ambicioso de formación para el empleo, una evaluación que todos los expertos califican de pobre y poco ambiciosa (Lope y Alós, 2013).

3.1.2. La *contratación* temporal formativa: entre el «atrapamiento» y el «trampolín»

Otra de las herramientas utilizadas en sucesivas reformas laborales dirigidas a contrarrestar el desempleo juvenil son los contratos temporales con finalidad formativa, las prácticas no laborales y las becas (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2016; Escudero Rodríguez, 2016b; Moreno Gené, 2015). No obstante, la naturaleza temporal de estas herramientas genera incertidumbre en la inversión en capital humano, ya que no se puede consolidar un perfil profesional que otorgue seguridad en la búsqueda de empleo y llevan a situaciones temporales, cíclicas o permanentes de subocupación, ocupación atípica o desocupación sin poder consolidar un proceso de inserción laboral (Alós y Jódar, 2005). En este sentido, distintos estudios señalan que estas relaciones empresa–trabajador generan un «efecto cicatriz» en las trayectorias laborales juveniles que es difícilmente corregible (Cebrián y Toharia, 2008; O'Reilly et al., 2015; Recio, 1988).

Según Yepes (2018, pp. 44-45) la literatura concibe dos "visiones" sobre el efecto de estas modalidades: «atrapamiento» o «trampolín». La primera, en términos de segmentación del mercado de trabajo, se refiere a que los contratos precarios no permiten acumular recursos, tanto materiales en términos económicos, como personales en términos de redes, aprendizaje y desarrollo profesional, de manera que no permite iniciar una trayectoria laboral ascendente desde segmentos inferiores a los superiores (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2016; Doeringer y Piore, 1971), sino que, en todo caso, generan falsa seguridad en épocas de crecimiento económico ya que el encadenamiento de varios contratos permite cierta estabilidad,

---

que publica el ministerio en su canal de youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=YNg6cPMCEvIyab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3nyFormaci%C3%B3nProfesional

emancipación económica e impulsa, incluso, el abandono de los estudios desembocando en una situación de gran vulnerabilidad, como se vio en la crisis de 2008 (Conde, 2016).

La segunda visión entiende este tipo de relaciones empresa–trabajador como la oportunidad de entrar al mercado de trabajo e iniciar la acumulación de experiencia profesional y personal y aumentar la red social vinculada al empleo, de manera que sirva para mantenerse y mejorar la posición en el mercado laboral a través de los «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985).

Ante estas dos posibilidades, el análisis de la literatura permite señalar que los contratos temporales es más probable que actúen como «trampolín» en aquellos países con fuerte protección social como Alemania, Suiza u Holanda, mientras que el efecto «atrapamiento» es más probable en países del sur de Europa como España o Italia debido a factores como las altas tasas de desempleo, bajo poder de los sindicatos, baja protección social y fuertes niveles de flexibilidad laboral (Cebrián y Toharia, 2008; O'Reilly et al., 2015).

Ante la gran variedad de posibilidades de formación en las empresas mediante periodos de prácticas y becas que faciliten el acceso al mercado de trabajo, la Comisión Europea diseñó el "Marco de Calidad para los periodos de prácticas" (Comisión Europea, 2012) por observar una gran disparidad de criterios en los distintos países miembros, los abusos de las empresas y los resultados insuficientes como herramienta para la inserción laboral juvenil (Escudero Rodríguez, 2016b), sin embargo, su efectividad en el control de los posibles fraudes es limitada.

De las múltiples modalidades de relación empresa–trabajador que se realizan de manera temporal con finalidad formativa y que están enfocadas a facilitar la inserción laboral (tabla 3.2), la FP dual del ámbito educativo se relaciona con el «**contrato para la formación y el aprendizaje**»[24] aunque de forma poco clara e, incluso, contradictoria. El Real Decreto que inicia la FP dual en España (*RD 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (Boletín Oficial del Estado, 2012b)) tenía como principal objetivo modificar la regulación del contrato FyA (Homs, 2017). En este Real Decreto, los proyectos de FP dual y los contratos FyA se plantean como dos ramas diferenciadas y excluyentes de un mismo sistema: la *Formación Profesional Dual*, unos en el ámbito educativo y los otros en el ámbito laboral, respectivamente (gráfico 3.2). Textualmente, el Real Decreto señala en el artículo 28 dentro del Título III de *Formación profesional dual del sistema educativo*:

> El objeto de este título es establecer el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual en el sistema educativo, con la coparticipación de los centros educativos y las empresas, cuando no medie un contrato para la formación y el aprendizaje. (Boletín Oficial del Estado, 2012b, p. 11 art. 28).

[24] Contrato FyA en adelante

Tabla 3.2. Contratos y prácticas o becas no laborales dirigidas a las y los jóvenes

Prácticas/becas no laborales		Prácticas/becas laborales	
Extracurriculares/ complementarias a la educación/formación	Curriculares	Contratos formativos	Iniciativas de inserción
Prácticas no laborales para jóvenes con titulación y sin experiencia Prácticas no laborales de la formación para el empleo Prácticas no laborales de la formación para el empleo	Módulo de prácticas de los certificados de profesionalidad Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en los Ciclos Formativos Formación en la empresa en FP dual sin contratación Prácticas curriculares de los estudios universitarios	Contrato en prácticas Contrato a tiempo parcial con vinculación formativa Contrato para la formación y el aprendizaje	Formación con compromiso de contratación Programas de ocupación y formación (escuelas taller, talleres de ocupación y casas de oficio)

Fuente: Sanz de Miguel (2019, pp. 73-74)

Sin embargo, como señala Moreno (2015), una de las modificaciones del Estatuto de los Trabajadores que incluye la *Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral* expone que "se podrán acoger a esta modalidad contractual los trabajadores que cursen formación profesional del sistema educativo" (Boletín Oficial del Estado, 2012a, p. 15 art. 2). Esta contradicción genera que, a pesar de la diferenciación explicitada por el RD 1529/2012, el contrato FyA constituya la única modalidad contractual que se puede utilizar en los proyectos de FP dual en el ámbito educativo (gráfico 3.2). Ante esta situación normativa, son las Comunidades Autónomas las que, a través de las normativas regionales, concretan la remuneración y las modalidades de relación empresa–aprendiz que se pueden dar en la FP dual del ámbito educativo en su territorio, dando lugar a diferencias notables en las que se profundizará más adelante.

En cualquier caso, tanto los proyectos de FP dual del ámbito educativo como los contratos FyA comparten la lógica de formación dual como aquella compartida entre el ámbito escolar o académico y el ámbito empresarial, aunque no cumplan con los estándares del modelo alemán (Comisiones Obreras, 2015). La problemática, por tanto, viene dada por las excesivas modificaciones legislativas que el contrato FyA ha tenido desde su creación en los años 80 que han generado un «totum revolutum» de normativas (Costa Reyes, 2014, p. 14) sin que se consiga

alcanzar el objetivo de que constituya una herramienta eficiente para fomentar el empleo juvenil y el de aquellas personas en desempleo que no tengan la capacitación profesional necesaria (Escudero Rodríguez, 2012, 2016a; Gil Planas, 2014; Molero Marañón, 2016). Más bien ha acabado constituyendo en una modalidad contractual regida por

> un continuo vaivén legislativo, que es un fiel exponente de la desesperada búsqueda de un modelo eficiente de tales contratos acorde con las exigencias y con las urgencias de los cambiantes tiempos, lo que no genera, precisamente, mucha seguridad jurídica ni da solidez a una figura que arrastra, desde hace ya demasiado tiempo, graves problemas de operatividad (Escudero Rodríguez, 2012, p. 69)

Gráfico 3.2. Formación Profesional Dual en España

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1. El Contrato FyA: límites, dificultades y fraudes

La actual regulación del contrato FyA, especialmente hasta 2018, contiene elementos que cuestionan el objetivo formativo del mismo y suponen limitaciones a su aplicación (Apilluelo Martín, 2014; Moreno Gené, 2015):

- La edad máxima de 25 años modificada a 30 y después nuevamente a 25[25]. Si el contrato se puede formalizar con una edad alta, es más probable que las personas ya hayan alcanzado el nivel formativo buscado y que, por tanto, el objetivo del contrato no sea tanto formativo como abaratar los costes de contratación con tal de facilitar la inserción laboral.

[25] El aumento de la edad máxima a 30 años se estableció como medida transitoria en el *Real Decreto–ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*, hasta que la tasa de desempleo se sitúe por debajo del 15%, dato que no parece alcanzable en un corto espacio de tiempo (Moreno Gené, 2015). De hecho, en 2015 la tasa de desempleo que marca como límite para que la edad máxima vuelva a 25 años se aumentó al 20% con la *Ley 25/2015, de 28 de julio, de mecanismo de segunda oportunidad, reducción de la carga financiera y otras medidas de orden social* que se dirigió al conjunto del Sistema de Garantía Juvenil. Posteriormente, el *Real Decreto–ley 28/2018, de 28 de diciembre, para la revalorización de las pensiones públicas y otras medidas urgentes en materia social, laboral y de empleo*, deroga el límite de edad volviendo a los 25 años a pesar de tener que la tasa de desempleo se situara en el 28,1% (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021).

- Se debe carecer de una cualificación profesional reconocida y requerida para concertar un contrato en prácticas[26]. Este criterio es conflictivo con su aplicación en la FP de ámbito educativo en los Ciclos Formativos de Grado Superior cuando la persona haya realizado un Ciclo Formativo de Grado Medio, puesto que el segundo le habrá otorgado una cualificación profesional en la misma familia profesional donde se realiza el CFGS y, por tanto, las tareas a realizar en el contexto de un supuesto contrato FyA estarán normalmente relacionadas con la cualificación que ya tiene. Sin embargo, esta limitación fue corregida en la mencionada Ley 3/2012.
- No se establece un límite máximo de contratos FyA por una misma empresa a un mismo trabajador si el objeto es una cualificación distinta. Esto disminuye el control sobre el objetivo formativo y sobre el puesto de trabajo que realmente realice. Además, paradógicamente, genera que la empresa que hubiera realizado un contrato FyA a una persona no podría contratarla con un contrato en prácticas (sucesión lógica por disponer ya de una cualificación), pero sí podría contratarla con otro contrato FyA que se refiera, sobre el papel, a otra cualificación.
- Se permite que las Empresas de Trabajo Temporal puedan realizar este contrato a pesar de que, claramente, no serán las responsables de desarrollar y supervisar la formación sobre el puesto de trabajo. De hecho, este mismo argumento se utilizaba anteriormente en la normativa para prohibir a este tipo de empresas la concertación de estos contratos.
- No se establecen mecanismos claros para fomentar la continuidad del trabajador en la empresa. Llama la atención que esto sea así pues en los objetivos del contrato FyA aparecen explícitamente el fomento de la inserción laboral (Moreno Gené, 2015), y la transformación de estos contratos en indefinidos con fuertes subvenciones para ello (López Jiménez, 2019).

Esta "torturada regulación" supone un "laberinto de difícil comprensión" que dificulta la utilización de este contrato, especialmente para las PYMEs (Tascón López, 2016, pp. 153-155), resta poder a los sindicatos en el Sistema de Formación para el Empleo (Quesada Segura, 2012), precariza la relación laboral (Esteban Legarreta, 2019) y lleva a un uso fraudulento por parte de las empresas que buscan trabajadores menos costosos en vez de favorecer una inserción laboral juvenil de calidad (Comisiones Obreras, 2015). De hecho, las modificaciones del contrato FyA en la normativa se dirigen a primar los objetivos mercantiles frente a los formativos ya que los segundos no son suficientemente valorados por las empresas como para utilizar esta modalidad (Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero, y Marhuenda-Fluixá, 2013; Comisiones Obreras, 2015, 2019a).

[26] La legislación establece que los contratos de prácticas se desarrollan para facilitar la inserción a quienes tienen alguna cualificación o titulación académica pero no han adquirido experiencia profesional, mientras que los contratos FyA se utilizan para quienes aún no tienen cualificación.

El uso fraudulento del contrato FyA se plantea en dos escenarios. El primero, menos relacionado con el objeto de la tesis doctoral, se refiere a que las modificaciones legislativas permitieron que participaran en el Sistema de Formación Profesional para el Empleo empresas dedicadas a la formación cuyo funcionamiento consistía en subcontratar a pequeñas empresas (sin capacidad para acreditarse como centro de formación) dedicadas a plataformas de tele–formación, contenidos, profesorado, etc. Este entramado de empresas dio lugar a una formación de baja calidad y dificultades para controlarlo por parte del SEPE (Moldes Farelo, 2020).

Esta situación dio lugar a un aumento de denuncias en la Inspección de Trabajo y quejas de CCOO por la utilización fraudulenta de los contratos FyA para formaciones de baja calidad o con fines no acreditables lo que conducía a su utilización como un contrato precario más (Comisiones Obreras, 2019a). Estas reclamaciones se evidenciaron como reales cuando, con el cambio de criterio del Gobierno, los contratos FyA cayeron drásticamente entre 2015 y 2016 (gráfico 3.3). En su informe, Comisiones Obreras (2019a) señala que los estímulos económicos y la flexibilidad en los modelos de formación que se financian, se relacionan de manera indirecta con el número de contratos formativos que se convierten en indefinidos, es decir, "cuando se reducen los estímulos económicos para los contratos formativos, mejoran sus resultados en términos de inserción laboral de jóvenes, pues las empresas no tienen alicientes para utilizarlos como contrato precario" (Comisiones Obreras, 2019a, p. 12).

Gráfico 3.3. Número de contratos formalizados anualmente entre 2007 y 2019.

Fuente: elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2021)[27]

[27] Se puede consultar una versión interactiva del gráfico con todos los datos a través del enlace https://public.flourish.studio/visualisation/5260033/ o en

El segundo escenario en el que se observa posible fraude está relacionado con el carácter formativo del contrato FyA. Por una parte, las empresas señalan que existen complicaciones burocráticas para formalizar esta modalidad contractual, sin embargo, son las empresas de hasta 25 trabajadores las que realizan el 79% de los contratos FyA frente al 11% que formalizan las empresas de más de 26 trabajadores, mientras que formalizan el 45% y el 54% de los contratos de prácticas respectivamente en el año 2015 (Comisiones Obreras, 2019a). Otro argumento en este sentido es que el hecho de tener una titulación oficial en un ámbito no invalida la formalización de un contrato FyA para otro ámbito, lo que podría tener sentido para un cambio de perfil profesional para personas con trayectoria laboral. Sin embargo, suscita dudas cuando se trata del colectivo joven ya que, por ejemplo, una persona que acabe de terminar una carrera, incluso un máster oficial, podría ser contratada para trabajar como camarera mientras se saca el certificado de profesionalidad de "operaciones básicas de restaurante y bar" con nivel de competencia 1. Este tipo de casos estaría evidenciando que el contrato FyA se utiliza más como primera contratación precaria que como contrato formativo para adquirir cualificaciones en un nuevo ámbito profesional. Este ejemplo, aunque quizás algo exagerado, muestra la realidad del 3% del total de contratos FyA formalizados entre 2014–2018 a personas cuyo nivel educativo alcanzado era la universidad (Comisiones Obreras, 2019a) o del aumento del 343% de contratos FyA formalizados a personas con título FP superior o universitario entre 2007 y 2014 (Comisiones Obreras, 2015).

También llama la atención que no existan datos sobre la formación vinculada al contrato FyA siendo un contrato que se formaliza para adquirir una acreditación, para lo cual la única referencia posible es el sector productivo de la empresa contratante (Comisiones Obreras, 2019a). Finalmente, otro dato que señala el posible fraude en el aspecto formativo es que las modificaciones del contrato desde 2012 hasta 2016 repercutieron en un mayor porcentaje de personas mayores de 25 años y una reducción del porcentaje de personas entre 16 y 19 años (Comisiones Obreras, 2015). De hecho, la modificación del límite de edad de 30 a 25 años en 2018 coincide con una caída del número de contratos FyA (ver gráfico 3.3).

A pesar de la posible utilización fraudulenta de los contratos FyA, el alto desempleo juvenil explica que un número significativo de personas asuma condiciones ilegales como mal necesario para "conseguir obtener experiencia profesional que haga posible su inserción, estable y digna, en el mercado de trabajo" sabiéndose parte de un colectivo demasiado grande en búsqueda de empleo (Escudero Rodríguez, 2016b, p. 80). No se debe olvidar que la contratación temporal se utiliza como mecanismo de selección de personal puesto que ayuda a las empresas a encontrar al demandante de empleo idóneo directamente sobre el puesto que desee cubrir. Sin embargo, la temporalidad no permite que el futuro trabajador se forme técnicamente en los requerimientos de la empresa ni se adecúe y conozca la cultura empresarial y se integre e implique de manera óptima. No obstante, este tipo de contratación, en momentos de altas tasas de desempleo, consigue una gran

implicación disciplinara en la empresa y la no participación en conflictos en base a la expectativa de mejorar el estatus en la empresa, además de la no sindicalización debido a la temporalidad en la empresa. De esta manera, son trabajadores que se utilizan en situaciones o tareas donde los trabajadores estables explicitarían el conflicto como turnos nocturnos, festivos, cambios de horarios… (Recio, 1988, pp. 264-265). Por todo ello, se puede considerar una selección de personal no sólo técnica si no disciplinaria.

En cualquier caso, los datos señalan que este contrato no ha servido para conseguir una transición al mercado de trabajo rápida y de calidad ni en los años en que más se ha utilizado (entre 2012 y 2015) donde únicamente entre un 2 y 4% de los contratos se transformaba a indefinido, ni actualmente, ya que a pesar de haberse reducido abruptamente el número de personas con este contrato también ha caído el número de contratos que se transforman en indefinidos (Comisiones Obreras, 2019a). En este sentido, distintos estudios señalan que el empleo subvencionado a través de modalidades contractuales con fuerte bonificaciones, no es eficaz como medida para fomentar la inserción laboral y disminuir la tasa de desempleo, a pesar de ser una política fácilmente aplicable (Lope y Alós, 2013).

Estos fraudes se dan por (1) las ambigüedades legislativas señaladas y las insuficiencias normativas que, en ocasiones, únicamente permiten acudir a algunos artículos del Estatuto del Trabajador, (2) las dificultades de la Inspección de Trabajo y de Seguridad Social para detectar los casos de fraude y proponer sanciones cuando corresponda, (3) el altísimo nivel de movilidad y volatilidad de las situaciones que padecen las y los jóvenes, (4) la resistencia a enfrentarse a quienes les han otorgado la beca o prácticas (Escudero Rodríguez, 2016b; Sanz De Miguel, 2019), (5) la tibieza de las sanciones planteadas (Esteban Legarreta, 2019) y (6) la escasa sindicalización al ser un colectivo que apenas ha podido entrar en el mercado de trabajo y que tiene escasa presencia en la negociación colectiva y los convenios (Pérez Agulla, 2014).

Por todo ello, los derechos formativos en los contratos laborales precisan aún de impulso tanto económico como en su regulación para compararse con otros modelos europeos, como el francés que habitualmente se utiliza de referencia (Escudero Rodríguez, 2012), para que actúen como «trampolín» y no como «atrapamiento» en las transiciones al mercado de trabajo.

3.1.3. Las becas para evitar los contratos

El sistema de becas es excesivamente variante entre las Comunidades Autónomas y su escasa regulación genera dudas y problemáticas que van desde el régimen de la Seguridad Social hasta la delimitación de los derechos y obligaciones en la relación empresa–aprendiz (Moreno Gené, 2015). Esto se debe a la dificultad de definir el "interés preponderante" en la relación empresa-aprendiz, es decir, si prima el interés de la persona que se está formando sobre su trabajo o si el beneficio productivo para la empresa supera la inversión en formación (Cristóbal Roncero, 2014; Giménez

Ricart, 2019; Tascón López, 2016); y a la ausencia de un "Estatuto del becario" que contenga los derechos y obligaciones de cada una de las partes, el contenido de la prestación de servicios y la duración de la beca (Consejo Económico y Social, 2020, p. 127).

Para analizar el *interés preponderante* la inspección y judicatura cuentan con una serie de criterios basados, no únicamente en la legislación existente ya que es excesivamente ambigua, sino en multitud de casos concretos que se han dado por la "alta dosis de litigiosidad en la práctica judicial española" para distinguir entre beca y relación laboral (Álvarez Cuesta, 2016). De estos casos concretos se han ido extrayendo criterios o indicios que se pueden resumir en los siguientes (Álvarez Cuesta, 2016; Cristóbal Roncero, 2014; Giménez Ricart, 2019):

1. Lo que determina la relación es la realidad de la prestación de servicios que tiene lugar y no el título que se le dé a la relación.
2. Ha de haber correspondencia entre la formación en curso del becario y los servicios a prestar, sin que los conocimientos sean requisito para la concesión de la beca.
3. La relación debe tener un carácter temporal limitado para adquirir los resultados formativos previstos. Así, la participación en repetidas convocatorias y durante un extenso periodo de tiempo desvirtúa el beneficio formativo, pues la persona ya habrá adquirido la cualificación para desempeñar las funciones.
4. Debe existir diferencia con las tareas que realizan los trabajadores ordinarios y no pueden sustituirlos, no pueden asumir responsabilidades impropias, ni realizar trabajos absorbentes o intensos, especialmente cuando ello conlleve incompatibilidad con los objetivos formativos. Tampoco puede darse que al finalizar la beca, la empresa realice una contratación laboral para desempeñar las mismas tareas que realizaba el becario.
5. No puede existir penalización al aprendiz por bajo rendimiento o errores en la realización de las tareas. Ello conllevaría un tratamiento equiparable al de trabajador. El hecho de trabajar siempre supone un cierto aprendizaje, pero en este tipo de relaciones, el objetivo formativo prima sobre el productivo.
6. Se han de cumplir una serie de requisitos formativos como son: disposición de medios, tutorización, seguimiento, rotación por distintas tareas, etc. Así como contar con los mecanismos de control adecuados.

Entre estos indicios también se señala que las prácticas no laborales no se pueden utilizar como mecanismo de selección de personal (Giménez Ricart, 2019), sin embargo, como señala la literatura (Recio, 1988; Sanz De Miguel, 2019) y se argumentará en los resultados de la presente tesis, este es uno de los principales usos que se hacen de las relaciones empresa–aprendiz no laborales que también se cumple en el uso de la Formación en Centros de Trabajo de la FP, especialmente en ciclos formativos de grado superior (Otero et al., 2016) y que constituye uno de los

argumentos del éxito del *modelo dual alemán* (Alemán Falcón, 2015; Rego Agraso, Barreira Cerqueiras, y Rial Sánchez, 2015).

Además se indica que la remuneración se entiende como ayuda a los estudios y compensación por los posibles gastos que pueda tener, no como salario, pues esto supone una contraprestación por los servicios prestados para la empresa (Giménez Ricart, 2019). No obstante, como se mostrará en los resultados de la tesis, las y los aprendices señalan que las tareas y cantidad de horas que desempeñan en la formación en la empresa de la FP dual les parecerían excesivas y en una relación injusta, si no fuera por la remuneración que reciben.

Así pues, la utilización de las becas entra en colisión con la jerarquía normativa establecida con respecto a los contratos formativos y los derechos adquiridos en estos como es la mayor remuneración o el derecho laboral. Por el contrario, rebajan los derechos sin garantizar el valor formativo en favor de una supuesta mejora de la empleabilidad que se ha comprobado inexistente (Álvarez Cuesta, 2016) y para facilitar que las empresas participen en estas relaciones no laborales (Giménez Ricart, 2019) a pesar de que los beneficios económicos no debieran primar sobre el argumento formativo.

Por otra parte, generan una precarización añadida en la situación del mercado laboral juvenil puesto que el excesivo uso por parte de algunas empresas provoca que haya "becarios profesionales" y dinámicas de "sustituciones rotatorias", es decir, empresas que, cuando finaliza la beca de un aprendiz, utilizan otra beca para cubrir el mismo puesto expulsando al primero de la empresa y, en muchas ocasiones, del mercado de trabajo, teniendo que seguir formándose o buscar empleo recayendo en otras becas, prácticas no laborales… con la expectativa de estabilizar su inserción laboral en algún momento (Tascón López, 2016, p. 165).

Lamentablemente, el uso fraudulento de las becas se da en distintos países de la Unión Europea (Sanz De Miguel, 2019). En el caso de España, las empresas restan importancia a los casos de fraude y ponen de relieve la función social que realizan al satisfacer "una demanda que proviene de las instituciones educativas y laborales más que de ellas mismas". Este discurso es contradictorio con la naturaleza de estas relaciones e, incluso, con el propio discurso empresarial que minusvalora las irregularidades y señala las carencias formativas de los estudiantes mientras lo utilizan como instrumentos de selección y para cubrir necesidades productivas (Sanz De Miguel, 2019, p. 80). En cualquier caso, más allá de constituir fraude o no, lo cierto es que la «becarización» que sufre la juventud española generada por las políticas de flexibilización del mercado de trabajo y las reformas educativas, conllevan una profunda precarización laboral del colectivo joven (Lahera et al., 2020).

Avanzando algunos resultados, a pesar de la dificultad para reunir datos, cabe señalar aquí que las becas son la relación empresa–aprendiz preponderante en la FP dual en aquellas CCAA donde es obligatoria la remuneración salvo, obviamente, en

las CCAA donde es obligatoria la formalización del contrato FyA. Las carencias en la legislación, contradicciones normativas y dificultades administrativas provocan que existan diferencias significativas entre los modelos de beca que se utilizan en la FP dual: becas con alta en la Seguridad Social, becas de dieta y transporte, etc. y que exista confusión entre las y los aprendices, que no necesariamente son conscientes de la relación que les vincula con la empresa, y entre las empresas que desconocen la relación que aplica a la FP dual. Esta diversidad en la relación empresa–aprendiz y su regulación, es una de las claves que distingue los modelos de FP dual de cada CCAA como se detallará en el apartado 4.3.1 y se analizará a lo largo de los capítulos de resultados (especialmente en el apartado 8.3.1).

3.1.4. Los efectos sobre las trayectorias

Muchas investigaciones señalan que algunos modelos de trayectorias laborales que comienzan con contratos precarios, temporales y sucesión de situaciones de desempleo no siguen una lógica de mejora progresiva de crecimiento («trampolín»), sino que permanecen estables en una situación de inestabilidad y vulnerabilidad generando trayectorias desestructuradas («atrapamiento») (Martín Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, y Moles Kalt, 2018; Martín Artiles, Lope, Carrasquer, y Molina, 2019; Verd y López-Andreu, 2016). En este sentido, la literatura señala que la incertidumbre, precariedad, alto nivel de desempleo… generan un cambio de trayectorias de éxito hacia trayectorias semiestructuradas o de aproximación sucesiva y de estas, hacia trayectorias precarias y desestructuradas o de bloqueo. Estos efectos se producen, de manera especialmente significativa, a los y las más jóvenes, con menor nivel formativo y de clases bajas o nacionalidad extranjera (Moreno Mínguez, 2015b).

Este efecto sobre las trayectorias se debe, principalmente, a dos dinámicas. En primer lugar, aumenta su diversidad y complejidad sin que aumenten las oportunidades y posibilidades de elección, de manera que los procesos de reproducción social se mantienen estructuralmente (O'Reilly et al., 2015). Es decir, aunque dentro de cada tipología de trayectorias aumente la complejidad, los grupos se mantienen estables y se aumenta la diferencia entre ellos, de manera que se reduce la capacidad de agencia de los individuos (Moreno Mínguez, 2019). En este sentido, como sostiene Yepes (2018, p. 51):

> […] no sólo la flexibilidad y la desestandarización de las trayectorias no han significado un aumento de la libertad de elección individual, sino todo lo contrario, ya que aparecen nuevas formas de marginalización y de precariedad que minan el control sobre el propio itinerario vital. Por ejemplo, el aumento de la individualización provoca una pérdida de conciencia de lo colectivo. Esta subjetividad se ve reforzada por los discursos hegemónicos en los medios de comunicación y las políticas que subrayan la individualidad de los trabajadores, que te empujan a emprender y a mejorar la empleabilidad, responsabilizando a los individuos de su suerte.

En segundo lugar, provoca que las transiciones de un porcentaje muy significativo de la población joven se retrasen (Casal, 2006), entrando en un contraste drástico con el discurso meritocrático y de proyecto profesional, pues se trata de generaciones con alta inversión en Capital Humano (Becker, 1983) que, sin embargo, no la ven correspondida con opciones en el mercado de trabajo. Esta dinámica también se mezcla con el debate sobre la cualificación efectiva, las competencias y la sobreeducación que se expone en el primer capítulo.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que las políticas de flexibilidad del mercado de trabajo generan fragmentación y precariedad en las trayectorias juveniles reduciendo la presencia del modelo tradicional de transición lineal y aumentando las trayectorias tipo yo–yo, con idas y venidas entre el Sistema Educativo, el Productivo y situaciones de desempleo, es decir, entre estadios vinculados con la juventud y estadios vinculados con la adultez (Yepes Cayuela, 2018, pp. 37-41). En este sentido, Serracant (2014, p. 55) señala la existencia de 4 tendencias en las trayectorias juveniles: (1) alargamiento del paso a lo que se considera "adultez", (2) secuencia de etapas no sucesivas, sino donde es posible la reversibilidad, (3) ruptura de la linealidad de las trayectorias, y (4) diversificación de los modelos de transición existentes.

En la misma línea, Santamaría López (2012) señala que la fragmentación de trayectorias laborales juveniles anunciada y analizada por la literatura da lugar a 3 tipos de trayectorias para los perfiles de juventud en contexto de precariedad laboral por los márgenes del empleo: flexibles, precarias y precarizadas. Las *flexibles* se corresponden con aquellas trayectorias con estabilidad en el sector o profesión, pero discontinuidad en la contratación. Las *precarias* son aquellas que tienen gran inestabilidad, gran movilidad entre empleo y desempleo, cambios de sector e, incluso, país, etapas de formación, autoempleo, etc. Finalmente, las *precarizadas* son similares a las anteriores pero con el agravante de que dicha inestabilidad se convierte en constante, el empleo se estabiliza en la precariedad y las salidas y entradas del mercado de trabajo se mantienen, conllevando una dinámica de exclusión social.

De manera similar, Arnal *et al.* (2013) amplían el foco a todos los grupos de edad y señalan que los procesos de desestabilización provocados por la crisis económica generan nuevos perfiles de trayectorias desestabilizadas y un aumento de la población que las sufre:

- *Estables desestabilizados*: mayores de 40 años que han conocido un periodo estable (trabajo en la misma empresa más de 10 años) hasta el estallido de la crisis económica en 2008.
- *Inestables desestabilizados*: mayormente varones mayores de 35 años, especialmente vinculados a construcción, con trabajos precarios y encadenamiento de contratos temporales en distintas empresas, alta movilidad laboral.

- *Inestables estructurales*: jóvenes, mujeres sin cualificación e inmigrantes, con un nivel de cualificación muy bajo cuya estrategia durante la crisis se ha centrado en la **acreditación compulsiva** para aumentar la posibilidad de acceso al mercado de trabajo, ya que tienen poca experiencia laboral al encontrarse en el tramo inicial de su carrera laboral cuando llegó la crisis en 2008.
- *Inestables coyunturales*: dos grupos o «líneas»
    - Línea 1: cercana a los 40 años, estudios superiores o grado medio, con empleos por debajo de sus expectativas laborales según su formación.
    - Línea 2: población joven con un bajo nivel de cualificación que se ha incorporado recientemente al mercado laboral a través de becas o prácticas mientras mantienen los estudios… Aceptan trabajos esporádicos y/o poco remunerados como forma de vida obligada por la crisis, que es concebida como una situación estructural más que coyuntural. Según el éxito de sus estudios y esa trayectoria inestable pueden mantenerse o incluso pasar a ser «inestables estructurales»

Estos análisis descriptivos, junto con las perspectivas teóricas expuestas en el primer capítulo de la tesis, permitirán atender a los resultados de la tesis doctoral desde una perspectiva contextual, atendiendo no sólo a los modelos teóricos sobre trayectorias juveniles, sino también a los cambios que éstas han tenido en los últimos años y las dinámicas que se pueden entrever en la población que estudia y ha estudiado FP dual. Por último cabe recordar que esta tesis doctoral se centra en la transición escuela–trabajo, existiendo otras transiciones entre etapas vitales que desde la perspectiva teórica del *curso de vida*, como se ha señalado, se podrían estudiar pero no son objeto de esta investigación. En este sentido, es oportuno señalar en este apartado contextual que la transición escuela–trabajo se ve afectada por el retraso y las repercusiones que tiene la incertidumbre y precariedad laboral juvenil sobre el resto de transiciones, especialmente las referidas a la emancipación y la conformación de nuevas unidades familiares (Moreno Mínguez, 2017; Pérez Corral y Moreno Mínguez, 2021). La interdependencia de las tres caracteriza la situación de precariedad juvenil generalizada que lleva a retrasar las transiciones en búsqueda de una estabilidad laboral que permita aumentar la estabilidad en el resto de esferas.

3.2. Caracterización de los segmentos del Mercado de Trabajo

En esta misma lógica, siguiendo el marco teórico de la tesis doctoral, otro elemento clave para analizar el Mercado de Trabajo es la perspectiva teórica de la Segmentación. No obstante, una vez expuestas en el apartado 2.1 las principales aportaciones de la literatura a las Teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo, este apartado se centra en analizar, brevemente, las características de los segmentos en la actualidad en España. Ello permitirá analizar el contexto en que

tiene lugar la inserción laboral de las y los egresados de la FP dual. Esta caracterización es relevante pues los segmentos del mercado de trabajo, lejos de disiparse, han incrementado sus diferencias debido a la situación de precarización e inestabilidad del mercado de trabajo descrita en el apartado anterior.

3.2.1. Dimensiones que diferencian los segmentos del mercado de trabajo

Para definir los segmentos del mercado de trabajo, las investigaciones estudian las dimensiones que estructuran los grupos poblacionales según sus características en el mercado de trabajo. De acuerdo a López–Roldán (1996b) estas características se pueden estructurar en cuatro dimensiones:

- **Estabilidad laboral**: dimensión central que distingue aquellos empleos con más estabilidad, situados en el *segmento primario*, de los más inestables, situados en el *segmento secundario*.
- **Cualificación efectiva**: esta dimensión diferencia, dentro del segmento primario, los empleos estables según se precise y se exija un mayor nivel de cualificación de aquellos de menor cualificación. Los primeros conformarán el *segmento primario independiente*, mientras los segundos responden al *segmento primario dependiente*.
- **Salario**: dimensión complementaria que jerarquiza los puestos en las empresas y, por tanto, profundiza las diferencias entre los segmentos.
- **Caracterización de las empresas**: tamaño, sector productivo, titularidad y representación laboral.

Esta cuarta dimensión se desarrolla en estudios posteriores, como López, Miguélez, Lope y Coller (1998), definiéndose como una serie de características contextuales donde se desarrollan las 3 dimensiones principales. Estas características serían:

- **Derechos laborales y sindicales**: la presencia y buen funcionamiento de la representación de las y los trabajadores supone la posibilidad de negociación colectiva y la existencia de una estructura de representación que supone mayores garantías para la mejora de las condiciones laborales y la estabilidad de los puestos de trabajo. Sin embargo, en el polo opuesto se sitúa el riesgo que tienen las organizaciones sindicales de reproducir estructuras segmentadas donde aparezcan las desigualdades que se dan en el mercado de trabajo (Alós y Jódar, 2005).
- **Sector de actividad**: la situación del sector productivo es relevante en cuanto a si se encuentra en expansión o en crisis, puesto que no sólo se trata de las condiciones laborales del puesto en un momento concreto, sino de si ese puesto se encuentra en un sector productivo en decadencia o en crecimiento.
- **Tipo de empresa**: además del sector, es relevante analizar si la titularidad de la empresa es pública o privada puesto que las estrategias empresariales son

significativamente distintas en el diseño y organización de los puestos de trabajo.

- **Tamaño de la empresa**: finalmente, las estrategias empresariales también son significativamente distintas según las empresas sean más o menos grandes por las necesidades y organización de la estructura interna.

Estas dimensiones, especialmente las tres primeras y más relevantes, se definen como estructurales tanto en España como en multitud de países ya que, a pesar de que el peso de cada segmento es diferente en cada país y existan características diferentes, las dimensiones que estructuran dichas diferencias son persistentes y definen el "eje principal de dualización del mercado de trabajo [...]: entre los empleos de mayor calidad, estables, cualificados y mejor remunerados [...], y los empleos más precarios, inestables, poco cualificados y escasamente remunerados" (López-Roldán y Fachelli, 2017, p. 29).

Se observa, por tanto, que el nivel de cualificación se encuentra entre las dimensiones principales que estructuran los segmentos del mercado de trabajo y, por ello, es una de las claves en el planteamiento de la tesis doctoral al que se dedican largas páginas tanto en la exposición teórica como en el análisis de resultados.

3.2.2. Características de los segmentos del mercado de trabajo

Una vez expuestas las dimensiones que estructuran los segmentos del mercado de trabajo, la literatura define distintas tipologías para organizar los perfiles. En este caso, la tesis se apoya en los estudios elaborados en el marco del Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT) en el que también se desarrolla el presente trabajo. Estos estudios, a los que se recomienda acudir para atender a la definición completa y detallada, proponen una tipología «estructural y articulada» que establece 4 perfiles (Alós, 2007; López-Roldán, 1996; López-Roldán y Fachelli, 2017; López-Roldán et al., 1998):

a) **Segmento primario independiente**: empleo estable con las mejores condiciones laborales, cualificaciones altas, exigencias de mayor autonomía, escasa promoción profesional por situarse en las posiciones más altas de la empresa, alta presencia de empresas de titularidad pública, centros de trabajo de gran tamaño, representación sindical, ligeramente mayoritarias las mujeres, sectores productivos de educación, administración y sanidad.

b) **Segmento primario intermedio**: empleo estable, contratos indefinidos, trayectorias entre 5 y 15 años en la empresa, trabajadores cualificados, la mayoría ha pasado por al menos un proceso de promoción profesional, perfil mayoritario en empresas pequeñas y medianas, baja representación sindical, salarios medio–altos, mayoría de empresas privadas, sector productivo industrias y servicios, especialmente metal, otras industrias, comercio/hostelería y financieras/servicios.

c) **Segmento primario dependiente**: empleo estable con mayor trayectoria en la empresa que los anteriores (en la mayoría más de 15 años en la empresa), menor cualificación efectiva, asalariados en categorías medias y bajas, cierto estancamiento profesional, se les exigen tareas poco autónomas, empleo mayoritario en medianas y, sobre todo, grandes empresas, altos niveles de representación laboral, salarios intermedios, mayoría de varones, mayoría de personas por encima de los 40 años, sector industrial y de servicios, especialmente metal, química, textil/calzado/piel, otras industrias, transportes/comunicaciones y administración, distribución similar entre empresas públicas y privadas.

d) **Segmento secundario**: empleo inestable, eventual y sumergido, distintas situaciones y modalidades contractuales, presencia significativa de etapas de desempleo, baja cualificación efectiva, salarios bajos, predominio de empresas pequeñas, categorías profesionales bajas y medias, niveles de representación sindical menores, alta proporción de jóvenes y mujeres.

Además de estos cuatro segmentos, en su estudio López–Roldán *et al.* (1998) señalan la importancia de incluir colectivos no considerados hasta el momento al realizar los estudios sobre las bases de datos que cuentan con personas asalariadas en activo. Los segmentos añadidos a esta tipología corresponden a colectivos que se sitúan por debajo de los cuatro descritos anteriormente, a excepción del primero, ya que tanto individualmente (cualificación, estudios, edad y sexo) como familiarmente (categoría y renta), su posición se sitúa en los niveles más altos de la segmentación.

e) Ocupados no asalariados: ingresos mensuales altos, jornada laboral elevada, edad media y alta, más hombres que mujeres.

f) Marginal: situación de desempleo, inestabilidad, bajo nivel de ingresos, edades o muy jóvenes o avanzadas, más hombres que mujeres, niveles de cualificación bajos.

g) Jubilados: ingresos bajos, categoría socioeconómica baja, nivel de estudios bajo.

h) Amas de casa: ingresos bajos o nulos, categoría socioeconómica baja, mujeres, origen geográfico diverso, sin estudios o con estudios primarios.

Finalmente, López–Roldán y Fachelli (2017) señalan la preminencia, cada vez mayor, de un «**segmento primario superior inestable**» compuesto por personas jóvenes, con altos niveles de cualificación y salarios medios que, sin embargo, tienen una fuerte inestabilidad contractual y se da una gran movilidad laboral, incluso interrupciones con situaciones de desempleo, componiendo trayectorias laborales más desestructuradas de lo previsible.

El análisis de los segmentos del mercado de trabajo también explica la relación entre las empresas donde más formación se ofrece a las y los trabajadores y donde menos. Así, en el análisis en profundidad que realizó Alós (2007) en su tesis a partir de la

Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo de 2004, encontró una fuerte asociación significativa entre el segmento primario independiente y las empresas con política formativa, ya que el 76,2% de los componentes de este segmento están en empresas que han realizado cursos formativos, mientras que en el resto de segmentos del mercado de trabajo el porcentaje no supera el 30% (Alós, 2007, p. 359).

En base a estas caracterizaciones, la dimensión de cualificación efectiva define un eje clave en la diferenciación en los segmentos. Así, dentro del continuo que suponen los segmentos, la cualificación efectiva y la formación en la empresa señalan la existencia de diferencias claves (gráfico 3.4) que se deben tener en cuenta en el perfil de empleo y empresas que participan en la FP dual, puesto que si aquellas que no dotan de suficiente inversión a la formación en la empresa participan del modelo, es probable que la calidad de la FP dual sea baja y genere problemáticas o, incluso, fraude por el escaso valor formativo que tenga la estancia en la empresa.

Gráfico 3.4. Cualificación, formación y segmentación de mercado de trabajo

Fuente: elaboración propia

3.3. Flexibilidad

> El concepto de flexibilidad se utiliza para describir la necesidad de formas de producir y de relacionarse con el mercado distintas a las propias del fordismo. Pero es un concepto difuso y, vale decir, que en sí mismo «flexible». Es también un concepto «tramposo» por cuanto tiene, en sí mismo y al margen de las prácticas en que se concreta, connotaciones positivas que parece nadie pudiera rechazar. ¿Quién puede defender que apuesta por la rigidez y la inflexibilidad como método de actuación? (Lope, 1996, p. 73)

Las diferencias entre los segmentos del mercado de trabajo se profundizan por las estrategias de «flexibilidad laboral» que surgen como propuestas de ruptura con las rigideces que plantea el modelo fordista que se pueden resumir en tres (Martín-Artiles, 1995, pp. 41-47):

- Grandes unidades de producción en serie: esquema organizativo y de gestión complejo de las grandes empresas que no les permite adaptar sus procesos productivos a los cabios en los mercados económicos

- Rigideces técnico–organizativas: la capacidad productiva de las empresas es estable y no les permite adaptarse a los cambios en la relación de oferta–demanda para ajustar los precios y mantener los beneficios
- Rigideces institucionales: la estructura de las empresas fomenta la organización en secciones sindicales y comités de empresa que complejizan y burocratizan la participación de los trabajadores. Por el contrario, la presión sindical limita las prácticas de flexibilización, por ejemplo, en el caso de la modificación de salarios según el precio de mercado del producto o del aumento de horas de trabajo sin límite en los picos de producción.

La flexibilidad se puede generar por (Lope, 1996; Martín-Artiles, 1995):

- Medios internos: mercados internos de trabajo, ajustes de plantilla, flexibilidad salarial…
- Medios externos: subcontratación de servicios, deslocalización…
- Innovación técnica y flexibilidad del proceso productivo: incorporación de maquinaria adaptable a distintos procesos productivos
- Aprovisionamiento, almacenaje y stocks: fabricar sobre pedido, utilizar productos comunes para generar productos finales distintos, reducir el almacenamiento al mínimo…

Mediante estos procesos, la flexibilidad tiene lugar en dos vertientes (Lope, 1996; Martín-Artiles, 1995; Recio, 2002): (1) sobre la mano de obra y (2) sobre el proceso productivo: según la organización, las relaciones con el mercado de trabajo, el sistema técnico… La tercera vertiente sería la «flexibilidad salarial» (Recio, 1988, 1997) con distintas vertientes: (1) flexibilidad microeconómica adaptando los salarios individuales según el mercado o sector y (2) macroeconómica cambiando la estructura salarial del país según circunstancias generales, por ejemplo, la moderación como estrategia de recuperación, o la expansión y reinversión en momentos de crecimiento.

La flexibilidad, por tanto, se convierte en un motor de competitividad empresarial a través tanto de la forma de producir como de la forma de gestionar la mano de obra (López-Andreu, 2011), centrando la atención en la diversificación contractual como política de fomento del empleo (Alujas Ruiz, 2004).

> En la actualidad, buena parte de los procesos de creación de riqueza se configuran como redes productivas complejas que desbordan a la empresa y al Estado–nación; es decir, que desbordan a los dos principales instrumentos con los que se había modulado, regulado y socializado hasta ahora la relación salarial. (Riesco-Sanz, 2020, p. 13)

Las dos relaciones empresa–trabajador/a que han centrado este apartado (contrato FyA y modalidades de beca) son las únicas que se dan en la FP dual, salvo en aquellas Comunidades Autónomas donde no es obligatoria la remuneración y, por tanto, caben también situaciones de no remuneración (las diferencias entre CCAA en este sentido se detallan en el apartado 4.3.1). Estas dos relaciones (especialmente las

becas) que buscan flexibilidad, bajas remuneraciones, vinculación no estructurada entre empresa–aprendiz, etc. forman parte de una lógica en la que los límites entre empresa y trabajador/a son cada vez más difusos y hacen que sea más difícil aplicar el Estatuto del Trabajador y unos mínimos de regulación. Es decir, la FP dual como nueva modalidad dentro del Sistema Educativo formaliza, mediante una legislación débil y contradictoria como ya se ha argumentado, nuevos mecanismos de flexibilización de las relaciones laborales, en términos de López Calle se trata de modelos que llevan a "la desregulación regulada de los códigos de trabajo" (2020, p. 81).

En este sentido, como estrategias de flexibilidad, aunque no sean objeto de estudio en la presente tesis doctoral, cabe mencionar un amplio listado de fórmulas de relación salarial que exceden los límites de la relación empresa–trabajador/a y que provocan la existencia de legislación *ad hoc* para tratar de regularlas: falsos autónomos económicamente dependientes, falsas cooperativas que actúan como subcontratas, empleados desplazados que sufren aislamiento y dependencia, contratos de 0 horas, Empresas de Trabajo Temporal, ingeniería contractual como estrategias de organización del trabajo, la *economía de plataformas*, etc. (Filgueiras y Antunes, 2020; López Calle, 2020; Riesco-Sanz, 2020).

En el caso de la incorporación de la juventud al mercado de trabajo, las estrategias de flexibilidad ante los altos niveles de precariedad, incertidumbre y desempleo se traducen en el proceso de «becarización» del mercado de trabajo. Esta dinámica, además de profundizar los niveles de precarización, supone un incremento de la desigualdad social y estratificación socioeconómica en el acceso al empleo, ya que sólo aquellas personas que puedan permitirse transiciones escuela–trabajo largas mediante distintas modalidades de prácticas no laborales, sin remuneración o con una remuneración mínima, podrán acceder a los empleos de menor precariedad (Lahera et al., 2020). En su estudio, Lahera Sánchez *et al.* señalan que las políticas de flexibilidad del mercado de trabajo organizan tres circuitos para la inserción laboral de la juventud (2020, p. 277):

> 1. Contratos laborales flexibles para la formación, con protección social pero menores salarios y mayor temporalidad (mayor remercantilización)
>
> 2. Prácticas no laborales para la formación e inserción, sin retribución obligatoria, sin protección social pero supervisión pública en sus contenidos (a través de convenios con universidades o servicios públicos)
>
> 3. Prácticas empresariales discrecionales *sin convenio*, sin ningún tipo de supervisión, ni retribución, ni protección social de ningún tipo, ni garantías formativas (el trabajo como una mercancía más, el *trabajo voluntario gratuito*)

Nótese que la FP dual, para salir de estos circuitos de precariedad debe regular una relación laboral mediante contrato, obligatoria, y que siga los estándares formativos correspondientes pues, de lo contrario, se sumará a los ya existentes itinerarios precarios de inserción laboral juvenil, como se argumentará en el siguiente apartado y en los capítulos de resultados.

3.3.1. Formación y flexibilidad

Las estrategias de flexibilidad expuestas, que permiten a las empresas adaptarse a cambios macroeconómicos de manera ágil, plantean límites en dos aspectos: (1) por la inversión económica que es necesaria realizar, principalmente en cuanto a los medios de producción (Lope, 1996, pp. 76-84), y (2) en cuanto a la formación de los trabajadores para adaptarse a los cambios en los puestos de trabajo (Martín-Artiles, 1995). Esta formación no se refiere a un aumento de las cualificaciones en cuanto a su nivel, sino más bien, a un cambio por la incorporación de maquinaria nueva, por nuevos procesos de organización del trabajo o por cambios en el rol que desempeña el trabajador al modificar sus tareas (Martín-Artiles, 1995).

Profundizando sobre la formación, cabe señalar que las empresas, mientras aplican las estrategias de flexibilización que generan necesidades de cambio en las y los trabajadores, reclaman que la formación sea ofrecida bien por la administración pública, bien por las organizaciones sindicales, bajo el argumento de mantenerse en el empleo (Martín-Artiles, 1995, p. 101). Estos procesos tienen como consecuencia la progresiva eliminación de los mandos intermedios y la polarización de las cualificaciones de las trabajadoras que se mantienen en las empresas (Braverman, 1974; Lope, 1996; Martín-Artiles, 1995).

Para ajustar la oferta de mano de obra a la demanda de las empresas, las estrategias de flexibilidad plantean 3 tipos de ajustes (Recio, 1988): (1) variaciones del contenido (tareas) del trabajo, (2) ajustes salariales y (3) variabilidad de la jornada de trabajo. Los dos últimos han sido ya mencionados y no es objeto de la tesis profundizar sobre ellos; pero el primero tiene un especial interés pues se refiere a la polivalencia de los trabajadores y de las empresas para adaptarse a los cambios en el mercado de trabajo que obligan a: simplificar las tareas del proceso productivo para reducir el tiempo de aprendizaje y aumentar la formación adquirida antes de entrar a la empresa para contar con una mayor capacidad de adaptación (Recio, 1988, pp. 233-234).

Esta polivalencia en las tareas y funciones laborales o profesionales de los y las trabajadoras en las empresas conlleva cambios en las cualificaciones y señalan la importancia de las competencias transversales y la formación a lo largo de la vida para adaptarse a la **inestabilidad de las «profesiones»** más allá de las competencias adquiridas en la formación inicial que no son sino la base para adquirir el resto. En este sentido, la globalización y la flexibilidad han profundizado las diferencias entre la oferta y la demanda de mano de obra, puesto que mientras las empresas aumentan su velocidad de información y decisión, la escuela se mantiene dirigida a un horizonte de información a largo plazo (Planas, 2006, pp. 166-172):

- **Oferta de mano de obra**: nivel de estudios cada vez más elevado, participación de más mujeres, envejecimiento poblacional, aumento de espacios formativos no escolares y a lo largo de la vida de los que los títulos

no son reconocedores, transformación de la formación como una «mercancía»

- **Demanda de mano de obra**: mayor incertidumbre sobre las necesidades de las empresas que optan por estrategias como
    - Contratar a personas más formadas por su capacidad de adaptación y más fácilmente «formables»
    - Utilizar los niveles formativos como «niveles de exigencia» de cada puesto sobre los que incluir normas de acceso plasmando la política de la empresa
    - «Almacenamiento preventivo» de competencias para prevenir futuras necesidades mediante la contratación de personas con niveles de cualificación superiores a la cualificación efectiva de su puesto de trabajo.

Estos procesos, según Casal (Casal, 2006, pp. 196-198) se pueden definir en dos paradigmas de relación formación–mercado de trabajo: Neoliberalismo y desregulación o Socialdemócrata e institucionalista. El primero plantea la relación educación–empleo como parte de la competencia en el mercado de trabajo donde las decisiones individuales llevan al éxito o al fracaso en un contexto intencionalmente desregulado y en el que el Estado tiene la función de desarrollar acciones de compensación para amortiguar las desigualdades provocadas por los fracasos individuales. El segundo, sin embargo, considera la relación educación–empleo como parte de las relaciones institucionales mediadas por la acción pública donde el Estado debe potenciar ciertas decisiones individuales atendiendo a un carácter social, regulador y compensador para reducir la discriminación fruto de la segmentación social.

Casal concluye señalando una idea que considero clave para el análisis de esta tesis doctoral: "la Transición Escuela–trabajo es una cuestión directamente vinculada al campo de las biografías de los jóvenes pero tiene un componente político evidente": política educativa, políticas de la transición escuela–trabajo y políticas de la (des)regulación del mercado de trabajo (Casal, 2006, p. 198).

Por último, cabe señalar en este momento que la FP dual surge como adaptación del Sistema Educativo a las demandas del Sistema Productivo que reclama una formación específica y actualizada a los puestos de trabajo para los que, se argumenta, no tiene posibles trabajadoras y trabajadores con la cualificación adecuada. Avanzando algún resultado de la tesis, este será un reclamo reiterado en los discursos de las organizaciones empresariales y empresas, incluso en algunos casos de la Administración, como gran aporte de la FP dual que no hace sino adaptarse a la flexibilidad empresarial en la gestión de recursos humanos.

Capítulo 4.
La FP dual de ámbito educativo en España

La Formación Profesional de ámbito educativo[28] constituye el principal objeto de estudio de la tesis. Se inició en España mediante el RD 1529/2012, *de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (Boletín Oficial del Estado, 2012b), junto con la formación dual del ámbito laboral (contrato FyA) y fue definida posteriormente en la LOMCE:

> La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo" (Boletín Oficial del Estado, 2013, p. 39, Artículo 42 bis).

El apartado que se expone a continuación tiene el objetivo de definir las características del objeto de estudio, así como situar algunas de las investigaciones más relevantes que se han publicado al respecto, sin abordar el conjunto de la Formación Profesional (véase para ello estudios en profundidad como Homs (2008), Pineda Herrero *et al.* (2010; 2013) o Marhuenda–Fluixá (Ed.) (2019)).

Para ello, el apartado se centra en analizar qué objetivos pretendía en sus inicios el modelo de FP dual, cuál es el contexto europeo en el que se desarrolla y qué elementos toma de los distintos modelos existentes, qué características diferenciales plantea, qué implementación se ha dado en las distintas Comunidades Autónomas y por qué la tesis precisa centrarse sobre el caso de Catalunya para poder llevar a cabo un análisis en profundidad y, finalmente, se señalan algunos de los retos del modelo que proponen distintas autoras, autores, instituciones, organizaciones… así como los cambios que se plantean a partir de la futura nueva Ley de FP.

[28] Como en toda la tesis, se utiliza «FP dual» para referirse al ámbito educativo, salvo en los casos donde se refiere al ámbito laboral que aparece señalado explícitamente.

4.1. La FP dual como respuesta

La modalidad de alternancia dual en los estudios de Formación Profesional en el Sistema Educativo surge en el contexto de precariedad, incertidumbre y desempleo de la población joven en el mercado de trabajo en España que se ha expuesto en los apartados anteriores. Políticamente, la FP dual se plantea como respuesta a tres problemáticas, si bien se puede considerar que actúa realmente sobre la primera, en parte sobre la segunda y muy poco, o nada, sobre la tercera (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero, y Vila, 2017):

1. El alto nivel de desempleo juvenil
2. La actualización y mejora del sistema de FP inicial
3. La optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales

La Comisión Europea, a través de múltiples informes e iniciativas, ha impulsado un Espacio Europeo de Educación Superior (Comisión Europea, 2003, 2004, 2006, 2008) para establecer puentes entre los sistemas de formación profesional de los distintos países y ha destacado la importancia del «Aprendizaje Basado en el Trabajo» como solución al alto nivel de desempleo juvenil y, con ello, insta a los países a aumentar los modelos formativos basados en este concepto, como es la Formación Profesional y, especialmente, la FP dual (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 2012, 2014; Comisión Europea, 2014, 2015, 2017, 2018).

En el informe *Good for Youth, Good for Business* (Comisión Europea, 2015, p. 13) la Comisión Europea señala que estos modelos de aprendizaje deben ser: (1) programas de formación profesional reglada, (2) combinar formación basada en el trabajo (company–based) y formación basada en la escuela (school–based) y (3) conducir a la obtención de un título de cualificación profesional reconocido. En este sentido, señalan una fuerte diferencia entre aquellos países que apuestan por este modelo como Alemania o Dinamarca, con más del 85% de sus estudiantes en formación basada en el trabajo, frente a Bélgica, Estonia o España con menos del 5% en 2012 (Comisión Europea, 2015).

En esta línea, García Perea y García Coria (2014) señalan que el Sistema Educativo en España es de tradición «school–based» frente a otros modelos centrados en la empresa («work–based» o «company–based»); donde, además, los itinerarios educativos de «vía académica o general» acumulan un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que aquellos itinerarios de «vía profesional». Esta dinámica la comparan con la existente en otros países europeos señalando que, mientras Grecia, Portugal y España el porcentaje de estudiantes de los itinerarios de «vía profesional» sólo llega al 40%; en Austria, Finlandia y Bélgica más del 70% de estudiantes están en «vía profesional» o en Austria y Alemania donde no sólo el porcentaje de estudiantes de «vía profesional» es alto, sino que además también presentan porcentajes altos de estudiantes de FP que cursan una modalidad dual.

Estos argumentos llevaron a "las prisas de nuestros gobernantes" por crear la FP dual en España cuando los informes europeos citados aún no habían sido publicados, el Gobierno no llevaba ni un año de legislatura y no se habían puesto en marcha las conversaciones ni colaboraciones necesarias para que el modelo tuviera éxito (Echeverría-Samanes, 2016, p. 297). Esto se evidencia en el mencionado RD 1529/2012 en el que se señala que la FP dual tiene el objetivo, entre otros, de incrementar la formación de aquellas personas que lo precisen y facilitar la inserción laboral "como consecuencia de un mayor contacto con las empresas" (Boletín Oficial del Estado, 2012b art. 28).

En segundo lugar, la FP dual aparece como respuesta ante los problemas existentes en el Sistema de FP inicial, especialmente para aumentar el prestigio de estos estudios pues "a pesar de haber mejorado el reconocimiento social de los estudios profesionales, se sigue constatando una propensión a asociar la FP a estudiantes con menor rendimiento, así como a menores oportunidades socioeconómicas" (Consejo Económico y Social, 2020, p. 58). Este informe plantea distintos retos que la FP dual vendría a cumplir:

- Aumentar la proporción de personas que optan por este itinerario
- Mejorar la relación entre las demandas del tejido productivo y la oferta del sistema educativo
- Mejorar los resultados académicos de la FP
- Evitar la concentración del alumnado en familias profesionales concretas
- Reducir el sesgo de género y aumentar la participación de las mujeres en las familias STEM (química, Instalación y mantenimiento, Transporte y mantenimiento de vehículos, Informática y comunicaciones, Industrias alimentarias, Fabricación mecánica, electricidad y electrónica y Edificación y obra civil
- Modernizar y mejorar la FP, así como finalizar las reformas pendientes como la ampliación de oferta formativa y la incorporación de un módulo profesional sobre digitalización.

En tercer lugar, algunas y algunos autores señalan que la FP dual puede servir como motor de innovación en el sistema educativo, en la relación de este con el sistema productivo y en el propio sistema productivo, al modificar el perfil de egresados y egresadas en cuanto a sus cualificaciones y al prestar especial atención a las necesidades de las empresas (Moso-Díez, Atwell, Gessler, Nägele, y Nardi, 2019; Petmesidou y González Menéndez, 2016; Smith, Courvisanos, Tuck, y McEachern, 2012). No obstante, por el momento no se puede considerar que la FP dual tenga efectos en este sentido en España o, si los tiene, son limitados y generan discusión (Brunet y Rodríguez-Soler, 2014; Marhuenda-Fluixá et al., 2017; Toner y Woolley, 2016). En todo caso, el modelo dual mantendrá la contribución que ya aporta el itinerario de FP a la innovación en las empresas que colaboran con centros

educativos, no sólo por la utilidad de la relación empresa–escuela en la formación inicial y continua, sino también porque la plantilla que proviene de FP muestra un nivel alto de participación en los procesos de innovación en la empresa (Lavía, Albizu, Otero, y Olazaran, 2016; Olazaran y Albizu (coords.), 2015; Olazaran, Albizu, Lavía, y Otero, 2013; Otero et al., 2016).

En cualquier caso, no se puede considerar que España haya apostado, actualmente, por un modelo de FP dual claramente definido, con un "marco legal claro, coherente y consistente que permita actuar con eficacia, garantizando derechos y responsabilidades mutuas", sino que existe una gran diversidad territorial y una escasa financiación que no permiten ampliar y consolidar el modelo (Consejo Económico y Social, 2020, p. 196) ya que el modelo depende, excesivamente, de la iniciativa y voluntad del profesorado, principalmente, y de las iniciativas privadas (Arderiu y Brasó Rius, 2020). En este sentido, la ausencia de regulación solo se entiende en un contexto de desregulación del mercado de trabajo y de tendencia a desregular el sistema educativo (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, y Palomares-Montero, 2016; Marhuenda-Fluixá et al., 2017).

Por todo ello, en términos de hipótesis de la tesis doctoral, cabe plantear que la FP dual en España aún precisa de, al menos, un marco legislativo detallado y completo y una apuesta firme de las Administraciones Públicas y del tejido empresarial, para participar de dos objetivos complejos como son la inserción laboral juvenil rápida de calidad y la mejora del sistema de FP en el ámbito educativo, así como del aumento de estudiantes en este itinerario. En esta línea podría ir la futura *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* que se analiza en el apartado 4.4.

En este sentido, como se señaló en la justificación del presente estudio, la tesis doctoral aporta información relevante para obtener evidencias sobre el cumplimiento de los objetivos de la FP dual señalados por la legislación y las políticas europeas, ante la inexistencia de una metodología de evaluación adecuada y la consecuente ausencia de datos al respecto por parte de la Administración Pública.

4.1.1. La *formación dual alemana*, precursora en Europa

> Este modelo permite que el mundo empresarial disponga de mano de obra bien cualificada, siendo éste uno de los principales factores que han propiciado que Alemania se convierta hoy en una potencia económica mundial (Alemán Falcón, 2015, p. 6).

La *formación dual alemana* es la precursora de un modelo educativo centrado en el «Aprendizaje Basado en el Trabajo» y la colaboración entre empresas y centros educativos que se ha extendido, a través de múltiples variantes, a otros países europeos, desarrollándose especialmente en Austria, Suiza, Dinamarca, Luxemburgo y Países Bajos (Euler, 2013; Franz y Soskice, 2005; Homs, 2017; Soskice, 1994). Su expansión alcanza países fuera de la UE a través de las iniciativas

del propio gobierno alemán y sus embajadas, así como de las multinacionales de origen alemán, esto son los casos de EEUU (Gessler, 2017), Canadá (Barabasch y Watt-Malcolm, 2013), Chile (Sepúlveda, Sevilla, y Farías, 2014), México (Covarrubias Astorga, 2018; Velarde y Medina, 2014) o Malasia (Ismail, Mohamad, Omar, Heong, y Kiong, 2015), entre otros.

La transferibilidad del modelo de *formación dual alemán* a otros países ha sido muy estudiada por distintos autores cuyo principal referente es el libro de Euler (2013), publicado por la fundación alemana Bertelsmann Stiftung. No es casual que la filial en España[29] de esta fundación sea una de las principales promotoras de la FP dual.

Años antes, pero en la misma lógica, Schimank (2007 en Echeverría-Samanes, 2016) propone un esquema según el cual se observa cómo el modelo se ha adaptado a cada contexto. Echeverría (2016) señala que la distribución «ideal» de los ejes propuestos por Schimank, como se representa en el gráfico 4.1, es:

> 1º) Alto nivel de coordinación; 2º) Distribución equilibrada de funciones entre los niveles nacional y local; 3º) Alto grado de participación, integración y coordinación de órganos e interlocutores implicados; 4º) Dinamismo en el proceso de innovación continua sin excesivas prisas; 5º) Equilibrio entre criterios de acceso y orientación de resultados; 6º) Importantes acuerdos de financiación, costos y beneficios entre todas las partes (Echeverría-Samanes, 2016, p. 304)

Gráfico 4.1. Ecualizador de la gobernanza y financiación de la FP dual «ideal»

Fuente: adaptación de Schimank (2007 en Echeverría-Samanes, 2016, p. 304)

Homs (2017) enfatiza que actualmente existen múltiples variantes del modelo *dual alemán* en la UE constituyendo lógicas de formación y diseño distintas. El propio Euler (2013, p. 16) señala que, por ejemplo, mientras Francia plantea una estructura social centralizada, Alemania basa su FP dual en su organización de cámaras

[29] https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home

empresariales y gremios; o que mientras en Inglaterra se plantean unas relaciones laborales más descentralizadas, Alemania basa su FP dual en la cooperación entre los distintos agentes sociales implicados.

No obstante, el informe de Euler (2013) no es tanto una defensa incondicional de la transferencia del modelo alemán a otros países, sino un análisis detallado del funcionamiento y claves del mismo, así como la comparación con los modelos existentes en otros países europeos para señalar qué elementos pueden funcionar de manera común y cuáles se han adaptado a otros contextos con éxito. En este sentido, señala que las características centrales del modelo de *formación dual alemán* son:

- Medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales
- Objetivo docente centrado en las competencias y exigencias profesionales
- Formación en alternancia entre escuela y empresa
- Coordinación institucional entre AAPP y organizaciones empresariales
- Cofinanciación entre el Estado y entidades privadas
- Oferta complementaria de plazas en caso de carencia de empresas
- Estándares de calidad: curriculum, evaluación, derechos y obligaciones de un contrato de formación, espacios y personal de formación, etc.
- Personal docente (empresa y escuela) con competencias técnicas y didácticas
- Equilibrio entre estandarización y flexibilización del modelo
- Necesidad de investigación para fundamentar el diseño y funcionamiento
- Aceptación social del conjunto de los estudios de formación profesional

Tomando de referencia estudios en profundidad que se han realizado como Lauterbach y Lanzendorf (1997), Alemán Falcón (2015), Rego Agraso, Barreira Cerqueiras y Rial Sánchez (2015) o Todolí Signes (2015), entre otros, estas características se pueden organizar en **3 ejes del *modelo alemán***: (1) coordinación entre los organismos competentes dirigida por una institución común; (2) financiación mixta entre Estado, regiones, empresas, sindicatos y cámaras; (3) implicación de las empresas.

En Alemania, existe una **fuerte coordinación entre todos los organismos competentes en la FP**: administración pública, centros educativos, empresas y *cámaras de comercio* (cámaras de artesanos, oficios, industria o comercio y los colegios profesionales). Estas últimas son responsables de "supervisar la calidad de los centros de formación, la acreditación, supervisión y valoración de empresas de formación y el establecimiento del sistema de evaluación", mediante los *comités tripartitos de FP* (empleadores/as, trabajadores/as y docentes) (Rego Agraso et al., 2015, p. 152). Esta coordinación tiene una larga tradición en la cultura alemana (Todolí Signes, 2015) y en la actualidad es dirigida por el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB), que también diseña el marco común de los planes de estudios y el

reglamento de formación para cada título donde aparece la duración, competencias y evaluación, que posteriormente aplicarán los Länder según las características propias del territorio (Lauterbach y Lanzendorf, 1997).

En segundo lugar, la **financiación es mixta** entre las instituciones estatales, regionales, europeas, locales, empresas, sindicatos, cámaras sectoriales e individuos. La financiación pública se dedica al personal, material, etc. de las *Berufsschule* o escuelas de FP a tiempo parcial (Alemán Falcón, 2015); mientras la privada se dirige a la remuneración que se entiende como una "inversión –que no gasto– que se verá compensada por el aporte productivo del alumnado, cuya cualificación y adaptación a la compañía generará beneficios a medio/largo plazo" (Rego Agraso et al., 2015, p. 153) y se rige por un contrato de aprendizaje específico para esta modalidad formativa, con notables derechos y una detallada regulación, a pesar de las diferencias salariales según el sector productivo (Alemán Falcón, 2015; Todolí Signes, 2015).

En tercer lugar, el funcionamiento de **la oferta supone unos compromisos y estándares de calidad por parte de la empresa**. Las empresas ofertan públicamente las plazas de aprendices anualmente y cada aprendiz aplica a ellas y, en caso de ser seleccionado/a, la empresa formaliza con contrato de aprendizaje (Lauterbach y Lanzendorf, 1997). Esta oferta está supervisada por la *cámara* correspondiente que establece los estándares de calidad de la formación, revisa la proporción de aprendices según el tamaño de la empresa y asegura que las/los trabajadores encargados de la formación tienen la capacitación técnica y pedagógica adecuada (Alemán Falcón, 2015; Euler, 2013; Rego Agraso et al., 2015). Finalmente, también conviene señalar que en el *modelo alemán* se establecen dos figuras en la empresa: formador/a o instructor/a y tutor/a (Lauterbach y Lanzendorf, 1997), medida que en España se solicita por parte de los agentes sociales para facilitar la participación de las empresas, especialmente las PYMEs (Barrientos, Martín-Artiles, Lope, y Carrasquer, 2020).

Por último, el *modelo dual alemán*, que en ocasiones se presenta como la solución a muchas de las problemáticas existentes en la relación escuela–trabajo , sigue manteniendo, incluso profundizando como se ha señalado en el capítulo 2 con datos de España, el **sesgo de género** que deriva en la segregación educativa y ocupacional común en los países europeos. Según Haasler (2015, 2020) el modelo difícilmente puede corregir la segregación debido a que (1) los sectores productivos más feminizados están compuestos por empresas con más reticencias al modelo dual y dependen en mayor medida del empleo público y/o empresas públicas, con dificultades legales para participar en el modelo por la relación empresa–aprendiz; (2) las mujeres se concentran en menos titulaciones que los hombres en FP que, además, presentan menos plazas de FP dual, por lo que tienen un acceso restringido al modelo dual; y (3) a la falta de acción por parte de las Administraciones Públicas para compensar y corregir el sesgo, si bien cabe señalar matices entre países, como el caso del modelo francés.

4.1.2. La Formación dual en Europa

El *modelo alemán*, brevemente resumido en las páginas anteriores, es tomado por las políticas europeas como modelo a seguir por el resto de países de la UE, especialmente aquellos con los datos más altos de desempleo juvenil (como ya se ha señalado, España, Italia, Grecia o Portugal). En términos teóricos, el enfoque neofuncionalista señalaría que la europeización de la formación dual tomando el *modelo alemán* como referencia, actúa como un proceso inductivo («efecto inducido» o «spill–over effect») sobre el resto de países del entorno para expandir el modelo como proceso de modernización; mientras el enfoque institucionalista señala que los factores contextuales, actores sociales, legislación, etc. de cada país actúa como «efecto societal» estableciendo resistencias y adaptando las características del modelo inducido a la cultura de destino (Martín-Artiles et al., 2019, 2020).

De hecho, la mayoría de países de la UE a los que se hace referencia ya contaban con modelos formativos basados en la alternancia entre escuela y empresa (Euler, 2013; Homs, 2017), pero con diferencias muy significativas respecto al *modelo alemán* que se mantienen por el «efecto societal» a pesar del «efecto inducido» de las políticas europeas.

Este proceso genera un gran interés en la investigación, especialmente en el campo de la relación escuela–trabajo, en las últimas décadas. Muestra de ello es la gran cantidad de resultados que arroja la literatura al respecto y cuyo análisis en profundidad constituye un objeto de estudio en sí mismo. La tesis, por tanto, no pretende estudiar los modelos europeos de FP, pero sí es relevante tomar en consideración algunos elementos para poder tener perspectiva en el análisis sobre el modelo de FP dual en España.

En este sentido, la literatura señala la existencia de 3 modelos en Europa (Busemeyer y Trampusch, 2012; Homs, 2008; Sanz De Miguel, 2017; Tarriño Ruiz, 2019):

- Liberal de mercado: bajo compromiso público, alta participación empresarial
- Regulado por el estado: alto compromiso público, baja participación empresarial
- Corporativo dual: alta participación pública y empresarial

Más uno que se podría considerar una variante del tercero: corporativo dual con variante municipal (Tarriño Ruiz, 2019). Aunque el principio de formación en alternancia se cumpla en todos los casos, el diseño, implementación y gobernanza plantea grandes diferencias (tabla 4.1).

Los máximos exponentes de cada uno de los modelos aparecen en la tabla 4.1, mientras que el resto de países europeos cumplen más o menos los fundamentos de uno de los modelos o comparten características centrales de varios de ellos. Entre los primeros se encuentra los casos de Suiza, Austria y Holanda que comparten mucha similitud con el modelo corporativo dual de Alemania y la variante

municipal de Dinamarca por estar basados, todos ellos, en la coordinación e implicación de todos los agentes sociales, a pesar de las diferencias en los itinerarios educativos propias de cada país (Deissinger y Gonon, 2016; Emmenegger y Seitzl, 2020; Graf, 2016; Nieto Rojas, 2015).

Tabla 4.1. Características de los principales modelos de FPD. Modelo español sombreado

Modelo	Liberal de mercado	Regulado por el Estado	Corporativo dual	Corporativo dual, variante municipal
Máximo exponente	Reino Unido	Francia	Alemania	Dinamarca
Quién determina la organización	Negociación entre representantes de trabajadores, empresas y proveedores de FP	El Estado (normalmente el ministerio de educación)	Cámaras reguladas estatalmente y organizadas por sectores	El ministerio de Educación fija objetivos curriculares marco junto con los consejos sectoriales (cámaras)
Dónde tiene lugar	Diversas opciones: escuelas y/o empresas, online	Escuelas especiales denominadas "escuelas profesionales"	De manera alterna con calendario fijado entre empresa y centro educativo	
Quién determina los contenidos	El mercado o las empresas individualmente. No hay contenidos preestablecidos	El Estado (agentes sociales con papel consultivo). Tendencia a conocimientos más teóricos que prácticos	Decisión conjunta entre Estado y agentes sociales	Consejos locales sectoriales y centros que adaptan y organizan la oferta formativa a las necesidades de las empresas
Quién la implementa en el territorio	Empresas y centros	Estado	Länders	Municipios (o conjunto de estos), centros
Quién la financia	Normalmente alumnado	Estado a través de impuestos a las empresas	Länders y empresas	Estado y empresas
Tipo de cualificación	No existe supervisión de la formación o exámenes finales acreditativos	Certificados estatales	Acreditación nacional para ejercer una profesión	

Fuente: Tarriño Ruiz (2019, p. 9)

Entre los países que comparten características centrales de distintos modelos se encuentra Italia o España, cuya correspondencia con los modelos principales se ha sombreado en la tabla 4.1 (Tarriño Ruiz, 2019) y en la que se profundizará en el apartado siguiente. Estos países mantienen la centralidad del Estado propia del modelo francés pero plantean algunas características diferenciales, más propias del modelo corporativo alemán, como la participación de los agentes sociales y los gobiernos regionales en la implementación del modelo. Estos modelos mixtos, a medio camino entre uno y otro esquema de FP dual, plantean dificultades y problemáticas que derivan en un proceso de implementación lento e incompleto del

modelo dual (Boudjaoui, Clénet, y Kaddouri, 2015; Martín-Artiles et al., 2020; Rustico, David, y Ranieri, 2020).

En cualquier caso, para poder profundizar sobre la perspectiva comparada en la investigación sobre Formación Profesional se puede revisar el monográfico de la revista *Transfer: European Review of Labour and Research* coordinado por el también director de esta tesis, Antonio Martín, y Vera Šćepanović (2020) o el propio informe de Àngel Tarriño para la Fundació BCN Formació Professional, para la modalidad dual; informes del BIBB como Linten, Prüstel y Woll (2014) o artículos como Brunet y Martín (2018), para el conjunto de la FP; e incluso revistas como la *Journal of Vocational Education y Training* o *Cuadernos de Pedagogía* que dedican multitud de artículos a esta temática.

4.1.3. La transferencia del modelo a España

> Imaginemos un país en el que la formación profesional no goza hasta ahora, a los ojos del Estado y la economía, así como de la población, de una elevada consideración. Quien destaca, y cuya familia puede costearla, aspira a una titulación universitaria. También por debajo de las escuelas universitarias, los títulos escolares se consideran más como programas de formación empresariales. Esa es la situación de partida de una posible iniciativa para un nuevo planteamiento de la formación profesional. ¿Es probable que en un contexto así se importe, a modo de plantilla, el sistema dual de Alemania, con todos sus componentes jurídicos, institucionales, financieros y didácticos? ¡Ciertamente no! (Euler, 2013, p. 14).

Siguiendo el planteamiento de Abiétar–López *et al.* (2015) podría considerarse que el modelo de FP dual en España sólo está desarrollando algunos elementos de su referente alemán llevando a una mayor desregulación del sistema de FP y siguiendo un planteamiento más neoliberal, asumiendo las consecuencias negativas que ello tiene en este tipo de formación como «atrapamiento» más que como «trampolín» de las transiciones escuela–trabajo (O'Reilly et al., 2015), como ya se ha expuesto.

En España se aprovecha el prestigio social del modelo alemán utilizando el término de *formación dual*[30] pero sin aplicar los mismos criterios ni basarse en la figura del *aprendiz*, como sí lo hace el modelo alemán también llamado *apprenticeship vocational training model* (modelo de formación profesional para aprendices) (Homs, 2017). Dicho prestigio se basa en la premisa de que los países donde este modelo formativo tiene una gran relevancia tienen menor tasa de desempleo juvenil y mejor relación entre el sistema educativo y el productivo (Mercader Uguina, 2014). La referencia al modelo alemán es tan fuerte en el discurso político en España que, incluso, en los primeros años de implantación del modelo dual algunas web institucionales relevantes, como el portal TodoFP del Ministerio de Educación y FP, remitían a webs alemanas para explicar el modelo (Echeverría-Samanes, 2016). Algo similar

[30] Esta utilización del término «dual» para aumentar el prestigio de la Formación Profesional (de ámbito educativo y laboral) es especialmente explícita en el anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* que, como se analiza en el apartado 4.4.1, denomina a toda la FP como «dual».

sigue ocurriendo actualmente en las webs de algunas CCAA, como Extremadura[31] o Castilla y León[32], que utilizan materiales de la Fundación Bertelsmann o Dualiza Bankia para explicar la FP dual, en vez de información propia o materiales del Ministerio de Educación y FP.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el sistema educativo en España está basado en la escuela («school–based») (García Perea y García Coria, 2014; Homs, 2017) y ello conlleva una serie de características y valores que suponen resistencias culturales («efecto societal») y del sistema educativo ante un modelo que se centra en la empresa como la *formación dual alemana* (Homs, 2017; Martín-Artiles et al., 2019). En concreto, el sistema educativo plantea resistencias porque antes de 2012 ya contaba con modelos formativos que combinaban formación en centros educativos con formación en empresas para fomentar la inserción laboral, como son: "formación en centros de trabajo en la FP; prácticas no laborales en el caso de la formación para el empleo, y prácticum en la formación universitaria" (Marhuenda-Fluixá et al., 2017, p. 289). En este sentido, otras autoras y autores como Femenía Millet (2019) o Costa Reyes (2014) se plantean "si realmente estamos ante un sistema dual de FP, o si lo que se hace simplemente es coger la terminología germana en lugar de la francesa" (Costa Reyes, 2014, p. 18).

Esta reflexión es relevante pues, como se ha planteado en el apartado anterior, el *modelo español* (si es que se puede considerar que exista como tal[33]) tiene características compartidas con el modelo francés y otras con el modelo alemán, pero escoge los términos vinculados al *modelo alemán* y deja de lado el término de *formación en alternancia*, proveniente del modelo francés, que sí tiene tradición y se utiliza en la legislación española para agrupar distintas modalidades educativas que combinan formación escolar con formación en el trabajo (Homs, 2017). En este sentido, el caso español representa "un caso atípico" porque no ofrece ni una regulación rígida y detallada ni un plan estratégico flexible que oriente la acción de agentes públicos o privados en el ámbito local (Sanz De Miguel, 2017, p. 78).

La *formación en alternancia* española, a través de los módulos de Formación en Centros de Trabajo (FCT) como elementos fundamentales de la FP existente, podrían haber servido como base para fundamentar el diseño y los criterios de la nueva modalidad dual; además de servir como nuevo impulso para la FCT y para sus ya buenos índices de inserción laboral de egresadas y egresados (Homs, 2017). Sin embargo, no sólo no se han utilizado en este sentido, sino que ahora se plantean dos modalidades de FCT provocando desigualdades entre el alumnado.

[31] https://www.educarex.es/fp/formacion-profesional-dual.html
[32] https://www.educa.jcyl.es/fp/es/formacion-profesional-dual
[33] Como se profundizará en el apartado 4.3 las diferencias entre CCAA son tan relevantes que llevan a hablar de la existencia de distintos modelos de FP dual en España, por lo que no se podría considerar un único *modelo español de FP dual*.

Tabla 4.2. Resumen de diferencias entre los modelos de *formación dual* alemán-español

Eje	Alemania	España
Coordinación entre los organismos competentes	El BIBB coordina el *modelo dual* representando a las AAPP de ámbito educativo y laboral y cooperando con las cámaras y los sindicatos en el establecimiento de los marcos comunes. Los marcos comunes son desarrollados y adaptados a nivel regional por los Länder.	El Estado define una legislación común ambigua que cada CCAA desarrolla en su territorio derivando en diferencias importantes. No se establecen mecanismos para la colaboración tripartita más allá de las iniciativas públicas o privadas que se puedan dar regional o localmente.
Financiación	Las AAPP financian los centros educativos, personal docente y materiales, mientras las empresas y organizaciones empresariales financian el salario de las y los aprendices.	Las AAPP financian los centros educativos, personal docente y materiales sin partidas específicas para FP dual. Según la CA, las empresas estarán obligadas a financiar la remuneración de las y los aprendices, contando con bonificaciones o sin ellas, o podrán participar en la FP dual sin remunerar al aprendiz.
Implicación de las empresas	Las cámaras canalizan la participación de las empresas y actúan como supervisoras de la calidad de la formación. Las empresas adquieren compromisos y obligaciones a la vez que asumen responsabilidades y derechos sobre el funcionamiento del modelo.	Por norma, no existen organizaciones empresariales que aglutinen la participación de las empresas en el modelo. Su implicación depende de la iniciativa de los centros educativos y de las entidades privadas, derivando en diferencias según el territorio.

Fuente: elaboración propia en base a la literatura citada.

Estas diferencias en los conceptos que fundamentan ambos modelos provocan una serie de diferencias en las características concretas de diseño e implementación de la formación dual entre Alemania y España. Para facilitar la explicación de éstas se organizará la exposición siguiendo los 3 ejes fundamentales del *modelo alemán* resumidos en el apartado 4.1.1, explicando la tabla 4.2 que se presenta a modo de resumen.

a. Coordinación entre los organismos competentes dirigida por una institución común

La gobernanza del modelo dual es un aspecto que diferencia claramente los casos de Alemania, modelo corporativo con gran coordinación entre agentes sociales, y España, modelo centralista, similar al planteamiento francés pero sin la legislación detallada para su desarrollo en las CCAA que sería necesaria (Martín-Artiles et al., 2019; Sanz De Miguel, 2017).

En primer lugar, en Alemania el BIBB es el responsable institucional de todo el modelo dual y de la coordinación de los agentes sociales y las autoridades autonómicas y estatales, educativas y laborales, suponiendo la clave de la gobernanza del modelo (Franz y Soskice, 2005). Su composición responde a una larga tradición de entendimiento entre los ámbitos educativo y laboral, frente a otros países donde sendas administraciones públicas protagonizan enfrentamientos o superposición en las iniciativas que plantean, a pesar de formar parte de un mismo gobierno y partido político, como es el caso de España y las CCAA (Marhuenda-Fluixá, 2019).

No obstante, en los últimos años se podría considerar el inicio de un posible cambio de tendencia (1) al situar la Formación Profesional al nivel de Ministerio (desde 2018 con el primer gobierno de Pedro Sánchez) y que este ministerio asuma las competencias de los dos subsistemas de Formación Profesional (ámbito educativo, hasta entonces dependiente del Ministerio de Educación, y laboral, hasta entonces dependiente del Ministerio de Empleo); (2) con CCAA que han reorganizado las competencias para que uno de los departamentos asuma todo el modelo dual, como el Departamento de Educación del Gobierno Vasco[34]; o (3) con CCAA que se encuentran en la creación de una institución que integre a todos los agentes e instituciones implicadas en el modelo, como la Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya (FPCAT).

Este último caso ejemplifica, tanto el intento de cambiar el modelo hacia una administración que integre competencias del ámbito educativo y del ámbito laboral, como las claras dificultades y conflictos que ello genera, puesto que la Agencia FPCAT se aprobó con la *Llei 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals* (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2015) y desde entonces se encuentra en proceso de desarrollo e implantación, a pesar del consenso político con el que fue aprobada y del acuerdo entre los agentes sociales[35].

En segundo lugar, mientras Alemania define la estructura legislativa de su modelo en base a un marco común donde los Länder adecúan algunos elementos a las

[34] https://www.fpeuskadidual.eus/

[35] El 2 de febrero de 2021, a 12 días de las elecciones en Catalunya, el Govern sacó una nota de prensa en la que anunciaba la aprobación de los estatutos de *l'Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya (FPCAT)*. No obstante, sigue sin desplegarse y el inminente impulso de la FP dual en Catalunya no termina de llegar, a pesar de la cantidad de notas de prensa y avisos que se pueden leer en la sección de *Actualitat* en la web del *Consell Català de FP* *http://consellfp.gencat.cat/ca/index.html?paged57fd28f-553c-11e4-94a4-000c29cdf219=1ygoogleoff=1*

características del territorio, en España el RD 1529/2012 rompió con el consenso existente en el campo de la FP desde la Ley Orgánica 5/2002, *de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (Boletín Oficial del Estado, 2002), como señalan Marhuenda–Fluixá *et al.* (2016, 2017). Dicho consenso se rompió por dos elementos concretos de la política del Gobierno del Partido Popular: (1) en 2012 se aprobaba la Formación Profesional Dual por vía de Real Decreto sin consultas con los agentes sociales y sin establecer una normativa detallada y completa, y (2) en 2013 se aprobaba la nueva ley de educación (conocida como LOMCE (Boletín Oficial del Estado, 2013)) que incorporó la Formación Profesional Básica dentro de la etapa obligatoria creando segregación en un itinerario comprensivo hasta el momento (Marhuenda-Fluixá et al., 2017). Estas dos modalidades formativas, además, no surgen como respuesta a una petición social ni de ningún agente social implicado en el modelo educativo, sino en base a la agenda neoconservadora y neoliberal del gobierno del Partido Popular (Abiétar-López et al., 2015; Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, y Palomares-Montero, 2019).

No hay que olvidar que este Real Decreto (el 1529/2012), además, no tenía por objetivo principal establecer las bases completas y detalladas de la modalidad dual en el sistema educativo, sino que estaba centrado en modificar el contrato FyA para facilitar la inserción laboral juvenil (Homs, 2017).

En tercer lugar, la duración de los estudios también es diferente. En Alemania la duración depende del acuerdo entre los agentes sociales según las competencias que se hayan de adquirir para cada ejercicio profesional, derivando en estudios que van desde los 2 años hasta los 3 y medio de duración, aunque la mayoría sea de 3 años. Mientras, en España, la duración está predefinida en dos años independientemente del título o nivel, aunque actualmente se está trabajando en un proceso de incorporación de *especialidades* (Alemán Falcón, Calcines Piñero, y Moreno Herrera, 2019) que incluirían periodos de formación entre 300 y 720 horas depende del *Curso de Especialización*[36].

La incorporación de estos *Cursos de Especialización* en FP, por el momento, es más relevante porque inicia un cambio de fondo del Sistema de FP, que por el nivel de implementación que se ha llevado a cabo ya que, a julio de 2021, la oferta de *Cursos de Especialización* en FP es **reducida** en cuanto al número de titulaciones (15 en 8 familias profesionales: Electricidad y electrónica (3), Fabricación mecánica (1), Hostelería y turismo (1), Imagen y sonido (1), Informática y comunicaciones (3), Instalación y mantenimiento (3), Química (1) y Transporte y mantenimiento de vehículos (2)), **muy reciente** (aprobados en los meses de marzo o abril de 2019 (2), 2020 (5) o 2021 (8)) y **poco extendida en territorios y en plazas ofertadas**, incluso algunas especialidades aún no se imparten en ningún centro educativo de ninguna

[36] La oferta se va actualizando en la web de TodoFP.es según se publican las normativas en el BOE https://www.todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/curso-especializacion.html

CCAA (la mayoría de CCAA no ofrece ningún curso de especialización y sólo en Andalucía hay oferta de más de la mitad de los cursos).

b. Financiación mixta entre Estado, regiones, empresas, sindicatos y cámaras

La principal diferencia en el modelo de financiación entre Alemania y España es la diferencia en la relación empresa-aprendiz. Mientras en Alemania la regulación laboral establece un contrato de aprendizaje específico para la *formación dual*, con unas características detalladas y amplio consenso entre los agentes sociales; en España, el RD 1529/2012 no establece qué tipo de relación debe existir. Como ya se ha señalado anteriormente, la legislación al respecto es contradictoria y paradójica pues, el contrato FyA, reformulado por el RD 1529/2012 como formación dual en el ámbito laboral, constituye una rama de Formación Profesional diferenciada de la FP dual de ámbito educativo y, a la vez, es la única modalidad contractual que se podría formalizar en un proyecto de FP dual en el ámbito educativo.

Este caos normativo, sobre el que ya se ha realizado un análisis en profundidad en el apartado 3.1.2, sitúa muy lejos el modelo español del modelo alemán, puesto que en el primero existen gran cantidad de variedad y conflictos respecto a la relación empresa–aprendiz, mientras que en el segundo, el contrato de aprendizaje es un elemento central en la adquisición de experiencia e inicio de carrera profesional. En este sentido, "el horizonte alemán es, hoy por hoy, una quimera inasequible" (Escudero Rodríguez, 2012, p. 70) hasta que la FP dual de ámbito educativo cuente con una relación laboral adecuada a sus características y sea obligatoria.

A este respecto, Marhuenda-Fluixá *et al* (2017, p. 291) señalan que "no se entiende la renuncia a una aspiración que está en el germen mismo del sistema dual de referencia", pues no se trata únicamente de la formalización de un contrato, sino del cambio cultural que supone para todos los agentes implicados en el modelo dual en cuanto a compromiso, derechos, deberes, exigencia de calidad, corresponsabilidad del proceso formativo y un largo etcétera de elementos centrales en el *modelo alemán* que, sin embargo en España, se han quedado en el camino.

Por tanto, en España, el modelo de financiación es muy variable desde aquellos casos donde, como en Alemania, se pueda considerar una financiación compartida (el Estado y las CCAA financian los centros educativos y las empresas la remuneración de los aprendices), hasta casos donde las empresas no remuneren al aprendiz, o le den un aporte económico mínimo, o incluso casos donde se contemple la posibilidad de apoyar económicamente (mediante subvención o bonificaciones) a las empresas que participen en la FP dual (Rego Agraso et al., 2015). La regulación autonómica a este respecto es claramente diferente y se estudiará en profundidad en el apartado 4.3.

Por otra parte, otra de las diferencias en el modelo de financiación se sitúa en los mecanismos de apoyo a la participación de las PYMEs en la FP dual. En Alemania, los Centros de Formación Conjunta (ÜBS, siglas del nombre en alemán o *Joint*

Training Facilities en inglés), que podrían ser los Centros Integrados de Formación Profesional en España, pero con otras funciones; complementan la formación otorgada en PYMEs que quieran participar en la FP dual, pero no puedan asumir toda la formación que corresponde al título de FP (Alemán Falcón et al., 2019). De esta manera, se facilita la participación de este tipo de empresas fortaleciendo el modelo en su conjunto y no mediante apoyos meramente económicos a empresas concretas cada curso, que no solucionan las carencias de fondo que tiene el modelo para que las PYMEs puedan participar.

c. Implicación de las empresas

Finalmente, mientras el *modelo alemán* cuenta con mecanismos coordinados para fomentar y facilitar la participación de las empresas en la formación dual, especialmente a través de las cámaras (Euler, 2013; Franz y Soskice, 2005; Lauterbach y Lanzendorf, 1997); en España, el RD 1529/2012 no establece ningún mecanismo de cooperación, ni canales de participación de las empresas, ni define el papel, los derechos y los deberes, que tienen los centros educativos, las empresas y las Administraciones Públicas. Esto tiene dos repercusiones claras: (1) los centros educativos son los principales promotores del modelo dual al ser los responsables de ir empresa por empresa informando de las características de la FP dual y convenciéndolas para que participen y (2) aquellas empresas que tengan un especial interés en implicarse en el modelo y no esperar a que los centros educativos acudan a ellas, deben construir iniciativas privadas cuyo máximo exponente es la Alianza para la FP dual[37].

Esta plataforma, creada por la Fundación Bertelsmann (con capital alemán), la CEOE, la Cámara de Comercio de España y la Fundación Princesa de Girona[38], actualmente constituye un referente en la FP dual en España y ha conseguido aglutinar a una gran cantidad de empresas y centros educativos para facilitar la mediación entre ambos y aumentar los proyectos en curso. En este sentido, recientemente el Ministerio de Educación y FP, en línea con la nueva ley de FP, ha impulsado la "Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país"[39] junto con CEOE, CEPYME, CCOO y UGT, modificando claramente la actitud del Ministerio en el diálogo social y en la expectativa de la participación de empresas y sindicatos en el modelo de FP.

En cualquier caso, la ausencia de legislación adecuada ha dejado un espacio vacante de control e iniciativa del modelo de FP dual que han cubierto entidades privadas y que, si bien tiene efectos positivos por el impulso clave que le están otorgando al modelo, también tiene efectos negativos al dejar a la Administración Pública en un

[37] https://www.alianzafpdual.es/

[38] Organización creada en 2009 por grandes empresas españolas con el patronato del entonces príncipe Felipe de Borbón y Grecia y con sede en Girona. https://www.fpdgi.org/

[39] Presentación en vídeo en https://www.youtube.com/watch?v=Fnvfwm3lz-Y y nota de prensa en https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/240521-celaafp.aspx

papel secundario con una posibilidad de intervención reducida. Esta realidad contrasta con el modelo alemán donde la iniciativa privada encuentra su espacio en un marco regulado por el Estado, especialmente a través del BIBB (Euler, 2013), canalizado a través de las cámaras, con mayor protagonismo de las grandes y medianas empresas, pero buscando la participación de las pequeñas y microempresas, y que se basa en una "economía planificada con previsión de plazas, reposición y expansión" (Marhuenda-Fluixá et al., 2017, p. 289).

También hay diferencias significativas en la selección de aprendices que participan en el modelo ya que, mientras en España cada persona se matricula en un centro educativo y durante el curso forma parte de los procesos de selección para participar en la FP dual, con mayor o menor decisión de las empresas según el caso; en Alemania, son las empresas las que ofrecen las plazas de aprendizaje a través de los Centros de Orientación Profesional (BIZ), las cámaras y las webs institucionales, coordinadas por el propio BIBB (Alemán Falcón et al., 2019).

Otra diferencia en este eje se refiere a la formación y certificación que han de tener las y los responsables de la formación en la empresa (tutores y/o instructores) (Alemán Falcón et al., 2019; Lauterbach y Lanzendorf, 1997). Mientras en Alemania es necesaria una acreditación pedagógica y técnica individual, además de una planificación formativa de la empresa, en España la formación de los tutores de empresa es requerida por la administración pero, avanzando resultados de la tesis, sin que existan controles de calidad y un proceso de evaluación, lo que supone riesgos de fraude y debilidad del modelo.

Por último, hay que destacar que en Alemania, las cámaras, siendo organizaciones empresariales, tienen responsabilidades sobre elementos muy relevantes del modelo como la evaluación de los futuros profesionales y la supervisión de la calidad de la formación en la empresa (Alemán Falcón et al., 2019; Euler, 2013). Con ello, estas organizaciones se constituyen como grandes referentes para canalizar y coordinar las iniciativas empresariales y, a la vez, como garantes de la calidad formativa en favor de la mejora de la cualificación profesional existente en el sector productivo. Esta dinámica, además, revierte en una mejora de la percepción de las empresas hacia la inversión en formación fomentando su participación en el modelo dual alemán frente a la situación en España (Jansen y Pineda-Herrero, 2019a).

4.2. La relación empresa–aprendiz y la formación en la empresa: claves del nuevo modelo dual

> Bajo la apariencia de un sistema distinto, ha habido una alteración curricular que ha supuesto una distorsión y una reorganización de las instituciones docentes, de su forma de funcionar, de sus horarios, etc. Entre las reservas y las incertidumbres que ha puesto de relieve el profesorado participante en el estudio, la dispersión legislativa se presenta como un problema. Llega, por tanto, el momento de volver a la pregunta con la que iniciábamos nuestro trabajo: ¿es la formación dual algo más que un aumento de las horas de prácticas? Si la FCT ya estaba generalizada, si era obligatoria y, por lo tanto, universal para el alumnado matriculado en FP, ¿qué valor añadido aporta una FPD como la que se está implantando? (Marhuenda-Fluixá et al., 2017, p. 303)

La actual modalidad dual no se trata de un modelo de FP completamente nuevo (Marhuenda-Fluixá et al., 2016, 2017) sino más bien de un paso más allá para acercar el sistema educativo a las empresas, sin una regulación detallada y completa y sin consenso entre actores sociales, como ya se ha argumentado. No obstante, si atendemos al fondo del planteamiento del *modelo dual*, podemos considerar un cambio en la relación sistema educativo–sistema productivo referido a la flexibilidad curricular que presentaría el *modelo dual* al delegar parte de los objetivos formativos en las empresas, que los adecuarán a sus necesidades (Homs, 2017).

Este cambio de planteamiento puede modificar la implicación de las empresas en la formación puesto que, mientras la «formación general» desincentiva la inversión de las empresas por su transferibilidad, el *modelo dual* se focalizaría en la «formación específica» aumentando el interés de las empresas ya que podrían adaptar el perfil profesional a sus demandas. No se debe olvidar que, según la exposición teórica de la tesis, la «formación general» es adquirida en el sistema educativo y transmitida entre las y los trabajadores por mecanismos informales que no conllevan inversión ni reconocimiento por parte de la empresa; mientras la «formación específica» requiere planificación, inversión y reconocimiento y repercute en un aumento del valor del trabajador o trabajadora formada que puede derivar en un aumento del salario (Becker, 1983; Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000; Martín-Artiles y Lope, 1999).

En cualquier caso, este cambio de planteamiento del *modelo dual* dependerá de cómo se implemente dicho modelo que, hasta el momento, se ha presentado en España como una modalidad con deficiencias legislativas que derivan en problemáticas en su funcionamiento, en su gobernanza y en la participación de los agentes sociales. Por tanto, es necesario que aumente la investigación y se sistematice la ya existente al respecto (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2019; Moso-Díez, 2019), procesos en los que se ha avanzado notablemente en los últimos años gracias, especialmente, a las iniciativas de empresas, sindicatos y algunas AAPP autonómicas.

4.2.1. ¿Quién implementa el *modelo dual español*[40]?

El modelo dual implementado en España depende, claramente, de los centros educativos en primer lugar y, después, del papel que hayan jugado las AAPP autonómicas. El aumento de la corresponsabilidad de todos los agentes sociales implicados en el diseño, implementación, desarrollo y expansión de la FP dual es necesario y urgente (Echeverría Samanes, 2016; Pineda-Herrero, Ciraso-Calí, y Arnau-Sabatés, 2019; Rego Agraso et al., 2015), pues sin él se corre el riesgo de seguir sobrecargando a los centros educativos y al profesorado que dedica mayores esfuerzos y recursos de lo que sería recomendable. En este sentido, el estudio de Pineda–Herrero *et al.* (2017) señala que una gran parte del profesorado refiere un exceso de carga de trabajo y de horas con respecto a la dedicación que tiene asignada para poder implementar la FP dual, lo que deriva en que existan desigualdades entre centros públicos y privados ya que los segundos tienen mayor capacidad para reorganizar sus recursos.

Los centros educativos vienen supliendo las carencias de participación, implicación y recursos de las AAPP dedicando recursos propios, reorganizando de manera interna al profesorado y diseñando un gran número de convenios de colaboración con empresas acudiendo una por una y explicando el modelo sin tener el asesoramiento necesario por parte de la Administración. Esta dinámica viene dada por el esfuerzo de los centros educativos por establecer relaciones permanentes con las empresas, no sólo para la FP, sino para situarse como agentes en los procesos de innovación, la formación continua de trabajadores y trabajadoras y todo tipo de colaboraciones con las empresas (Lavía et al., 2016; Lavía, Olazaran, Albizu, y Otero, 2012; Otero et al., 2016); a pesar de las fuertes dificultades que encuentran en el tejido empresarial especialmente debidas a que, cuanto más pequeñas son las empresas, más difícil resulta establecer este tipo de relaciones y viceversa (Lavía et al., 2012; Olazaran y Albizu (coords.), 2015).

Según el estudio de Pineda Herrero *et al.* (2017, 2019), las principales razones para implementar la modalidad dual han sido: por consenso del equipo docente (29,2%), por decisión del equipo directivo (25,8%), o por petición de la Administración (16,6%). En el mismo estudio muestran que el elemento que más dificulta la implementación de la FP dual es la falta de apoyo de la Administración educativa, seguido del escaso conocimiento de las empresas sobre la FP dual y la escasez de formación del profesorado en los requerimientos de la nueva modalidad. Mientras que el que más ayuda a dicha implementación es la existencia de facilitadores del contacto centro/empresa, seguido del nivel competencial del alumnado de grado superior o la adecuación del horario a las necesidades empresariales. Además, también señalan que los centros que ya han comenzado a implementar la FP dual consideran que los elementos que facilitan el desarrollo están más presentes, por lo

[40] Nuevamente hay que señalar que existen diferencias tan significativas entre CCAA que no sería correcto hablar de un único modelo de FP dual en todo el territorio estatal. No obstante, se utiliza esta expresión en cursiva para referirse a las líneas generales compartidas en España.

que cabe pensar que, si se diera un impulso mayor para facilitar el primer paso de los centros educativos donde no se haya comenzado con la FP dual, la propia inercia del profesorado y los efectos positivos de la modalidad formativa conseguirían una difusión más rápida y efectiva. El estudio concluye señalando que hay elementos positivos en la implementación de la FP dual desde la perspectiva del profesorado pero que "las condiciones que tienen los centros para gestionar la FPD son claramente mejorables" y de ello dependerá la expansión y éxito del modelo (Pineda-Herrero et al., 2019, p. 36).

Los centros educativos, el profesorado concretamente, viene siendo protagonista del impulso del modelo dual, incluso, produciendo investigación difundiendo los casos de implementación de la FP dual en distintos foros y debates y publicando sus resultados con el objetivo de mejorar la FP dual, señalar las dificultades e indicar cómo se han superado en sus casos. Algunos ejemplos son Quiles Antón (2015), Pérez Salguero y Gómez Cervantes (2019), Amor García (2019), Alonso Hernández y Escabias Rodríguez (2020) o Amaya Ríos (2021).

No obstante, además de la clave implicación del profesorado, hay que mencionar una serie de contribuciones de los agentes sociales que han apoyado a los centros educativos y han cubierto las ausencias de las AAPP, por ejemplo, en la mediación entre escuelas y empresas o en la investigación sobre la implementación del modelo. Estas contribuciones tienen un gran valor para el conocimiento de la FP dual en España, de hecho todas ellas forman parte del análisis documental de la tesis doctoral (explicado en el apartado 6.2) y constituyen un cambio de tendencia en la investigación sobre la FP que ha tenido lugar al mismo tiempo que se desarrollaba este trabajo, evidenciando el interés social en este modelo formativo. A continuación se organizan las contribuciones consideradas como más relevantes:

a. Contribuciones empresariales

La lista comenzaría por la Fundación Bertelsmann y la Alianza para la FP dual ya mencionada. Sus aportaciones se centran en (1) mediar entre empresas y escuelas para crear más proyectos de FP dual; (2) producir manuales como, por ejemplo, el manual para difundir la FP dual desde los centros educativos (Bibas, Cos, Díaz, Montón, y Torrens, 2020), el manual para facilitar la participación de las empresas y los centros educativos (Caballero, Lozano, y García, 2018), el de modelos cooperativos de tutorización entre PYMEs (Fundación Bertelsmann, 2017) o el dedicado al impulso de la FP dual en PYMEs a través del tutor externo (Brandt, Carrasco, y Salvans, 2021); (3) en apoyar y financiar investigaciones sobre casos de buenas prácticas de FP dual (Krikos21, 2015), percepción del profesorado (Pineda-Herrero et al., 2017) o percepción de las empresas (Jansen y Pineda-Herrero, 2019b); (4) organizar los foros anuales sobre la FP, que reúnen a empresas, centros educativos, administración pública, aprendices, investigadoras, etc. (Alianza para la FP Dual, 2018b, 2019); y (5) en promover políticas y cambios en la legislación de la FP dual como el documento de recomendaciones para la mejora del modelo (Alianza

para la FP Dual, 2017), el referente a los criterios de calidad necesarios para implementar la FP dual (Alianza para la FP Dual, 2018a), el análisis de retos por familias profesionales (Carrasco y García, 2020) o el análisis sobre los beneficios y necesidad de establecer un contrato en la relación empresa–aprendiz (García, 2021b).

También juega un papel relevante la Fundación Dualiza Bankia con el Observatorio[41] y el Centro de Conocimiento de la FP[42], que se han constituido como referentes de la investigación sobre esta temática por haber concentrado y organizado todas las publicaciones al respecto y ofrecer una base de datos en colaboración en el Ministerio de Educación y FP que, hasta ahora, eran difícilmente accesibles y menos completos. Además, la fundación ha apoyado y financiado la investigación sobre la implementación de la FP dual en las CCAA derivando en multitud de publicaciones como son Retegui Albisua *et al.* (2017), Albizu Echevarria *et al.* (2018) sobre Navarra o Blanco Pascual *et al.* (2019) sobre La Rioja, entre otros.

En tercer lugar, algunas organizaciones empresariales también han fomentado su propia investigación sobre FP dual para emitir después sus recomendaciones y participar de la mejora y avance del modelo, este es el caso, por ejemplo, de PIMEC (Molina, 2016) o de la Cámara de Comercio de España (Cámara de Comercio de España, 2015). Otras organizaciones han generado espacios de debate, como por ejemplo los seminarios web *Crecer conSENTIDO FP DUAL*, organizados por las Cámaras de Aragón en colaboración con el Gobierno de Aragón, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO, que consistieron en 3 mesas redondas[43]: (1) *Visión de las Universidades*; (2) *Visión de la FP dual en Alemania y País Vasco*; y (3) *Visión de los agentes sociales y la administración*.

b. Contribuciones sindicales

Los sindicatos UGT y CCOO, aun siendo apartados por la legislación del funcionamiento de la FP dual, han formado parte de las iniciativas de las administraciones públicas en múltiples jornadas, grupos de discusión, informes… y han producido sus propias investigaciones sobre el funcionamiento del modelo. Estos son los casos de Muñoz Rodríguez (2013), Secretaría Confederal de Formación de UGT, y Torres Sastre (2017), Secretaría Confederal de Formación de CCOO; o los informes elaborados para proponer mejoras sobre el modelo de FP dual como el de Requena Amadas (2018) desde la Secretaria de Treball i Economia de CCOO de Catalunya, o el de la Secretaría de Empleo y Cualificación Profesional de CCOO (2019b) para todo el Estado.

Por otra parte, avanzando resultados, en las entrevistas los sindicatos han señalado la importancia del diálogo social en la FP dual, aspecto que también comparten las

[41] https://www.observatoriofp.com/
[42] https://www.dualizabankia.com/es/centro-de-conocimiento/mapa-del-conocimiento/
[43] Disponibles en https://www.youtube.com/user/CamaraZaragoza

organizaciones empresariales y fundaciones de fomento de la FP, y la incorporación de la figura del aprendiz en general, y de la FP dual en particular, en los convenios colectivos para que estas personas encuentren mayor amparo y la relación empresa–aprendiz tenga el marco más claro posible. Esta iniciativa no cuenta con tanto consenso entre las empresas y, por el momento, sólo ha sido puesta en práctica por algunas empresas multinacionales con larga trayectoria de formación a sus aprendices y mediante cláusulas genéricas. Este aspecto se analizará con detalle en los capítulos de resultados.

c. Contribuciones de las Administraciones Públicas

Algunas AAPP autonómicas han mostrado un gran interés en el desarrollo de la FP dual en su territorio. Este es el caso de Catalunya donde el Consell de Relacions Laborals (2017) y el Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (2017). Ambos han supuesto iniciativas relevantes al reunir a los agentes sociales y emitir informes con datos y propuestas de mejora de esta modalidad formativa.

En este sentido, como ya se ha señalado anteriormente, es destacable el cabio de planteamiento del Gobierno del Estado al elevar la FP a nivel de Ministerio y al plantear una nueva ley de FP que busque el consenso de los agentes sociales a través de seminarios y mesas de debate entre empresas, sindicatos, investigadores, etc. Estas iniciativas cambian el papel que estaba jugando la Administración Pública ya que pasa de tener un papel secundario a establecer los marcos para el debate y el desarrollo de propuestas y a tomar la iniciativa, incluso legislativa, como se detalla en el apartado 4.4 sobre el futuro de la FP dual.

d. Participación de los y las aprendices

Por último, hay que destacar que, mediadas por empresas privadas, existen iniciativas protagonizadas por las y los aprendices y exaprendices de FP dual. La más relevante de estas es la red #SomosFPDual[44] promovida por LiDL, Fundación Bertelsmann y Cámara de Comercio de España, con gran presencia en redes sociales especialmente en Instagram, con campañas y vídeos en directo durante los meses del confinamiento provocado por el COVID–19 (abril–junio 2020), con los que han conseguido más de 1600 seguidores[45] y una reseñable difusión del modelo educativo a través de canales difícilmente accesibles por otros agentes.

La presentación de la red, atrasada por los efectos de la pandemia, tuvo lugar en marzo de 2021 con la participación de José Luis Bonet, presidente de la Cámara de Comercio de España, Francisco Belil, vicepresidente de la Fundación Bertelsmann, Ferran Figueras, director general Corporativo de Lidl en España y Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional[46], plantilla que evidencia, o por lo

[44] https://somosfpdual.es/
[45] https://www.instagram.com/somosfpdual/
[46] https://www.youtube.com/channel/UC2STUSAIyobmkJZzDq4y4Lw

menos ejemplifica, el interés empresarial y las negociaciones que existen entre empresas y AAPP para el fomento del modelo dual.

4.2.2. Alternancia simple vs dual, ¿muy diferentes?

Uno de los pocos estudios centrados en el funcionamiento de la FP dual es el dirigido por el catedrático Fernando Marhuenda cuyos resultados han sido analizados en distintas publicaciones (Marhuenda-Fluixá et al., 2016, 2019, 2017). Tomando las reservas necesarias porque los datos fueron tomados en 2015 y se refieren a la percepción del profesorado, el estudio señala **algunas similitudes relevantes** del nuevo modelo con la FP ya existente:

- Contribuyen de manera similar a que el estudiantado obtenga el título de FP.
- En ambas modalidades la formación en la empresa supone una fuerte motivación para el estudiantado por adquirir experiencia.
- Se consideran igualmente apropiadas para ciclos de grado superior. Aunque la alternancia simple se valora como más adecuada en niveles de grado medio y FP básica.

No obstante, los elementos que diferencian ambos modelos, como se expone en los apartados siguientes, se refieren, principalmente, al módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) ya que la FP dual amplía su duración y los contenidos a impartir en el módulo. Esto repercute en un aumento de la relación entre empresas y escuelas pues, como señala la literatura (Lavía et al., 2012; Otero et al., 2016), recibir alumnado de prácticas de FCT es la principal relación entre empresas y centros formativos y fomenta que esta relación mejore y conlleve otras colaboraciones.

a. Duración del módulo de FCT

Mientras la alternancia simple plantea una FCT de entre 300 y 400 horas (entre un 20–30% del total del ciclo), la alternancia dual supone 1000 horas (en torno a un 50% del total del ciclo). Sin embargo, este aumento cuantitativo de formación en la empresa no es condición suficiente para modificar el valor de la FCT. De hecho, gran parte del profesorado se refiere a la FP dual como una FCT prolongada y extendida (Marhuenda-Fluixá et al., 2019), lo cual no necesariamente supone una mejora sobre el sistema de FP en términos de calidad formativa.

Este aumento de horas, según el profesorado, sí supone una diferencia significativa en favor de la FP dual en conocimiento de la empresa (81,4% frente a 71,5% en alternancia simple) y en adaptación a las necesidades del mercado de trabajo (50% frente al 28,6% en alternancia simple), lo cual puede suponer una mejora en la inserción laboral (Marhuenda-Fluixá et al., 2016).

b. Contenido y finalidad de la FCT

Unido al aumento de la duración, la modalidad dual plantea que la FCT debe tener lugar de manera paralela a la formación en el centro educativo. Se toma, por tanto, la idea de *formación en alternancia* entre dos contextos (educativo y laboral), frente al planteamiento de las *prácticas*, centradas en llevar al ámbito laboral unos conocimientos ya adquiridos en el ámbito educativo. No obstante, también existe una gran diversidad en el modelo dual en España en este aspecto puesto que, como se verá en los capítulos de resultados, la organización del calendario depende de los centros educativos y, concretamente, de cada convenio de colaboración empresa–escuela, por lo que pueden darse casos en los que la FCT sólo se realice en periodos donde no haya formación en el centro educativo.

La modalidad dual también dota de mayor contenido formativo al módulo de FCT al asignarle competencias del propio ciclo formativo. En los convenios de colaboración entre escuela y empresa, se asignan competencias de otros módulos formativos del ciclo al módulo de FCT de manera que se hace responsable a las empresas de la formación en dichas competencias[47]. Este proceso supone un cambio en el fondo del modelo formativo al establecer, no sólo el aprendizaje por competencias, sino la formación como parte de las relaciones laborales (Homs, 2017). De esta manera, se incorpora al modelo educativo tanto el lenguaje del ámbito laboral, como el papel de las empresas como entidad formadora.

c. Tutorización e instrucción en el centro educativo y en la empresa

Los dos elementos anteriores (duración y contenido de la FCT) son centrales en la modalidad dual y presentan las diferencias más claras respecto a la alternancia simple. Además, repercuten en las figuras de tutorización del centro educativo y de la empresa que son quienes deben velar por la calidad de la formación.

Como se ha señalado en la caracterización del modelo dual alemán, éste plantea una diferencia entre dos figuras en la empresa: tutorización e instrucción (Lauterbach y Lanzendorf, 1997), que son responsables de las tareas burocrácticas y de formación respectivamente. En España, sin embargo, únicamente existe la figura de tutorización en la empresa, si bien es cierto que las tareas se reparten entre varias personas de acuerdo con la organización y posibilidades de cada empresa, como se explicará en los resultados de la investigación. Esta figura, supone un aumento de la carga de trabajo para las empresas con respecto a la alternancia simple ya que, además, debe recibir formación para poder evaluar y hacer el seguimiento adecuado dadas las características de la FP dual, lo que supone un fuerte debate en el discurso empresarial.

[47] Sobre esta cuestión se recuerda la explicación teórica del concepto de competencia y su utilización en la legislación, especialmente la de FP dual, desarrollada en el capítulo teórico de la tesis doctoral con un gráfico de apoyo.

Por otra parte, también la figura de tutorización del centro educativo supone controversia dado que implica un cambio de rol en el profesorado al reducir sus horas de docencia para aumentar las de supervisión en la empresa, así como las dedicadas a formalizar nuevos convenios de colaboración para disponer de más plazas de aprendices. Este proceso difiere entre los centros educativos según se ofrezcan todas las plazas del ciclo en modalidad dual o se mantengan la alternancia dual y la simple. En el primer caso, el cambio de rol del profesorado y la reducción de horas docentes será más drástico, mientras en el segundo supone un aumento de la carga para el equipo docente y, en ambos casos, evidencia la necesidad de reorganizar y aumentar los recursos para los centros educativos.

d. La importancia del contrato

Otra de las diferencias significativas que existen entre el *modelo dual alemán* que se utiliza como referencia y la FP en España, es la existencia de una relación laboral entre empresa y aprendiz. Sin embargo, como ya se ha explicado detalladamente, la legislación en España no obliga a formalizar un contrato, ni si quiera a que exista remuneración. Es, por tanto, un elemento del diseño que puede diferenciar claramente la modalidad de alternancia dual respecto de la alternancia simple o que, contradictoramente, permita la misma relación empresa–aprendiz en las dos modalidades.

Su implementación supondría, cuanto menos, un cambio en la concepción del aprendiz en las empresas en cuanto a derechos y deberes, un cambio en el papel de los sindicatos al deber asesorarlo, acompañarlo y cubrirlo en las negociaciones, cambios también para las y los aprendices en cuanto a la remuneración, motivación, derechos y deberes, y, finalmente, para los centros educativos cuya implicación en los convenios de colaboración empresa–escuela y supervisión de las becas, se vería necesariamente reducida.

e. Evaluación de la FCT

A pesar de la falta de referencias a este respecto en la legislación, las CCAA más interesadas en desarrollar la modalidad dual (nuevamente aparecen las diferencias entre territorios) han visto necesario definir sistemas de evaluación de la FCT diferentes en la modalidad dual a los existentes en la modalidad simple. Esto se debe a que, si la empresa tiene un mayor papel como entidad formadora, también su evaluación ha de tenerse en cuenta de manera distinta y, para ello, se ha de establecer un sistema que permita a tutores y tutoras de empresa evaluar de manera sistemática a las y los aprendices. Cabe señalar, en este sentido, que esta evaluación presta especial atención a las competencias transversales frente a las competencias técnicas (Marhuenda-Fluixá et al., 2016, 2019, 2017), lo cual confirma que la FP dual permite una mayor adaptación del perfil de egresados y egresadas a las necesidades de las empresas en términos actitudinales más que técnicos.

4.2.3. Principales problemas y riesgos del actual modelo de FP dual

La situación descrita sobre el diseño de la FP dual en España lleva a una implementación compleja que deriva en grandes diferencias entre los proyectos y dificultades que no siempre se han conseguido superar. Es importante, por tanto, resumir las problemáticas que actualmente plantea el modelo dual para su posterior análisis en los resultados de la tesis doctoral:

a. Falta de implicación de la Administración Pública

Como ya se ha señalado, las AAPP han tenido un papel secundario en la FP dual tanto en el diseño del modelo en la legislación como en la implementación como entidades mediadoras entre empresas y escuelas, encontrando diferencias muy relevantes entre CCAA. Además, el ritmo de funcionamiento de las AAPP supone un escaso dinamismo en la actualización, renovación y creación de las cualificaciones profesionales que, consecuentemente, dificultan que los títulos de FP se adecúen a los cambios en el mercado de trabajo (Sanz De Miguel, 2017).

Ello ha supuesto que los centros educativos hayan tenido que crear los convenios de colaboración con las empresas una por una con la correspondiente sobrecarga para el profesorado sin el necesario apoyo de las AAPP e, incluso en algunos casos, bajo presión de condicionar la puesta en marcha de nuevos conciertos o el mantenimiento de los existentes al impulso de la FP dual.

b. Dificultades para la participación de las PYMEs

Además de la sobrecarga del profesorado, la excesiva responsabilidad de los centros educativos en el impulso de la FP dual tiene también repercusiones sobre el tipo de empresas que participan del modelo. Para rentabilizar los esfuerzos, el profesorado se ha visto obligado a dar prioridad a aquellas empresas, pocas, que puedan acoger a más aprendices durante más cursos académicos, es decir, grandes y medianas empresas.

Esto se debe, además, a que el diseño del modelo requiere que las y los tutores de las empresas tengan una formación pedagógica adecuada, además de conocer la FP dual y los requerimientos que conlleva (Alemán Falcón, 2015; Echeverría-Samanes, 2016; Pineda-Herrero et al., 2019; Rego Agraso et al., 2015), ya que los conocimientos técnicos no son suficientes para que haya un proceso de enseñanza–aprendizaje adecuado y de calidad. Esta realidad es difícilmente asumible para las PYMEs por no poder dedicar personal a que se forme y dedique horas de trabajo a la gestión de la FP dual, sin apoyo externo. "Dada la configuración del tejido empresarial en España, es fácil aventurar que muchas pequeñas empresas y microempresas, todas ellas de carácter privado, vayan a quedar al margen del sistema dual" (Marhuenda-Fluixá et al., 2017, p. 290).

Por otra parte, falta relación entre el tejido empresarial local y/o cercano y las titulaciones disponibles en los centros suponiendo una dificultad añadida para los centros educativos en la búsqueda de empresas cercanas interesadas en la FP dual y para las empresas que quieran participar en la FP dual pero no encuentren un centro cercano que ofrezca el título que buscan (Marhuenda-Fluixá et al., 2016; Pineda-Herrero et al., 2017, 2019).

c. Desigualdades entre aprendices

Hay 5 dinámicas que generan desigualdades entre aprendices de FP dual por cómo se esté implementado el modelo. El primer lugar, el hecho de que no exista un contrato apropiado deriva en dificultades y en desigualdades claras entre aprendices según cuente con un contrato FyA, una beca o ninguna retribución. Ello contribuye a mantener la idea de la FP dual como "mano de obra barata" para un gran porcentaje del profesorado (Marhuenda-Fluixá et al., 2017, p. 298) y condiciona el acceso al mercado de trabajo que se da tras la FP dual y, con ello, la transición escuela–trabajo, la trayectoria laboral y la dirección a uno u otro segmento del mercado de trabajo.

En segundo lugar, la FP dual muestra un mayor sesgo de género que la FP debido a la mayor segregación educativa en las plazas disponibles (como ya se ha mostrado con datos en el segundo capítulo) y a la baja participación de la Administración Pública como ofertante de plazas de aprendizaje. Muchas de las ocupaciones y titulaciones donde se ubican las mujeres tienen un fuerte componente de implicación pública bien externalizando el servicio a empresas privadas, bien a través de empresas públicas. Por tanto, su escasa participación en el modelo implica, de manera directa, la menor implicación de las empresas en los sectores productivos más feminizados (Marhuenda-Fluixá et al., 2016, 2019).

En tercer lugar, el lento aumento de plazas de FP dual en el conjunto de España supone que actualmente no se pueda ofertar la modalidad dual a todas quienes lo soliciten. Esto conlleva que aumenta la empleabilidad solo en un grupo del estudiantado, especialmente, de quienes ya tenía los niveles de empleabilidad más altos dentro de la FP (Marhuenda-Fluixá et al., 2019) y en unos sectores productivos concretos. En este sentido, hay que tener en cuenta que tampoco se ha diseñado claramente quién y cómo debe seleccionar al estudiantado que participará en la FP dual por lo que las empresas tendrán más o menos poder según el caso, cuestión en la que los centros educativos muestran sus reticencias (Pineda-Herrero et al., 2017).

En cuarto lugar, existe una falta de equilibrio entre los centros según su carácter público–privado. Mientras en los públicos los recursos han llegado tarde y con deficiencias, si es que han llegado, los centros concertados y privados han podido crear figuras de coordinación de la FP dual, reorganizar los recursos y mantener mayores contactos con empresas (Marhuenda-Fluixá et al., 2017). Por otra parte, la presencia de elementos facilitadores de la implementación de la FP dual es significativamente menor en los centros públicos que en los privados que, además,

valoran más positivamente los beneficios y oportunidades que puede generar la FP dual (Pineda-Herrero et al., 2017, 2019).

Finalmente, se dan diferencias entre los niveles de FP (tabla 4.3). Los CFGS tienen mayores facilidades para implementar FP dual que los CFGM porque el nivel de competencias, especialmente las transversales, demandadas por las empresas se ajusta más en los CFGS que en los CFGM (Pineda-Herrero et al., 2019; Pineda-Herrero, Fernández-de-Álava, Espona-Barcons, y Grollman, 2018). Esto provoca que mayores dificultades para construir convenios de colaboración en CFGM, especialmente en aquellos casos donde exista un CFGS similar en perfil profesional.

Tabla 4.3. Implantación de la FP dual por niveles en las CCAA, curso 2018–2019

Comunidad Autónoma	CF Grado Medio			CF Grado Superior		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Andalucía	947 27,9%	688 20,2%	1635 48,1%	801 23,6%	964 28,4%	1765 52%
Aragón	2 1,5%	5 3,7%	7 5,2%	102 76,1%	25 18,7%	127 94,8%
Asturias, Principado de	18 16,5%	26 23,9%	44 40,4%	38 34,9%	27 24,8%	65 59,7%
Balears, Illes	65 23,1%	44 15,7%	109 38,8%	106 37,7%	66 23,5%	172 61,2%
Canarias	93 12,7%	140 19,2%	233 31,9%	215 29,5%	282 38,6%	497 68,1%
Cantabria	6 12%	0 0%	6 12%	32 64%	12 24%	44 88%
Castilla-La Mancha	519 36,8%	227 16,1%	746 52,9%	418 29,6%	248 17,6%	666 47,2%
Castilla y León	97 27,7%	14 4%	111 31,7%	190 54,3%	49 14%	239 68,3%
Comunitat Valenciana	543 24,3%	505 22,6%	1048 46,9%	556 24,9%	628 28,1%	1184 53%
Extremadura	0 0%	0 0%	0 0%	121 56,8%	92 43,2%	213 100%
Galicia	225 22,2%	55 5,4%	280 27,6%	522 51,4%	213 21%	735 72,4%
Madrid, Comunidad de	1573 26,3%	718 12%	2291 38,3%	2099 35,1%	1587 26,6%	3686 61,7%
Navarra, Comunidad Foral de	111 14,2%	61 7,8%	172 22%	403 51,4%	209 26,7%	612 78,1%
País Vasco	252 13,7%	70 3,8%	322 17,5%	1177 64%	341 18,5%	1518 82,5%
Rioja, La	32 19,3%	0 0%	32 19,3%	126 75,9%	8 4,8%	134 80,7%
Catalunya	1478 21,6%	794 11,6%	2272 33,2%	2764 40,5%	1791 26,2%	4555 66,7%
Murcia, Región de	88 28,6%	32 10,4%	120 39%	123 39,9%	65 21,1%	188 61%
Total	**6049** **23,4%**	**3379** **13,1%**	**9428** **36,5%**	**9793** **37,9%**	**6607** **25,6%**	**16400** **63,5%**

Nota: relación entre Comunidad Autónoma y Nivel: $\chi^2=1122.385$ · $df=16$ · *Cramer's V=0.208* · $p=0.000$
Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y FP (2021b)

4.3. Las diferencias entre Comunidades Autónomas: el caso de Catalunya

Como ya se ha señalado, el RD 1529/2012 tiene grandes carencias en cuanto al detalle de la implementación del modelo dual en España y rompe con el consenso existente en torno a la FP hasta el momento, lo cual provoca la creación *de facto* de varios modelos en las CCAA según la iniciativa política de cada gobierno ante un marco legal fragmentado y poco consistente (Homs, 2017; Sanz De Miguel, 2017). De hecho, se puede constatar el escaso desarrollo de la modalidad en aquellas CCAA donde sus gobiernos no se han implicado y no han involucrado al tejido empresarial y a los centros educativos (Homs, 2017). En el extremo opuesto se sitúan aquellos territorios donde las administraciones regionales y/o locales junto con algunas empresas, sindicatos y centros educativos, hayan desarrollado proyectos de colaboración para impulsar la modalidad dual (Sanz De Miguel, 2017).

Las diferencias más relevantes en los modelos de FP dual implementados en las CCAA suponen, no sólo características distintas, sino planteamientos de fondo distintos que generan agravios comparativos entre territorios, sectores productivos, aprendices y, en general, todos los agentes implicados, especialmente evidentes en territorios fronterizos con un claro contraste de modelos y apoyos públicos. Como ejemplo, basta con realizar una breve búsqueda en Internet escribiendo "FP dual" y el nombre de cada CA, para observar la diferencia en los resultados: desde páginas web propias con información organizada y accesible, hasta páginas desactualizadas con escasa información y enlaces a páginas externas como https://www.todofp.es/ o https://www.fundacionbertelsmann.org/. Algunas de las diferencias que suponen planteamientos de fondo distintos son:

- **Mediación e impulso**: Castilla y León[48] o la Comunidad Valenciana[49] externalizan la mediación entre empresas y escuelas, la difusión y el impulso de la FP dual a fundaciones o entidades privadas a través de subvenciones.
- **Apoyos económicos a empresas**: Euskadi[50], Castilla y León[51] o Andalucía[52] establecen subvenciones para fomentar la participación de PYMEs; y

[48] *ORDEN EDU/862/2019, de 23 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a las entidades promotoras de la formación profesional dual del sistema educativo de Castilla y León, para realizar actuaciones de promoción, difusión e impulso de la formación profesional dual del sistema educativo dirigidas a la captación de empresas y creación de puestos de aprendizaje*

[49] *RESOLUCIÓ d'1 de febrer de 2017, del director general de Relacions amb les Corts, per la qual es disposa la publicació del conveni marc entre la Generalitat, a través de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, i Bankia, SA, per al foment de la Formació Professional en l'àmbit de la Comunitat Valenciana*

[50] *ORDEN conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejeras de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales y por la que se establecen las bases reguladoras del programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes*

[51] *ORDEN EDU/463/2019, de 10 de mayo, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a PYMES que participen en proyectos de Formación Profesional Dual autorizados por la consejería competente en materia de educación.*

[52] *Resolución de 22 de febrero de 2021, de la dirección general de FP, por la que se convocan proyectos específicos destinados al desarrollo de programas formativos para proyectos de formación profesional dual con la colaboración de varias empresas (consorcios y asociaciones sectoriales) y el apoyo a PYMEs y micro PYMEs.*

Extremadura[53] establece "subvenciones destinadas a compensar parcialmente a las empresas implicadas en proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en los gastos que incurren".

- **Apoyos al profesorado**: Castilla-La Mancha[54] dispone de una partida presupuestaria para apoyar al profesorado responsable de FP dual mediante retribución extra.
- **Relación empresa–aprendiz**: las normativas autonómicas son muy diferentes al respecto y se profundizará en el apartado siguiente. Pero cabe destacar el caso de Euskadi que, a través del programa Hezibi[55], entre otras cosas, subvenciona la formalización de los contratos FyA.
- **Inicio de los proyectos**: las convocatorias para solicitar la puesta en marcha de proyectos duales difieren en las CCAA: algunas emiten convocatorias sólo para unos centros concretos, otras inician los convenios directamente entre administración y empresas, otras combinan convocatorias abiertas a los centros y convenios con empresas concretas (Catalunya con Renfe, Castilla y León con Renault, Galicia o Murcia con Repsol y Estrella), y otras establecen los convenios entre administración y empresas y establecía qué centros estarían autorizados (Martín Martín, 2017)

A esta diversidad se suman los modelos implementados por multinacionales alemanas (como SEAT o Volkswagen) o por la German Business School (Formación Empresarial Dual Alemana, FEDA) que desarrollan en España una FP dual que sigue los criterios del *modelo dual alemán* con una duración superior (3 años), algunas ofreciendo doble titulación (en Alemania y España), perfiles profesionales más amplios en comparación con los ofrecidos por los centros educativos, etc.

Esta realidad obliga a hablar de los, al menos, 17 modelos distintos de FP dual en España (uno por cada CA) e impide caracterizar un único *modelo de FP dual español* (como ya se mencionó en el apartado 4.2.1). La diversidad de modelos se señala, ahora, como un escollo para regular la FP y, en concreto la FP dual, en los debates y seminarios organizados por el Ministerio de Educación y FP sobre la nueva Ley de FP[56], puesto que homogeneizar toda la variedad existente comporta el riesgo de atrasar aquellos modelos más avanzados o presionar en exceso a las CCAA que apenas hayan apostado por la modalidad dual.

---

[53] Artículo 25 *DECRETO 100/2014, de 3 de junio, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establecen las bases reguladoras de concesión de subvenciones para dichos proyectos, se regulan las becas al estudio y se aprueban sus primeras convocatorias*

[54] *Orden de 15/12/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establece y regula la gratificación extraordinaria para el personal docente designado como tutores de proyectos de Formación Profesional Dual*

[55] https://www.lanbide.euskadi.eus/general/-/programa-hezibi/

[56] https://www.youtube.com/watch?v=mnocy_QCQysyt=11syab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3nyFormaci%C3%B3nProfesional

No obstante, el problema proviene de la falta de regulación y coordinación en la implementación del modelo y no tanto en que las competencias estén transferidas a las CCAA pues aunque las administraciones regionales o locales tengan las competencias, el modelo se puede aplicar de manera uniforme si existe el consenso político y administrativo necesario (Echeverría-Samanes, 2016). Concretamente, en Alemania, ya que se utiliza siempre de referencia, los 16 Länder tienen competencias plenas en tareas tan relevantes como el reconocimiento de las ocupaciones, las tareas de inspección o el control de la oferta formativa (Rego Agraso et al., 2015).

En este sentido, antes de profundizar en las diferencias entre territorios y como contribución a establecer unos elementos comunes del *modelo dual español*, se propone la siguiente definición:

Modalidad de Formación Profesional reglada centrada en que el tiempo y las competencias de aprendizaje son asumidas, a partes iguales o similares, por un centro educativo y un centro de trabajo, estableciendo una relación empresa–aprendiz variable según la CA. Comporta la colaboración de instituciones del sistema educativo y productivo para su implementación y desarrollo, la asunción de nuevos roles del profesorado y de las empresas y su superación conlleva una titulación dentro del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

4.3.1. La relación empresa–aprendiz: causa de una FP dual desigual en España

La relación empresa–aprendiz durante el periodo de formación en la empresa constituye (1) uno de los elementos de un mayor debate en la literatura sobre políticas de inserción laboral juvenil (apartado 3.1.1) y sobre su repercusión en las transiciones escuela–trabajo y las trayectorias laborales (apartados 3.1.2, 3.1.3 y 3.1.4); (2) una de las mayores diferencias en los modelos europeos de formación dual (apartado 4.1.2) y, en especial, entre Alemania y España (apartado 4.1.3); y (3) una de las diferencias de mayor profundidad entre los modelos autonómicos de FP dual.

Para profundizar sobre las diferencias entre CCAA en la regulación de la relación empresa–aprendiz en la FP dual se ha de acudir a las normativas autonómicas, que en algunos casos se modifican anualmente y cuya recopilación es considerablemente compleja o, por lo menos, tediosa, ya que incluso el tipo de norma en que aparece la regulación de la FP dual es distinto. A continuación, en la tabla 4.4, se expone la situación de la relación empresa–aprendiz de cada Comunidad Autónoma en 2017 y en 2021 señalando si es obligatoria o no la retribución, de qué tipo y si hay referencia a la cuantía, y la referencia legal correspondiente.

La tabla 4.4 muestra una realidad compleja llena de matices que diferencian unos territorios de otros. Los matices se refieren a la tipología de becas que se utilizan en cada territorio pues, siendo la modalidad más flexible y por ello preferida por empresas y administraciones frente al contrato FyA (explicado en los apartados 3.1.2

y 3.1.3), algunas CCAA han apostado por crear una modalidad de beca que tenga similitudes con derechos y obligaciones de un contrato laboral. Así, por ejemplo, en Catalunya se obliga a las empresas que formalicen becas a informar a la representación legal de los trabajadores; o, por ejemplo, en Aragón, Cantabria, Euskadi o Galicia, la referencia de la cuantía de la beca es un porcentaje alto (80% o mayor) del SMI, proporcional a las horas de presencia en la empresa. Estos elementos son muy relevantes pues indican que existe una distancia política clara entre las CCAA que, dentro de las carencias de la legislación sobre FP dual, buscan soluciones más cercanas a un modelo de relación laboral empresa–aprendiz; y aquellas que cuyos modelos se basan en debilitar la relación empresa–aprendiz.

Tabla 4.4. Diferencias entre CCAA en la retribución al alumnado de FP Dual

CA	Retribución en 2017	Retribución en 2021	Referencia legal
Andalucía	No obligatoria. Posibilidad de contrato de Formación y Aprendizaje (FyA) o beca.	Obligatoria mediante contrato FyA o beca, en base a cada convenio	"El alumnado [...], cuando no medie el contrato de formación y aprendizaje, será compensado: a) Por parte de las empresas participantes en el proyecto mediante becas que se otorgarán según las condiciones establecidas en cada convenio. La totalidad de los puestos formativos en los proyectos nuevos deberán estar becados por las empresas y, al menos, el 20% del total de los puestos formativos en el caso de proyectos de renovación, excepto para las empresas u organismos de carácter público o sin ánimo de lucro. b) Por parte de la Administración educativa mediante la convocatoria de ayudas establecidas."[57]
Aragón	Obligatoria mediante un contrato de FyA	Obligatoria mediante contrato FyA o beca, en base al SMI	"Durante el proyecto, la relación laboral entre el alumnado y la empresa se establecerá, preferentemente, a través de un contrato para la formación y el aprendizaje [...] o mediante una beca de formación, con cargo a la empresa. [...]. El importe mínimo de la retribución [...] se calculará sobre el importe del salario mínimo interprofesional (SMI)"[58].
Cantabria	No obligatoria. Posibilidad de beca.	Obligatoria mediante beca en base, como mínimo, al 80% del SMI	"El alumnado [...] recibirá una compensación económica en forma de beca [según se determine en cada proyecto]. 2. La cuantía, en su caso, de la beca figurará en el Programa Formativo Específico y no podrá ser inferior al 80% de la cuantía anual establecida para el salario mínimo interprofesional"[59]

[57] *Orden de 18 de enero de 2021, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2021/2022.*
[58] *RESOLUCIÓN de 26 de febrero de 2021, del Director General de Innovación y Formación Profesional, por la que se establecen instrucciones para la organización de proyectos experimentales de formación profesional dual con comienzo en el curso 2021/2022, por centros docentes públicos y privados concertados que impartan formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón.*
[59] *Orden ECD/69/2018, de 19 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/20/2017, de 23 de febrero, que regula el desarrollo de Proyectos de Formación Profesional Dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*

Canarias	No obligatoria. Posibilidad de beca. Se excluyen explícitamente los contratos de FyA.	No obligatoria. Posibilidad de beca. Se excluyen explícitamente los contratos de FyA.	"El alumnado podrá recibir becas de las empresas, entidades formativas u organismos públicos o privados que colaboren en el desarrollo de los proyectos de formación profesional dual, en la forma en que se determine para cada proyecto."[60]
Castilla y León	Obligatoria mediante beca. Posibilidad de contrato de FyA	Obligatoria mediante beca, tomando de referencia el 50% del SMI. Posibilidad de contrato de FyA	"conllevará una compensación económica en forma de beca [...y] se tomará como mínimo de referencia la mitad de la cuantía determinada anualmente para el salario mínimo interprofesional"[61]. El contrato de FyA, en caso de darse, sólo se permite para la opción ampliada de 3 cursos escolares[62].
Castilla-La Mancha	No obligatoria. Posibilidad de beca o contrato de FyA	No obligatoria. Posibilidad de beca o contrato de FyA	En la legislación propia de la FP dual en la CA[63] se contemplan distintas modalidades, cada una asociada a un tipo de retribución, siempre como una posibilidad, no como obligación.
Catalunya	Obligatoria mediante beca o contratos de FyA.	Obligatoria mediante contrato o beca, en referencia al SMI.	"En la formación dual el vínculo del alumnado con la empresa puede ser mediante: a) contrato laboral [la modalidad de contrato laboral la determina la empresa] b) Beca [retribución de, al menos, el 50% del SMI en CFGM y, en CFGS, del 60% en la primera mitad de la estancia y 70% en la segunda mitad]. [...] [Además] la empresa ha de facilitar a la representación legal de los trabajadores información sobre las personas con beca"[64].
Comunidad de Madrid	Obligatoria mediante beca.	Obligatoria mediante beca.	"Las empresas colaboradoras con la formación profesional dual, al amparo de esta orden, se comprometerán a: [...] conceder al alumnado de formación profesional dual, durante el período en que reciba formación en la empresa, una beca cuya cuantía mensual correrá a cargo de la empresa en su totalidad y cuya cuantía no podrá ser inferior a la que fije anualmente la Dirección General competente"[65]

[60] *Resolución de 10 de febrero de 2021, por la que se dictan instrucciones para la convocatoria de autorización de proyectos de formación profesional dual en la Comunidad Autónoma de Canarias del curso académico 2021/2022.*

[61] *ORDEN EDU/398/2017, de 24 de mayo, por la que se desarrolla el Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad de Castilla y León*

[62] *DECRETO 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León.*

[63] *Orden de 25/05/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las características que deben reunir los proyectos de F.P. Dual a desarrollar por los centros educativos de CLM y se convoca el procedimiento para 2016/2017*

[64] *RESOLUCIÓ EDU/2085/2020, de 20 d'agost, per la qual s'actualitza l'organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial.*

[65] *ORDEN 2195/2017, de 15 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la Formación Profesional dual del sistema educativo de la Comunidad de Madrid*

Com. Foral de Navarra	No obligatoria. Posibilidad de contrato FyA o beca.	No obligatoria. Posibilidad de contrato FyA o beca.	"Las empresas privadas colaboradoras, con carácter general, realizarán un contrato de formación y aprendizaje al alumnado participante [...]. También, dichas empresas podrán acoger alumnado en formación profesional dual mediante beca"[66].
Comunitat Valenciana	No obligatoria, posibilidad de contrato de FyA o beca.	No obligatoria, posibilidad de contrato de FyA o beca.	"Dicha formación se desarrollará preferentemente mediante el contrato para la formación y el aprendizaje y el régimen de becas"[67].
Euskadi	Obligatoria, mediante contrato o beca en referencia al SMI	Obligatoria, mediante contrato o beca en referencia al SMI	"La formación profesional dual en régimen de alternancia puede realizase bajo dos tipos de relación entre el alumnado y las empresas: a) [...]con un contrato de trabajo b) [...]con un régimen de compensación al alumnado mediante becas para programas formativos". "En todos los casos, el importe mensual de la beca percibida por los alumnos y alumnas no será inferior al 60% de[l] valor establecido para el salario mínimo interprofesional" [68] Desde el 2012 (modificado después en 2014) se inició el programa HEZIBI con el objetivo de favorecer los contratos FyA.
Extremadura	No obligatoria. Posibilidad de beca.	No obligatoria. Posibilidad de beca.	"Los alumnos podrán estar becados por las empresas, instituciones, fundaciones, etc., y/o por las Administraciones, en la forma que se determine para cada proyecto de formación profesional dual en el sistema educativo".[69]
Islas Baleares	Obligatoria mediante contrato de FyA	Obligatoria mediante contrato de FyA	"Los programas formativos de Formación Profesional en la modalidad de alternancia tienen como finalidad proporcionar al alumnado una cualificación profesional que combine la formación recibida en un centro educativo con la actividad laboral retribuida y la formación en la empresa, mediante la suscripción de un contrato de trabajo para la formación y el aprendizaje."[70]

[66] *Resolución 344/2017, de 1 de agosto, [...] nueva oferta de formación profesional dual en la comunidad Foral de Navarra en el curso escolar 2017/2018.*

[67] *Decreto 74/2013, de 14 de junio, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana.*

[68] *DECRETO 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco*

[69] *Decreto 100/2014, de 3 de junio, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura [...].*

[70] *Resolució [...] de 22 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels programes formatius de formación professional del sistema educatiu que s'han d'impartir durant el curs 2020-2021 en la modalitat d'alternança amb l'activitat a l'empresa, anomenada formació professional dual.*

Galicia	Obligatoria, mediante contrato de FyA o de beca.	Obligatoria: contrato de FyA o de beca según convenio colectivo o SMI.	"Los proyectos serán de dos tipos: • contrato para la formación y el aprendizaje • régimen de becas"[71]
La Rioja	No obligatoria, posibilidad de beca.	Obligatoria mediante beca, con importe de 400€/mes	"Los alumnos participantes en este proyecto experimental recibirán una beca de formación para la realización de las acciones formativas en la empresa"[72].
Principado de Asturias	No obligatoria. Posibilidad de beca	No obligatoria. Posibilidad de beca	"La empresa, entidad u organismo público o privado, donde el alumno o la alumna realice su estancia formativa de formación profesional dual, podrá concederle una beca"[73]. Se excluye explícitamente que implique relación contractual o que suponga compromiso de continuidad.
Reg. de Murcia	Obligatoria mediante beca.	Obligatoria mediante beca, cuantía de 80% del IPREM.	"Los alumnos estarán becados por las empresas en los términos que se establezcan en los convenios"[74].

Nota 1: todas las normativas refieren que es obligatorio el alta en el Régimen General de la Seguridad Social a las personas que participen en programas de formación siguiendo el RD 1493/2011, de 24 de octubre, en el que se desarrolla la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, educación y modernización del sistema de la Seguridad Social; así como refieren que según la disposición adicional vigésimo quinta del RD-ley 135, 8/2014, de 4 de julio, que establece que la cotización de becarios a la Seguridad Social está bonificada al 100%.

Nota 2: las referencias de las cuantías se toman para jornadas de 40 horas semanales, en caso de que el tiempo en la empresa sea menor se especifica en las normativas que la reducción será proporcional a la referencia especificada.

Fuente: elaboración propia en base a las normativas autonómicas correspondientes.

Para facilitar la comparación, asumiendo la falta de detalle en las diferencias entre las becas, el gráfico 4.2 agrupa las opciones en: CCAA donde la remuneración es obligatoria mediante (1) contrato, (2) contrato o beca, (3) beca; y CCAA donde la remuneración es opcional mediante (4) contrato o beca, (5) sólo mediante beca.

[71] *ORDE do 26 de xullo de 2013 pola que se autorizan proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades*

[72] *Resolución de 10 de junio de 2020, de la Dirección General de Formación Profesional y Empleo, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2020/2021*

[73] *Resolución de 24 de febrero de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se regula el Séptimo Programa de Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en el Principado de Asturias, a desarrollar durante los años académicos 2020/21 y 2021/22.*

[74] *Resolución de 6 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento del programa experimental de formación profesional dual en la Región de Murcia*

Gráfico 4.2. Opciones de retribución en la FP dual en las CCAA (2021)

Fuente: elaboración propia en base a las normativas autonómicas correspondientes.

4.3.2. Datos sobre FP dual en España: masculinización de la participación

Finalmente, hay que tener en cuenta que la regulación normativa del modelo de FP dual y la implementación en los centros educativos son dos procesos muy diferentes. Así, por ejemplo, Catalunya y Euskadi pueden compartir principios de la normativa con Castilla y León y Aragón, pero el número de plazas que se ofrece es drásticamente distinto. Para mostrarlo, en la tabla 4.5 se señalan el número de plazas de FP total, el porcentaje de FP dual, el porcentaje de hombres y mujeres que participan en FP dual y la familia profesional con más plazas en FP dual. Además, en los anexos I, II y III se ofrecen tablas completas sobre las plazas por sexo y titularidad del centro en cada CA. El resto de datos se pueden consultar en la web de estadísticas del Ministerio de Educación y FP[75] o en la versión interactiva del observatorio de la FP de la fundación Bankia[76].

De los datos arrojados por la tabla 4.5, cabe señalar que sólo en dos CCAA hay más mujeres que hombres en FP dual: Comunitat Valenciana y Canarias, ambas con la familia de Servicios socioculturales y a la comunidad como la que más plazas de FP dual ofrece. En el resto de CCAA, la desigualdad es muy clara. Si el modelo plantea beneficios, estos son dirigidos, de manera muy mayoritaria, a los hombres. Las diferencias son tan altas que, en La Rioja, casi el 100% de estudiantes son hombres (95,2%), o en Castilla y León 8 de cada 10 estudiantes son hombres. Se observa, también, que la diferencia se mantiene tanto en CCAA con muy bajo porcentaje de

[75] http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/2018-2019.html
[76] https://www.observatoriofp.com/datos-interactivos

implantación de la FP dual (Cantabria, Aragón o Murcia) como en aquellas con mayor trayectoria como País Vasco, Castilla–La Mancha o Galicia.

Tabla 4.5. Situación de la implementación de la FP dual por CCAA en CFGM y CFGS, curso 2018–2019

Comunidad Autónoma	FP total	% FP dual	% hombres en FP dual	% mujeres en FP dual	Familia profesional con más plazas en FP dual
Total España	763389	3,38	61,3	38,7	Administración y gestión
Andalucía	133.975	2,54	51,4	48,6	Serv. sociocult. y a la comunidad
Aragón	21.311	0,63	77,6	22,4	Inf. y comunic.
Asturias, Principado	16.141	0,68	51,4	48,6	Serv. sociocult. y a la comunidad
Balears, Illes	14.144	1,99	60,9	39,1	Admin. y gestión
Canarias	37.189	1,96	42,2	57,8	Serv. sociocult. y a la comunidad
Cantabria	11.430	0,44	76	24	Inf. y comunic.
Castilla y León	35.808	0,98	82	18	Trans. y manteni. de vehículos
Castilla–La Mancha	33.227	4,25	66,4	33,6	Agraria
Catalunya	146.575	4,66	62,1	37,9	Admin. y gestión
Comunitat Valenciana	85.828	2,60	49,2	50,8	Serv. sociocult. y a la comunidad
Extremadura	16.219	1,31	56,8	43,2	Sanidad
Galicia	46.002	2,21	73,6	26,4	Host. y turismo
Madrid, Comunidad	86.066	6,94	61,4	38,4	Host. y turismo
Murcia, Región de	23.710	1,30	68,5	31,5	Elec. y electrónica
Navarra, Comunidad Foral de	9.259	8,47	65,6	34,4	Comercio y marketing
País Vasco	37.214	4,94	77,7	22,3	Fab. Mecánica
Rioja, La	5.676	2,92	95,2	4,8	Inf. y comunic.

Nota: relación entre Comunidad Autónoma y Sexo: $\chi^2=861.535$ · $df=16$ · *Cramer's V=0.183* · $p=0.000$
Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y FP (2021b)

Se trata, pues, de una dinámica que debe ser corregida con urgencia, aumentando las plazas de FP dual en las familias profesionales más feminizadas y garantizando políticas de igualdad a través de la orientación, campañas de difusión del modelo, concienciación a empresas, centros educativos y familias, etc. De lo contrario, la FP dual estará contribuyendo a la segregación educativa y ocupacional, aumentando las desigualdades entre hombres y mujeres, en este caso, en las transiciones escuela–trabajo en el colectivo joven.

Por otra parte, la Comunidad Foral de Navarra siendo la segunda que menos plazas de FP ofrece en conjunto, tiene el mayor porcentaje de plazas en FP dual (8,47%), a pesar de no ser de las más avanzadas en legislación (gráfico 4.2). Catalunya, siendo la CA que dispone de más plazas de FP también es la que más plazas de FP dual ofrece (6827), obteniendo un porcentaje de FP dual más alto de la media, sólo por debajo de Navarra, Madrid y País Vasco.

4.3.3. Catalunya, caso de estudio

Las diferencias en los datos evidencian, nuevamente, la imposibilidad de estudiar un único modelo de FP dual en España. Por tanto, para profundizar en el objeto de estudio de la tesis, se ha de tomar una CA como caso de estudio donde poder situar los distintos elementos de diseño e implementación del modelo de FP dual y estudiar sus características e implicaciones. Del análisis de la situación que se ha realizado en este capítulo, se deduce que los criterios que se han de tener en cuenta son los siguientes:

1. Desarrollo legislativo: dada la ausencia de legislación estatal detallada y completa, es necesario que la CA de estudio cuente con un cierto marco normativo para poder analizar qué elementos se desarrollan, cuales suponen dificultades, cómo la CA plantea solucionarlos, etc. De lo contrario, la FP dual no se habrá podido desarrollar más allá de casos individuales y no permitirá profundizar en la investigación.
2. Implementación de la FP dual: siguiendo esta línea, aunque la FP dual tiene un bajo porcentaje de implementación, es importante que la CA de estudio tenga un número relevante de estudiantes, por encima de la media de España, de manera que represente uno de los territorios donde más se haya avanzado en la modalidad dual.
3. Perspectiva de género y familias profesionales: por la misma razón, es relevante que la CA de estudio cuente con plazas de FP dual en una gran variedad de familias profesionales, de lo contrario, el estudio contaría con sesgo de sexo en favor de los hombres y no permitiría comparar familias profesionales con más o menos facilidades para la FP dual siendo, además, una cuestión clave en el estudio de la perspectiva de género en la modalidad.

4. Implicación de actores sociales: a pesar de las carencias de la legislación estatal, siguiendo los criterios del *modelo alemán*, es imprescindible encontrar la colaboración de los actores sociales en el impulso de la FP dual. Así pues, es necesario que en la CA aparezcan agentes estatales, regionales y locales implicados en el desarrollo de la modalidad y que sean accesibles para formar parte del trabajo de campo de la tesis doctoral.
5. Criterio de remuneración: siguiendo, también, los criterios del *modelo alemán*, es relevante que la CA sea una de las que mayor exigencia plantea en la relación empresa–aprendiz para comparar los puntos de vista de los distintos agentes implicados en el modelo y los pasos a seguir en este aspecto de la modalidad.
6. Accesibilidad de datos: aunque en los últimos años el Ministerio de Educación y FP ha hecho un gran cambio en la oferta de datos sobre FP dual en su web, sigue existiendo dificultades para disponer de los datos actualizados. Así, es relevante que la CA de estudio ofrezca datos lo más actualizados posible para profundizar en la situación actual.

En definitiva, se trata de tomar de referencia un territorio donde la FP dual esté representando una modalidad formativa en crecimiento y con impulso por parte de todos los agentes implicados para poder analizar tanto las dificultades que han aparecido, como las soluciones y los beneficios que encuentran; de tal forma que la tesis doctoral pueda obtener información relevante sobre todos los aspectos y no sólo sobre los problemáticos que limitan el modelo.

Por todo ello, se escoge Catalunya como caso de estudio. Se trata de una CA con (1) un desarrollo propio en normativa de FP (con la ya mencionada Ley 10/2015 y su consiguiente desarrollo); (2) un nivel de implementación de la FP dual alto (siendo la CA con más plazas en términos absolutos y la 4ª en porcentaje); (3) una gran distribución de plazas entre familias profesionales (datos en el Anexo III) y un porcentaje de participación por sexos similar a la media de España; (4) un alto nivel de implicación de los actores sociales tanto en las mesas negociadoras como en la producción de investigación e informes, ya mencionados (administraciones públicas como Consell de Relacions Laborals o el CTESC, organizaciones empresariales, sindicatos, fundaciones de fomento de la FP dual como la Bertelsmann o Fundació BCN FP); (5) una normativa exigente en la relación empresa–aprendiz planteando la obligatoriedad de la remuneración, la posibilidad de contrato o beca y la implicación de los sindicatos en el conocimiento de la existencia de aprendices de dual en la empresa; y (6) datos accesibles y actualizados a través de las web y la colaboración de la Administración Pública.

4.4. Retos y futuro de la FP dual

A lo largo de todo el capítulo se ha realizado un recorrido sobre la situación actual de la FP dual observando la aparición de grandes dificultades y problemáticas en la consideración de un *modelo español*, su legislación o el nivel de implementación diferencial entre territorios. A pesar de ello, "¿quién va a oponerse a la formación dual? Lo cierto es que esta opción pedagógica suena bien y que en otros lugares parece funcionar", plantean Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017, p. 303).

Durante estos años, no ha tenido lugar un rechazo del modelo por haber sido implementado de manera inesperada y poco definida, sino más bien lo contrario, la FP dual se ha encontrado con la implicación de gran parte del profesorado y de muchas empresas y agentes sociales, todos ellos dispuestos a innovar y mejorar el sistema de FP si eso podía servir para la reducción del desempleo juvenil (Marhuenda-Fluixá et al., 2016). Aún a riesgo de ser repetitivo, no se debe olvidar que la FP dual fue implantada en España en los años de mayor desempleo juvenil en las últimas décadas (2013–2014), provocado por la crisis económica de 2008, y con políticas conservadoras de reducción de presupuesto dedicado a educación.

Tras casi 10 años desde la aprobación del RD 1529/2012, para que el modelo de FP dual continúe desarrollándose y resuelva algunos de los problemas actuales, se debe reflexionar sobre la dirección que debe tomar el Sistema de Formación Profesional en su conjunto; esto es, si se constituyen dos vías de formación diferenciada según la alternancia escuela–empresa que tengan distinta regulación, o si se pretende constituir un único modelo centrado en la alternancia dual escuela–empresa (Homs, 2017). En otras palabras, actualmente la modalidad dual es un itinerario minoritario que complementa, en algunos casos, la oferta de FP basada en la escuela, pero su desarrollo se podría dirigir hacia establecer la modalidad dual como mayoritaria mientras que se mantengan alguna modalidad basada en la escuela minoritaria, como es el caso de Alemania (Homs, 2017).

Una vez más, el caso español debe decidirse por uno de los dos modelos pues, si bien la modalidad dual tiene una regulación propia no integrada con el resto del Sistema de FP (sobre todo en el ámbito educativo), sí comparte los títulos y el esquema de Cualificaciones Profesionales. Es decir, es necesario reflexionar, de manera conjunta entre agentes sociales y el conjunto de la comunidad educativa, si la FP dual se plantea como un cambio sobre el conjunto de la FP o si va a ser un modelo que complemente a la ya existente FP y cuál es la base pedagógica que lo sustenta. De lo contrario, el sistema corre el riesgo de presentar problemáticas tan serias que lo lleven a colapsar (Marhuenda-Fluixá et al., 2019, 2017). Además, también es necesario replantear el modelo para que se pueda ofrecer a una mayor proporción de estudiantes, de lo contrario, la modalidad dual se mantendrá como una oferta formativa desigual que beneficia a una minoría de estudiantes (mayormente hombres), mientras se penaliza a la mayoría, que debe adaptar curriculums y horarios para que ambas modalidades sean compatibles (Marhuenda-Fluixá et al., 2019).

Por otra parte, "es necesario disponer de un marco de referencia estandarizado para implantar los proyectos de FP dual de calidad en empresas y centros educativos con criterios de funcionalidad, eficiencia y eficacia" y se deben apoyar medidas tanto financieras como no financieras para fomentar la participación de las empresas en el modelo y aumentar el número de plazas. Para ello, es esencial "la actuación de «estructuras intermedias» (como las organizaciones empresariales), y otras instituciones" (Consejo Económico y Social, 2020, p. 238).

"La FP dual es una buena idea que, sin embargo, ha sido mal implementada en España" (Marhuenda-Fluixá et al., 2016, p. 60) y para ello, la literatura señala varias líneas de propuestas concretas, compartidas en gran parte, que son (Echeverría Samanes, 2016; Homs, 2017; Jansen y Pineda-Herrero, 2019a; Marhuenda-Fluixá et al., 2016; Pineda-Herrero et al., 2017; Rego Agraso et al., 2015):

- Clarificar los fundamentos del modelo de FP dual en España, desde el concepto, hasta la base pedagógica y su finalidad. Establecer un marco legislativo detallado, coherente, con elementos comunes para todos los territorios y elementos flexibles para adaptarse a cada realidad, que asegure la calidad y mejora permanente.
- Mayor implicación y coordinación de los agentes sociales, especialmente de las empresas y las organizaciones empresariales, pero también de sindicatos y administraciones públicas. Estimular su participación tanto en el diseño como en la implementación y el desarrollo del modelo. Diseñar un organismo con competencias en materias educativas y laborales, para coordinar el funcionamiento del modelo (cumpliendo el papel del BIBB en Alemania). Recuperar el consenso social en torno a la FP.
- Establecer mecanismos de orientación centrados en la equidad que corrijan las desigualdades de género existentes. Desarrollar programas dirigidos a homogeneizar las posibilidades de participación en los distintos territorios y familias profesionales.
- Establecer una relación empresa–aprendiz basada en un contrato laboral, para todos los convenios de FP dual, con un aumento derechos y deberes tanto para las empresas como para las y los aprendices, y que cumpla las características necesarias para su eficiente utilización en la modalidad formativa. Establecer fundamentos para la inclusión de la figura del *aprendiz* en los convenios colectivos, estatutos y aquellas normas que sean necesarias. Incluir a las organizaciones sindicales en el control de la calidad de la formación.
- Adaptar el modelo a las características y necesidades de las PYMEs para que puedan participar mediante apoyos burocráticos y económicos, asesoramiento, acompañamiento y apoyo, así como incorporar a las empresas en la toma de decisiones para facilitar su participación e implicación.

Difundir los resultados de investigaciones sobre FP dual para que las empresas conozcan el modelo y sus beneficios.

- Incrementar la financiación y facilitar la reorganización de los centros educativos para incorporar la FP dual con mayor impulso y calidad. Atender a las demandas y necesidades del profesorado, así como en la detección que realicen desde los centros educativos de los proyectos de dual que podrían tener buen funcionamiento. Establecer mecanismos para la adaptación de los currículos y horarios al modelo dual para facilitar la tarea de los centros educativos y las empresas en la formación de convenios de colaboración. Asegurar la estabilidad del profesorado para dar continuidad a la transformación necesaria en los centros educativos.
- Formar a las y los tutores de empresa, especialmente en aspectos didácticos y pedagógicos, para garantizar la calidad de la formación; y reconocer sus funciones.

Todo ello se ha de dar en un contexto de mayor investigación sobre Formación Profesional en el conjunto de la UE y, especialmente, en España (Moso-Díez, 2019); contexto en el que, modestamente, esta tesis doctoral pretende participar.

4.4.1. La futura nueva Ley de FP

Lo descrito en este capítulo y en todas las referencias sobre el diseño de la FP dual en España a lo largo de la tesis doctoral, se debe leer atendiendo al contexto de previsible cambio legislativo que tendrá lugar en los próximos meses. Para comprender este contexto es importante atender a los siguientes eventos.

Durante los meses de febrero y marzo de 2021, el Ministerio de Educación y FP ha organizado un ciclo de actos telemáticos, ya mencionados, bajo el título de *Una nueva Ley para una nueva Formación Profesional* (Actos 9 a 14 en el Anexo V), para exponer las líneas de la futura ley de FP y debatir con agentes sociales, investigadores e investigadoras, responsables de centros educativos y empresas… las cuestiones más relevantes a modificar.

El 24 de mayo de 2021 el Ministerio de Educación y FP organizó el acto semipresencial de presentación de la *Alianza por la Formación Profesional una estrategia de país* (Acto 18 en el Anexo V) en el que intervinieron: Antón Costas (CES), Pepe Álvarez (UGT), Unai Sordo (CCOO), Gerardo Cueva (CEPYME), Antonio Garamendi (CEOE), Isabel Celáa (ministra de Educación y FP en ese momento); es decir, los máximos representantes de las organizaciones sindicales y empresariales para mostrar unidad y consenso ante los cambios que se estaban debatiendo.

El 15 de junio de 2021 se presentó y publicó el *Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* tras el consejo de ministros y ministras[77].

El 12 de julio de 2021 se producen distintos cambios en la composición del Gobierno de España, entre ellos, se sustituye a Isabel Celáa como ministra de Educación y FP por Pilar Alegría. Este cambio, sumado al parón parlamentario propio del mes de agosto, incorpora cierta incertidumbre a la nueva ley que pasa a un segundo plano durante las semanas previas al inicio de curso 2021–22 protagonizadas por las complicaciones que aún se mantienen debidas al COVID–19.

El 7 de septiembre de 2021, la ministra Pilar Alegría anuncia la aprobación de la nueva Ley de FP con el texto anunciado el 15 de junio tras el consejo de ministras y ministros señalando el objetivo de conseguir el mayor consenso parlamentario posible. Dos días después, el 9 de septiembre de 2021, el presidente del gobierno Pedro Sánchez presenta, desde un Centro Integrado de Formación Profesional en Asturias, la aprobación de este proyecto de Ley como una herramienta para reducir el desempleo y aumentar los niveles de cualificación y certificación de las y los trabajadores.

Durante los próximos meses se prevé el desarrollo parlamentario de esta nueva ley con los tiempos y procedimientos dilatados al tratarse de una Ley Orgánica. En ellos jugará un papel clave el consenso construido durante los meses previos con los agentes sociales ya que condicionará, en parte, las negociaciones parlamentarias que se puedan dar.

En cualquier caso, en lo que respecta a la tesis es relevante señalar los aspectos del anteproyecto de Ley Orgánica más relevantes y los que competen a la FP dual por si, finalmente, se concretara el cambio legislativo en esta dirección:

- **Integración de los actuales subsistemas de FP**. Las actuales ofertas de ámbito educativo y laboral se unifican en un único esquema de niveles progresivos: Acreditación parcial de competencias (grado A), Certificado de Competencia Profesional (grado B), Certificado Profesional (grado C), Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior (grado D) y Cursos de especialización de título de especialista y de Máster profesional (grado E). La intención de esta nueva ordenación es facilitar la certificación modular de perfiles profesionales adecuados a las demandas individuales, empresariales y a las situaciones particulares de cada persona que lo quiera realizar (empleo, otros estudios, conciliación familiar, etc.).
- **Cambios en los catálogos**. El actual Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) se modifica por un nuevo Catálogo de Estándares de

[77] https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf

Competencia Profesional que se complementa con otros dos nuevos catálogos: Catalogo Modular de Formación Profesional y Catálogo de Ofertas de Formación profesional. Además, se crea el Registro Estatal de Formación Profesional donde cada persona podrá disponer de un informe sobre su vida formativa–profesional. Con todo ello se pretende aumentar la eficiencia del funcionamiento actual del CNCP que actualmente resulta lento e incompleto como se señalará más adelante.

- **Toda la FP será «Dual»**. La actual denominación de las modalidades en alternancia simple o dual se modifica para denominar, a toda la FP, dual. No obstante, *de facto*, se dividirá en dos tipos coincidentes, mayormente, con las actuales «alternancias simple» y «dual»: Formación profesional dual *general*: estancia en empresa entre el 25–35% de la duración de la formación; y Formación profesional dual *avanzada*: estancia en empresa entre el 35% y 50%. La diferencia respecto a la denominación actual es que, en ambos casos, las empresas adquieren el compromiso de asumir hasta un 20% en la modalidad general y hasta un 40% en la avanzada, de los contenidos y resultados de aprendizaje correspondientes a la formación en curso. La utilización del término «dual» para incluirlo en todas las modalidades de FP parece dirigida a aumentar el prestigio de este itinerario formativo pues, como señala la literatura (Otero et al., 2016), la FP sigue manteniendo cierto estigma de estar dirigido a personas con menor éxito académico y menor expectativa de cualificación.
- **Carácter laboral**: la principal diferencia del modelo no se refiere a los cambios en la denominación, sino a la **obligatoriedad de formalizar una relación contractual entre empresa y *aprendiz*** (denominado *estudiante* en el anteproyecto) **en la modalidad dual avanzada**. Este cambio, a la espera del desarrollo de la Ley se incluye sin señalar qué contrato tendrá que formalizarse o si se creará un contrato nuevo para tal fin. Nuevamente, aparecen ambigüedades en un punto clave del modelo que, de no concretarse, supondrán una barrera más su desarrollo.
- **Papel de las empresas**. Se establece una serie de requisitos para las empresas que quieran colaborar ofertando plazas de aprendizaje, así como una lista de beneficios como la acreditación gratuita permanente de competencias de sus trabajadores y trabajadoras, el análisis de su mapa de talento, demandar acciones de formación *ad hoc* para su empresa, etc.
- **Profesorado y formadores o formadoras de distinto perfil**. Se crea la figura de *formador o formadora* como "toda persona que ejerza una o varias actividades ligadas a la función de formación (teórica o práctica), sea en el seno de un centro educativo, sea en el seno de un centro o entidad autorizado, sea en la empresa u organismo equiparado" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a, p. 26). Estas personas deberán contar con una formación universitaria y una formación pedagógica que se

determine para formar al o la aprendiz. En cualquier caso, la nueva norma no parece resolver la notable problemática que existe con la tutorización en la empresa ni los modelos de tutorización externa o mancomunada que se proponen para facilitar la participación de las PYMEs como se verá en los capítulos 7 y 8.

- **Orientación profesional**. Se incorporan acciones dirigidas a: posibilidades de FP, elección de profesión, cambio de profesión, mercado de trabajo y emprendimiento; pero se mantiene sin modificar aspectos referidos a la perspectiva de género.
- **Perspectiva de género**. Aunque aparece discursivamente en el preámbulo, en los principios generales y en los objetivos generales, las acciones o cambios concretos son ausentes y, desde luego, insuficientes teniendo en cuenta la segregación educativa existente en FP (como se ha expuesto en el apartado 2.2). Únicamente se podrían considerar dos párrafos en las 130 páginas del anteproyecto referidos, en ambos casos, a "promover la eliminación de sesgos y estereotipos de género" sin mecanismos concretos. Por otra parte, sí aparecen referencias a asegurar la igualdad y la ausencia de abusos durante los procesos formativos que son relevantes pero no van dirigidas, específicamente, a reducir la segregación educativa, sino a reducir las situaciones de maltrato o violencia.

4.4.2. Visión a largo plazo: la Estrategia España 2050

Otro elemento para entrever el posible futuro de la FP en España es el documento elaborado por la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España dentro del Ministerio de Presidencia (2021): *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. En él se realiza un análisis histórico de distintas dinámicas socioeconómicas en España y se definen las líneas de desarrollo político a seguir entre las cuales, en referencia a la Formación Profesional, se pueden destacar las siguientes.

- Consolidar la FP como un itinerario formativo mayoritario o, al menos, equiparable al universitario. Aunque la FP ha aumentado en porcentaje de estudiantes frente a la universidad, en 2018 sólo el 36% optó por FP frente al 64% que se dirigió a Bachillerato para poder acceder después a la universidad. Estos porcentajes son contrarios a los que aparecen en varios países de la UE–8, donde la FP se sitúa como la opción mayoritaria. No obstante, esta dinámica se ha de combinar con el hecho de que es necesario aumentar el porcentaje de población con titulación universitaria en España, del 26% actualmente al 38% en 2050; y con aumentar el porcentaje de personas con título de FP superior del 11% al 17% en 2050. Todo ello sumado al reto demográfico de envejecimiento de la población y a los cambios derivados del cambio tecnológico.

- Integrar los distintos sistemas de educación y recualificación. En la misma línea de lo encontrado en el anteproyecto de ley analizado en el apartado anterior, el documento señala que se deben establecer mecanismos sencillos que permitan, especialmente a los y las trabajadoras en activo, la formación y recualificación. Por otra parte, esta integración también va dirigida a facilitar que las personas que han abandonado el itinerario escolar de manera prematura puedan retomarlo y obtener una cualificación válida para el mercado de trabajo.
- Reforzar el modelo de FP. En concreto, las acciones que se plantean en este aspecto se refieren a: facilitar la actualización de currículums formativos, impulsar la teleformación en FP, mejorar los mecanismos de orientación y aumentar los recursos y personal dedicados a ello, y aumentar los proyectos de FP dual mediante un nuevo diseño normativo, apoyo institucional, participación de empresas, etc.

Recapitulación Parte II: La FP dual en el contexto educativo y laboral de España

La segunda parte de la tesis doctoral ha permitido exponer que el diseño actual del modelo de FP dual plantea una serie de carencias en su marco legislativo, dotación de recursos, compromiso de las Administraciones Públicas e inversión de las empresas; que limitan los efectos que pueda tener para favorecer la inserción laboral juvenil rápida de calidad y la mejora del sistema de FP en el ámbito educativo, así como el aumento de aprendices en este itinerario; siendo los objetivos principales para los que fue diseñada.

Durante el capítulo 3 se han señalado tanto los ejes teóricos como los datos concretos para estudiar la precariedad laboral juvenil protagonizada por: inestabilidad, altos índices de desempleo, bajas condiciones laborales y limitada participación en sindicatos (Antón, 2007). La reducida y lenta recuperación del empleo tras la crisis iniciada en 2008 no ha permitido mejorar los índices de desempleo y temporalidad del colectivo joven que en 2019 aún se mantenían por encima de los datos de 2007 (Consejo Económico y Social, 2020), lo que les sitúa en una peor situación de cara a la pandemia provocada por el COVID–19. El contrato FyA, que históricamente se ha planteado como una solución a estos altos índices de desempleo juvenil y temporalidad, fue modificado por el RD 1529/2012, que también dio inicio a la FP dual, profundizando los desajustes e incongruencias del marco legislativo (Escudero Rodríguez, 2012).

El contrato FyA y las distintas modalidades de becas se han convertido en la principal herramienta utilizada de remuneración en la FP dual, sin que sea un hecho obligatorio en muchas CCAA, renunciando a uno de los elementos clave del modelo de origen: la formación dual alemana (Marhuenda-Fluixá et al., 2017). La formalización de una relación laboral entre empresa y aprendiz no sólo supone que la o el aprendiz reciba una compensación, sino que modifica los códigos y la implicación de la empresa en el proceso formativo y en el modelo dual en general.

Como se detalla en el capítulo 4, aunque la FP dual en España tome muchos elementos de la *formación dual alemana*, sus diferencias son muy significativas y, si bien la transferencia del modelo de un país a otro es siempre compleja (Euler, 2013), en España faltan los elementos que suponen una mayor regulación del modelo y de las relaciones implicadas (Abiétar-López et al., 2015; Marhuenda-Fluixá et al., 2017) y que ponen en riesgo que, siendo ésta una modalidad formativa que da lugar a formas de «trabajo no estándar», actúe más como «atrapamiento» que como «trampolín» en las transiciones escuela–trabajo (O'Reilly et al., 2015).

La falta de una regulación detallada sobre el modelo de FP dual, más aún si se compara con la fuerte regulación del *modelo dual alemán*, viene dada por un único Real Decreto cuyo principal objetivo no era sentar las bases de un itinerario formativo, sino modificar un contrato ya existente (Homs, 2017); y en base al cual las diferentes CCAA han desarrollado sus propios modelos apareciendo diferencias muy claras, con un marco legal fragmentado y dificultades en su gobernanza (Sanz De Miguel, 2017). Esta situación lleva a que en la tesis doctoral se tome únicamente una Comunidad Autónoma, Catalunya, para poder estudiar en profundidad el diseño, funcionamiento y efectos de la FP dual pues abarcar todos los modelos autonómicos excedería los límites de una tesis doctoral.

El estudio en profundidad de la literatura existente sobre la FP dual (Alemán Falcón, 2015; Echeverría Samanes, 2016; Marhuenda-Fluixá et al., 2017; Pineda-Herrero et al., 2017; Rego Agraso et al., 2015; entre muchos otros citados en estos dos capítulos), ha permitido observar un fuerte interés e impulso de la investigación, no sólo por el itinerario dual, sino por la FP en general y supone la fundamentación clave para el diseño de la investigación que se explica en la Parte III y para el análisis de los resultados de manera contextualizada en la Parte IV, así como para aportar elementos novedosos y situados en la parte final de conclusiones y discusión.

Parte III. Aproximación metodológica

Introducción

Tras haber fundamentado teórica y contextualmente la tesis doctoral en las Partes I y II, en esta tercera parte se plantea el diseño metodológico utilizado en la investigación. Éste se sitúa, como ya se ha señalado al inicio de la tesis, en el marco del proyecto *Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora.* «IMFORTRA» (ref. CSO2015–68134–R, AEI/FEDER, UE), al que se dedicará un apartado en el capítulo 5, con el objetivo de comprender el contexto metodológico en que se desarrolla la tesis y la relación de esta con el proyecto marco.

En este primer capítulo se pretenden estructurar los planteamientos teóricos y contextuales expuestos en las Partes I y II a través de los objetivos de la investigación, las preguntas que guían el análisis y las hipótesis que se contrastarán. Éstos responden a la reflexión epistemológica sobre el objeto de estudio que permite que sea posible su análisis empírico. Se trata, por tanto, de exponer la **reflexión metodológica** según la cual se construye el modelo de análisis (López-Roldán y Fachelli, 2016). Finalmente, esta relación entre objetivos, preguntas e hipótesis se representará en el gráfico del modelo de análisis que facilita la interpretación.

En segundo lugar, el objetivo del capítulo 6 consiste en explicar la fundamentación metodológica de la tesis, profundizar en el trabajo de campo brevemente planteado en apartados previos y exponer detalladamente el diseño de la investigación y los instrumentos utilizados, así como su construcción, los criterios de la muestra y las técnicas de análisis. Por tanto, si en el capítulo 5 se mostraba la reflexión metodológica que da lugar a los operativización de la reflexión epistemológica de las partes I y II de la tesis doctoral para su estudio; este capítulo se centra en la **reflexión tecnológica** que explica la elección, construcción y aplicación de las técnicas de análisis, así como el proceso de análisis de los datos recogidos (López-Roldán y Fachelli, 2016).

Capítulo 5.
Modelo de análisis

5.1. Objetivos, preguntas e hipótesis

La tesis se estructura en un objetivo de carácter general y tres específicos, así, mientras el primero hace referencia a la investigación en su conjunto, los tres específicos dividen el objeto de estudio en tres partes: el diseño de la FP dual, su funcionamiento y la influencia que puede tener sobre la Transición Escuela–Trabajo de quienes la cursan. Los tres objetivos específicos se resuelven en sendos capítulos en la Parte IV de manera que organizan, no sólo la investigación, sino la estructura de la propia tesis doctoral.

Los objetivos específicos 1 y 2 responden a una finalidad descriptiva, pues se trata de desgranar los elementos que componen la FP dual desde las cuestiones generales que atañen al diseño hasta las características más concretas de su puesta en marcha y funcionamiento diario. El objetivo específico 3, sin embargo, tiene una finalidad analítica e interpretativa, ya que trata de caracterizar perfiles de transiciones relacionando la perspectiva de agentes sociales de todos los niveles y participantes, la literatura y el modelo formativo. Por otra parte, los objetivos tienen un carácter progresivo de manera que, mientras el objetivo específico 1 es el más reducido en términos de contenidos, el objetivo específico 2 relaciona el 1 junto con contenidos propios y el objetivo específico 3 relaciona los análisis realizados en los dos objetivos previos junto con los propios del objetivo.

La investigación, aunque está contextualizada en el conjunto de España y se tienen en cuenta agentes sociales de ámbito estatal, está situada en el caso de Catalunya como región que ha apostado por la FP dual y que se toma de caso de estudio por cumplir los criterios explicados en el apartado 4.3.3 y por la existencia de diferencias significativas entre las CCAA que dificultan el estudio de todos los modelos existentes en España.

En los apartados siguientes se definen los objetivos, se plantean las preguntas de investigación que guían el análisis de cada uno y se exponen las hipótesis que dan respuesta a dichas preguntas y que se contrastarán en la investigación. La estructura se expone en la tabla 5.1 como resumen, al final del apartado.

5.1.1. Objetivo e hipótesis general: diseño y efectos de la FP dual

Estudiar el diseño y funcionamiento de la FP dual en el sistema educativo en España y su impacto sobre las transiciones escuela–trabajo de las y los aprendices en Catalunya, atendiendo a la perspectiva de los agentes sociales, centros educativos, empresas y aprendices.

El objetivo general de la tesis reúne las dos grandes áreas que han sido analizadas a nivel teórico y contextual en los capítulos anteriores y que se profundizan siguiendo los objetivos específicos. Este objetivo, por tanto, tiene la función de actuar como marco de la investigación en el que relacionar los resultados de los objetivos específicos y plantear resultados y conclusiones sobre el conjunto de la investigación.

La pregunta de investigación que guía el análisis del objetivo general es:

¿La FP dual en España sigue las premisas del proceso de europeización de los modelos de Aprendizaje Basado en el Trabajo y facilita la transición escuela–trabajo?

La pregunta, por tanto, plantea la relación del concepto «Aprendizaje Basado en el Trabajo» en el modelo además implicar los elementos teóricos y contextuales del mercado de trabajo y la posición de las y los jóvenes en él para analizar las transiciones escuela–trabajo.

Para dar respuesta a esta pregunta, los capítulos anteriores han señalado elementos relevantes que se reúnen en la siguiente hipótesis general:

El diseño de la FP dual y el actual nivel de expansión del modelo no se ajustan al proceso de europeización de los modelos de ABT y no permiten asegurar un impacto directo positivo en la inserción laboral juvenil independiente a variables individuales y estructurales, si bien algunas de sus características influyen en el ajuste de expectativas y reducen el tiempo de transición.

La hipótesis señala, en primer lugar, que el diseño, la legislación y el proceso de implementación de la FP dual, según el análisis de literatura y legislación (capítulo 4), plantea problemáticas diversas que no han permitido una gran expansión del modelo y que están provocando un desarrollo desigual entre territorios y familias profesionales, con las repercusiones que ello tiene sobre quienes pueden acceder a esta modalidad, los sectores productivos y la segmentación del mercado de trabajo, en otras palabras, el tipo de empleo al que se accede. Además, también hace referencia al proceso de europeización de los modelos de ABT que se ha expuesto en los apartados 1.1.5 y 4.1 que determinan el origen de la FP dual en España.

No obstante, en segundo lugar, la hipótesis señala que algunos elementos del modelo formativo pueden repercutir sobre aspectos clave de la transición escuela–trabajo aunque de manera diferencial según variables individuales (sexo, edad, nivel del ciclo de FP, trayectoria laboral previa…) y estructurales (familia profesional y sector productivo, ubicación del centro de estudio y del de trabajo…). Como se ha

expuesto en el capítulo 1 de la tesis, los modelos de ABT incorporan aspectos que fomentan la «formación específica» frente a la «formación general» de los modelos educativos académicos. Esto facilita el mayor conocimiento de los puestos de trabajo y del funcionamiento de las empresas, **aportando complejidad** en la relación entre aspiraciones y logros, es decir, **en el «ajuste de expectativas»**, eje clave en los modelos de transición escuela–trabajo. Por otra parte, estos modelos también fomentarían la inserción laboral a través del acceso a los «mercados internos de trabajo», al actuar como procesos de selección y formación de personal para las empresas directamente en los puestos de trabajo. Este acceso permitiría la **reducción del tiempo de transición**, segundo eje clave en los modelos de transición escuela–trabajo.

Por tanto, la relación entre los efectos de la FP dual, como modelo basado en el ABT, sobre la transición escuela–trabajo (explicado en la Parte I) y su proceso de diseño e implementación en el contexto educativo y laboral actual (explicado en la Parte II), define el proceso de análisis que sigue la tesis.

5.1.2. Objetivo específico e hipótesis 1: Diseño de la FP dual

Describir el papel que desempeñan las Administraciones Públicas, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y otras instituciones, en el diseño y desarrollo de la FP dual

Una vez analizado el modelo dual según la legislación estatal y autonómica correspondiente, y según las aportaciones de la literatura al respecto (capítulo 4), el análisis correspondiente a este objetivo aportará información desde la perspectiva de los agentes sociales implicados en el diseño y funcionamiento de la FP dual.

Este primer objetivo específico aborda la FP dual desde un nivel macro. No se trata, por tanto, de estudiar el modelo desde los casos concretos, sino desde su marco general. En el diseño del modelo, así como en las decisiones sobre su desarrollo, expansión, mejora, etc. están implicados: administraciones públicas estatales y regionales, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales y otras instituciones públicas o privadas de fomento de la FP. Estos agentes sociales se corresponden con el 1er grupo o el grupo de nivel macro y meso.

Para abordar este objetivo se analizan las perspectivas de estos agentes sociales a través de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las diferencias entre las perspectivas de los agentes sociales sobre el actual modelo y posible futuro de la FP dual?

Hipótesis específica 1:

Los beneficios y riesgos de la FP dual son valorados de manera diferente por los agentes sociales implicados según se encuentren en el lado de la oferta o de la demanda de mano de obra.

Dado el análisis de la literatura y legislación correspondiente al modelo de FP dual, cabe plantear que, previsiblemente, las perspectivas al respecto de los agentes sociales serán distintas según entiendan el objetivo que debe conseguir el modelo formativo.

Por una parte, sobre la legislación que regula la FP dual, cabe prever que las Administraciones Públicas no serán tan críticas, dado que son agentes implicados directamente en el diseño legislativo. Igualmente, no serán tan críticas sobre la disposición de recursos personales y económicos para desarrollar la FP dual, como las quejas que plantean el resto de las organizaciones, especialmente los centros educativos.

Por otra parte, junto a las organizaciones sindicales, las AAPP posiblemente prestarán más atención al valor de la FP dual en su conjunto como itinerario educativo completo, mientras las organizaciones empresariales darán más importancia a las aportaciones del periodo de formación en la empresa sobre la relación escuela–empresa y sobre el acercamiento de las y los posibles trabajadores a las necesidades de las empresas.

Estas diferencias están guiadas por el eje «lado de la oferta – lado de la demanda de la mano de obra» ya que en cada caso se entenderá que los beneficios que aporta la FP dual, así como los riesgos que tiene, van dirigidos hacia la mejora del desarrollo personal y profesional de las y los egresados de la FP como itinerario formativo, o se dirigen más hacia las necesidades del mercado de trabajo y las demandas específicas de las empresas como «formación para el empleo».

5.1.3. Objetivo específico e hipótesis 2: Funcionamiento de la FP dual

Examinar las perspectivas de los centros educativos, empresas y aprendices sobre la implementación y funcionamiento de la FP dual

En segundo lugar, se aborda el funcionamiento de la FP dual, sus características actuales, cómo se implementa en cada caso, qué problemáticas y beneficios aparecen, etc. Se trata de dirigir la investigación al nivel micro, es decir, a los proyectos concretos elaborados desde los centros educativos, empresas y, en ocasiones, otras instituciones implicadas en la implementación de la FP dual, y que cursan las y los aprendices.

Este objetivo, por tanto, permite conocer la FP dual más allá de las cuestiones generales del modelo. Siguiendo con la lógica progresiva mencionada al inicio del capítulo, su análisis también permite comparar la perspectiva de los agentes sociales en el nivel micro, con el planteamiento de los agentes sociales en el nivel macro y meso analizado en el objetivo específico 1. Es decir, la combinación de los análisis de ambos objetivos describirá las diferencias entre las perspectivas de los agentes sociales según el nivel del modelo en que estén implicados y estudiar si el modelo

diseñado en el nivel macro llega con las mismas características al nivel micro o qué tipo de cambios sufre.

También permitirá relacionar la implementación de la FP dual con el tejido industrial, especialmente con la composición local y regional, el tamaño de las empresas y los sectores productivos y explorar las razones que lleven a la existencia de las diferencias detectadas según los datos analizados en apartados anteriores.

Finalmente, los resultados de este objetivo permiten conocer las diferencias entre municipios según el apoyo de Administraciones Públicas locales o instituciones de apoyo, o las diferencias entre centros educativos según sean públicos o privados en la reorganización de recursos o en la relación con las empresas.

Para analizar el objetivo se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se implementa la FP dual en los casos concretos según los centros educativos, empresas, aprendices y otras instituciones cuando las haya?

Hipótesis 2:

Los déficits en el diseño del modelo, especialmente en lo referente a la legislación y los recursos económicos, provocan diferencias significativas en cómo funciona y qué características tiene la FP dual en cada caso, además de problemáticas que limitan su desarrollo.

Como se ha observado en la Parte II de la tesis doctoral, la falta de regulación clara y de un papel activo de las Administraciones Públicas, provoca que los proyectos de FP dual se diferencien significativamente entre CCAA (desarrollando su propia normativa) y entre centros educativos (interpretando la normativa según sus posibilidades).

La implementación de la FP dual, previsiblemente, dependerá de características como el carácter público o privado del centro, su ubicación geográfica, la implicación de empresas del entorno y/o de instituciones de apoyo, la disponibilidad de recursos específicos, el perfil de aprendices, las posibilidades de transporte, etc. Por lo tanto, las diferencias entre unos y otros casos de FP dual serán notables y señalarán las deficiencias del modelo.

5.1.4. Objetivo específico e hipótesis 3: Transición Escuela–trabajo en la FP dual

Analizar las diferencias en los efectos que la FP dual pueda tener sobre la transición escuela–trabajo de las y los aprendices según las características del modelo y las variables individuales y estructurales que puedan afectar

El objetivo específico 3 constituye el punto más analítico e interpretativo del modelo de análisis de la tesis doctoral como objetivo final de la lógica progresiva ya

mencionada. No se trata de explicar qué es la FP dual o cómo funciona, sino explorar por qué podría afectar a las transiciones escuela–trabajo y qué elementos son clave en ello.

Por otra parte, según se ha explorado en las Partes I y II, se dan fenómenos individuales y estructurales que son de interés para la FP en conjunto y la FP dual en particular. Así, el objetivo se centra en localizar las diferencias entre grupos de aprendices (según las variables individuales y estructurales) para poder desgranar qué mejoras en la transición escuela–trabajo (en términos de inserción laboral rápida, condiciones laborales, etc.) se pueden deber a la FP dual o a otras variables.

Este análisis comparado según variables individuales permitirá explorar los efectos de la segregación educativa y ocupacional sobre las transiciones escuela–trabajo. Este elemento es de especial interés ya que, dado el menor acceso de las mujeres a la FP dual (como se expuso en el apartado 2.2), previsiblemente serán menos beneficiarias del modelo. Además, permitirá estudiar el efecto de otras variables ya comentadas como el carácter público o privado del centro, las familias profesionales o el entorno metropolitano, urbano o rural.

Para ello, la pregunta que guía el análisis es la siguiente:

¿Cómo influyen las variables individuales y estructurales en los efectos que puede tener la FP dual sobre la transición escuela–trabajo?

Hipótesis 3:

El aumento de contenidos y duración del periodo de formación en la empresa, así como la mayor participación de las empresas en la formación de las y los aprendices, aumentarán la complejidad del ajuste de expectativas y reducirán el tiempo de transición de manera diferencial según sexo, territorio, familia profesional, centro educativo o nivel del ciclo de FP en curso.

Siguiendo el análisis teórico expuesto en el capítulo 1 de la tesis, la FP dual, como modelo formativo apoyado en el «Aprendizaje Basado en el Trabajo», incorpora elementos (contenidos y duración de la formación en la empresa, papel formador de las empresas, etc.) que permiten aumentar la «formación específica» sobre el puesto de trabajo lo que, según la perspectiva del Capital Humano (Becker, 1983), facilita la inserción laboral.

Asimismo, como se presenta en el capítulo 2, quienes participan en la FP dual siguen un complejo proceso de selección por parte del centro educativo y de las empresas, por lo que, en cierta manera, se puede considerar un acceso privilegiado al «mercado interno de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985) en el que se valoran las competencias técnicas y transversales sobre el puesto de trabajo.

No obstante, como se analiza en el objetivo específico 2, el funcionamiento de la FP dual es diferente según variables contextuales como el carácter público o privado del

centro o el entorno en que se encuentre, a lo que se añaden variables individuales como sexo o familia profesional y dinámicas estructurales como la segregación educativa y ocupacional, la precariedad laboral juvenil y el desempleo juvenil.

Cabe pensar, en este sentido, que la FP dual no constituye un modelo formativo determinante en las transiciones escuela–trabajo, con una legislación firme y consistente e independiente de variables individuales y estructurales de quien la curse, sino que tiende a reproducir las diferencias sociales existentes facilitando la inserción laboral sólo a perfiles determinados.

Tabla 5.1. Resumen de objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

Objetivo	Pregunta	Hipótesis
General: Estudiar el diseño y funcionamiento de la FP dual en el sistema educativo en España y su impacto sobre las transiciones escuela–trabajo de las y los jóvenes en Catalunya, atendiendo a la perspectiva de los agentes sociales, centros educativos, empresas y aprendices	¿La FP dual en España sigue las premisas del proceso de europeización de los modelos de Aprendizaje Basado en el Trabajo y facilita la transición escuela–trabajo?	El diseño de la FP dual y el actual nivel de expansión del modelo no se ajustan al proceso de europeización de los modelos de ABT y no permiten asegurar un impacto directo positivo en la inserción laboral juvenil independiente a variables individuales y estructurales, si bien algunas de sus características influyen en el ajuste de expectativas y reducen el tiempo de transición.
Objetivo específico 1. Describir el papel que desempeñan las AAPP, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y otras instituciones en el diseño y desarrollo de la FP dual	¿Cuáles son las diferencias entre las perspectivas de los agentes sociales sobre el actual modelo y posible futuro de la FP dual?	Los beneficios y riesgos de la FP dual son valorados de manera diferente por los agentes sociales implicados según se encuentren en el lado de la oferta o de la demanda de mano de obra
Objetivo específico2. Examinar las perspectivas de los centros educativos, empresas y aprendices sobre la implementación y funcionamiento de la FP dual	¿Cómo se implementa la FP dual en los casos concretos según los centros educativos, empresas, aprendices y otras instituciones cuando las haya?	Los déficits en el diseño del modelo, especialmente en lo referente a la legislación y los recursos económicos, provocan diferencias significativas en cómo funciona y qué características tiene la FP dual en cada caso, además de problemáticas que limitan su desarrollo
Objetivo específico 3. Analizar las diferencias en los efectos que la FP dual pueda tener sobre la transición escuela–trabajo de las y los aprendices según las características del modelo y las variables individuales y estructurales que puedan afectar	¿Cómo influyen las variables individuales y estructurales en los efectos que pueda tener la FP dual sobre la transición escuela–trabajo?	El aumento de contenidos y duración del periodo de formación en la empresa, así como la mayor participación de las empresas en la formación de las y los aprendices, aumentarán la complejidad del ajuste de expectativas y reducirán el tiempo de transición de manera diferencial según sexo, territorio, familia profesional, centro educativo o nivel del ciclo de FP en curso.

5.2. Representación gráfica

La tesis, por tanto, se centra en conocer qué elementos del diseño de la FP dual tienen efectos sobre la transición escuela–trabajo, cómo se están implementado desde el marco institucional y político, desde los centros educativos (lado de la oferta) y desde las empresas (lado de la demanda), y qué diferencias existen entre las y los aprendices atendiendo a variables sociodemográficas (sexo, familia profesional, nivel del ciclo formativo, territorio o carácter público–privado del centro).

El modelo de análisis (gráfico 5.1.) representa la relación de los distintos bloques implicados en el diseño y funcionamiento de la FP dual compuestos, a su vez, por los elementos clave que definen cada proyecto dual. También representa la intensa correlación que se da en el modelo formativo entre los lados de la oferta y la demanda de mano obra, pues cada elemento clave de uno de los lados se relaciona con su homólogo en el otro lado y viceversa. La interacción de todos los elementos representados en el modelo de análisis configura cada uno de los proyectos de FP dual con sus particularidades, a lo que se suman las variables individuales de cada aprendiz: sexo, ciclo formativo, nivel del ciclo, familia profesional, territorio, carácter público–privado, etc.

Cada uno de los proyectos de FP dual, cursado por cada aprendiz, tendrá unas repercusiones sobre el ajuste de expectativas y la consecución de logros, principales ejes de la transición escuela–trabajo , objeto de estudio de la tesis doctoral.

Gráfico 5.1. Modelo de análisis

Fuente: elaboración propia

El modelo de análisis es también la representación de los objetivos de la investigación junto con elementos teóricos y contextuales estudiados en los capítulos anteriores. El gráfico 5.2. muestra la relación entre el modelo de análisis y los

objetivos con una clara estructura progresiva donde el nivel más general de diseño de la FP se sitúa en primer lugar y es estudiado por el objetivo específico 1, mientras el nivel más concreto de los posibles efectos sobre la transición escuela–trabajo , estudiados por el objetivo específico 3, se sitúan abajo. Todo ello enmarcado en el objetivo general que guía la investigación.

Gráfico 5.2. Modelo de análisis y objetivos de la tesis doctoral

Fuente: elaboración propia

5.3. El proyecto «IMFORTRA»

Para finalizar el quinto capítulo de la tesis doctoral, es necesario dedicar un breve apartado al proyecto marco donde se desarrolla ésta: *Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora.* «IMFORTRA» (ref. CSO2015-68134-R, AEI/FEDER, UE). Al igual que se ha señalado en el marco teórico, la tesis comparte con el proyecto algunos elementos e incluye otros para profundizar en algunos de los conceptos abordados por éste.

En primer lugar, el proyecto tenía por objetivo "estudiar el impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes (16–34 años) y su articulación en el Sistema Integrado de Formación para el Empleo" (Martín-Artiles, Lope, Carrasquer, et al., 2017, pp. 28-37). El proyecto, por tanto, tenía objetivos amplios atendiendo a varias tipologías de formación en la empresa: prácticas universitarias, FCT (en FP y FP dual), contrato de prácticas y contrato FyA. Estos dos últimos servían también como elemento clave en el estudio de las trayectorias laborales juveniles cuyos resultados se presentaron en el artículo de Martín–Artiles

et al. (2018) a partir del estudio de correspondencias múltiples con la Muestra Continua de Vidas Laborales de la Seguridad Social.

En segundo lugar, para poder abarcar todos los elementos implicados en el objetivo general, el proyecto estaba organizado en 3 fases: definición del marco conceptual, análisis de trayectorias y análisis del papel de los agentes sociales. Los dos primeros cuentan con un informe publicado dentro del *QUIT Working Paper Series*: Martín–Artiles *et al.* (2017) y Martín–Artiles *et al.* (2018), respectivamente, mientras la tercera fase está recogida en distintos artículos como Martín–Artiles *et al.* (2019) o Martín–Artiles *et al.* (2020).

En tercer lugar, metodológicamente, el proyecto tiene un diseño mixto donde el análisis cualitativo es central para el conjunto de la investigación y el análisis cuantitativo lo es para algunos objetos. Su articulación sigue una lógica secuencial (Creswell y Plano Clark, 2017; Verd y López-Roldán, 2008) ya que, inicialmente, el análisis cuantitativo permitió identificar una serie de perfiles de trayectorias que, posteriormente, junto con la fundamentación teórica y los tipos de formación en la empresa, sirvieron para constituir los grupos de discusión. Finalmente, la fundamentación teórica, el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo, se integraron en la fase de resultados enriqueciendo las conclusiones sobre el objeto de estudio. Este proceso se puede observar, especialmente, en el artículo *Aprendiendo a trabajar: trayectorias y discursos* (Martín-Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, et al., 2018).

Finalmente, en lo referente al trabajo de campo, el proyecto «IMFORTRA» y la tesis doctoral comparten algunas de las entrevistas a agentes sociales y todas las realizadas a aprendices. Dado que el objetivo del proyecto es más amplio que los de la tesis, éste cuenta con trabajo de campo dirigido a informantes clave de otros modelos formativos que no competen a la tesis doctoral, por lo que no forman parte del cuerpo de análisis. Por su parte, para cumplir con los objetivos de investigación con el nivel de profundidad que corresponde a una tesis doctoral, ésta cuenta con trabajo de campo propio dirigido al estudio de la FP dual.

En concreto, la tesis doctoral toma del proyecto aquellas entrevistas a informantes clave correspondientes al modelo de FP dual, las entrevistas a aprendices de FP dual y el grupo de discusión de aprendices de FP dual. Como trabajo de campo propio, la tesis incluye gran cantidad de documentos escritos y audiovisuales emitidos, organizados o en los que participan, los agentes sociales entrevistados y otros de interés. Además, cuenta con un cuestionario propio, elaborado según los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, aplicado a un total de 466[78] aprendices de toda Catalunya, pertenecientes a 18 familias profesionales.

[78] Número de respuestas válidas

Capítulo 6.
Metodología

6.1. Fundamentos metodológicos: diseño mixto y razonamiento abductivo

La metodología utilizada en la tesis doctoral se fundamenta en la utilización integrada de distintas técnicas de investigación con el objetivo de conseguir los máximos "beneficios" posibles superando los resultados que otorgaría la suma de los elementos por separado, resultando en un diseño mixto o multimétodo (Verd y López-Roldán, 2008, p. 32). El planteamiento general, en este sentido, es utilizar aquellos métodos que mejor se adecúan al objeto de estudio, contexto, posibilidades presupuestarias y temporales, y fuentes de información, de manera integrada y eficiente. Por otra parte, el diseño que se explicará en este capítulo también ha permitido reducir el impacto de la pandemia provocada por el virus SARS–CoV–2 que llevó a decretar el Estado de Alarma en España el 14 de marzo de 2020[79] con evidentes efectos en todos los aspectos personales, sociales y laborales que, más de un año después de su inicio, aún son patentes.

6.1.1. Fundamentos del diseño mixto

Siguiendo las aportaciones de John W. Creswell (Creswell y Creswell, 2018; Creswell y Plano Clark, 2017), el método mixto se fundamenta en: (1) contemplar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas, (2) incluir métodos rigurosos (análisis, trabajo de campo…) en los datos cuantitativos y cualitativos, (3) integrar la interpretación de todos los datos en el conjunto de la investigación, (4) construir un diseño de la investigación que comprenda el uso de todas las técnicas, (5) que su utilización esté fundamentada a nivel teórico (Creswell y Creswell, 2018, p. 297).

[79] El *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID–19*, fue la norma que inició una serie de políticas y normativas enfocadas a contrarrestar los efectos de la pandemia restringiendo la movilidad interterritorial y horaria, la utilización de los espacios públicos y privados, las interacciones sociales, etc.

La forma, finalidad y momento de la investigación en que son integradas las técnicas cuantitativas y las cualitativas definen la tipología de diseño mixto (Creswell y Creswell, 2018) que se describe siguiendo unas pautas determinadas (tabla 6.1).

Tabla 6.1. Pautas para describir la tipología de diseño mixto

Símbolo	Significado	Ejemplo	Estrategia
Mayúsculas	Énfasis de uno de los métodos	QUAN, QUAL	
Minúsculas	Menor importancia del método	quan, qual	
+	Diseño convergente	QUAN + QUAL	Complementación
→	Diseño secuencial	QUAL → quan	Articulación o encadenamiento
()	Método integrado en otro	QUAN(qual)	Anidación
→←	Diseño recurrente	QUAN →← QUAL	Triangulación
[]	Series distintas del diseño	QUAL → [QUAN + qual]	

Fuente: adaptación de Creswell y Creswell (2018, p. 316, Table 10.2)

En el caso de la tesis, se trata de un diseño protagonizado por la entrevista (QUAL), realizada a agentes sociales, centros educativos, empresas y aprendices, cuyos resultados sirven para la construcción del cuestionario (quan), dirigido a las y los aprendices. Finalmente, los resultados de ambas técnicas se integran en la fase de interpretación de manera que se complementan y profundizan. Se trata, por tanto, de un **diseño secuencial exploratorio** (Creswell y Creswell, 2018; Creswell y Plano Clark, 2017) en el que el trabajo de campo se organiza en fases sucesivas de manera que los primeros datos que se obtienen sirven para optimizar la recogida y análisis del resto de información y complementar el análisis final de resultados (Verd y López-Roldán, 2008).

Por tanto, siguiendo las pautas señaladas, el diseño se describe:

QUAL → quan → [QUAL + QUAN]

Esta tipología de diseño se utiliza en distintos perfiles de investigaciones cuando la primera fase cualitativa sirve para, principalmente, obtener información para construir los instrumentos cuantitativos y poder aplicarlos sobre una muestra mayor a la que sería posible en el diseño cualitativo (Creswell y Plano Clark, 2017). En el caso de la tesis, la fase cualitativa no sólo recoge información exploratoria para construir el cuestionario que se aplica a las y los aprendices, sino que constituye, en

sí misma, una etapa relevante del trabajo de campo dedicada a obtener información de los agentes sociales encargados del diseño e implementación de la FP dual.

Por tanto, la perspectiva cualitativa es central en la tesis doctoral puesto que aporta información sobre distintos objetos de estudio y permite construir el cuestionario de manera fundamentada, informada y coherente con el contexto y resto de objetos de la investigación. Por su parte, la metodología cuantitativa tiene un papel auxiliar en el conjunto del diseño, aunque es central para obtener información de las y los aprendices. En este sentido, la metodología cuantitativa aporta, por una parte, gran cantidad de información de las y los aprendices que, considerando la gran variabilidad en la implementación de la FP dual (como se observa en los resultados de la fase cualitativa y en el análisis contextual expuesto en la Parte II de la tesis doctoral), hubiera sido inviable obtener mediante técnicas cualitativas. Por otra parte, al construirse sobre los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas, permite contrastar la información recogida en la primera fase con la perspectiva de las y los aprendices para obtener una visión completa sobre el actual funcionamiento de la FP dual y sus implicaciones en la transición escuela–trabajo.

Por todo ello, el diseño mixto de la investigación permite que ambas metodologías se complementen y articulen con el objetivo de obtener la mayor información posible y de manera que se puedan triangular todos los datos recogidos desde puntos de vista distintos: agentes sociales, centros educativos, empresas, aprendices; sobre los objetivos de la tesis.

Finalmente, Creswell y Plano Clark (2017) plantean que los diseños mixtos, como todos los diseños de investigación, tienen riesgos que afectan a su validez. En el caso que se corresponde con la tesis, los riesgos se refieren a no se construya el cuestionario de manera rigurosa y siguiendo los resultados aportados por la fase cualitativa (procedimiento que se explicará en el apartado 6.4.1), y que la muestra de ambos métodos coincida, para lo cual se ha de contar con una amplia muestra en la fase cuantitativa (muestra explicada en el apartado 6.3.2).

6.1.2. Razonamiento abductivo

Por otra parte, como señalan Verd y López–Roldán (2008, p. 33) los diseños de investigación mixtos están relacionado con el razonamiento de tipo abductivo donde la teoría y las distintas técnicas metodológicas se relacionan, no sólo en los resultados, si no durante todo el trascurso de la investigación, si bien la presentación de resultados normalmente sigue una lógica más próxima al planteamiento deductivo. El razonamiento abductivo (gráfico 6.1) se basa en la adaptación constante de todos los elementos de la investigación en el trascurso de esta; es decir, tanto el marco teórico como el análisis contextual, el análisis de datos secundarios, el diseño de la investigación, el trabajo de campo y los resultados, son fases que se retroalimentan mediante su articulación en un proceso complejo que pretende

obtener las conclusiones más completas posibles basándose en las inferencias teóricas y empíricas (Verd y Lozares, 2016).

Gráfico 6.1. Dinámica de investigación abductiva

Fuente: Verd y Lozares (2016, p. 71, figura 3.4)

Concretamente, en la tesis doctoral, como se detallará en los apartados siguientes, las herramientas de investigación utilizadas (entrevista semiestructurada y cuestionario) se han servido, no sólo de la fundamentación teórica, sino de los propios resultados empíricos que se iban obteniendo. Esto ha permitido ampliar el marco teórico para profundizar en los datos obtenidos del trabajo de campo, contemplar en la entrevista aspectos no considerados en un inicio y construir el cuestionario, última fase del trabajo de campo, siguiendo la base teórica y los resultados obtenidos hasta el momento.

El razonamiento abductivo en diseños de investigación mixtos, como el descrito para la tesis doctoral, permite transformar "las posibles contradicciones o anomalías empíricas fruto del manejo de diferentes tipos de datos" en conceptos o perspectivas no planteadas al inicio de la investigación (Verd y López-Roldán, 2008, p. 33). Sus beneficios residen en que permite, tanto comprobar las hipótesis de investigación para dar respuesta a los objetivos planteados, como utilizar los avances del trabajo de campo para ampliar las hipótesis iniciales e, incluso, profundizar en el marco teórico sobre aquellos elementos novedosos que arroje la investigación y no fueran abordados en el acercamiento inicial al objeto de estudio (Verd y Lozares, 2016).

6.1.3. Relación del diseño de investigación con los objetivos

Para finalizar con este apartado, a continuación se representa gráficamente (gráfico 6.2) la relación entre el diseño de la investigación (técnicas de investigación y fuentes de información) y los objetivos que cubre cada fase. Por otra parte, el gráfico también representa (mediante flechas verdes) el proceso de retroalimentación entre unas técnicas y otras al utilizar los resultados siguiendo el razonamiento abductivo.

Como se puede observar, el diseño mixto de la investigación tiene una fuerte relación con las distintas fuentes de información utilizadas y los objetivos que se pretenden cumplir. Concretamente, como ya se ha señalado, la tesis se aproxima al objeto de estudio desde dos perspectivas complementarias: el diseño y el funcionamiento de la FP dual. Para conocer las características del diseño (objetivo específico 1) se dedican el análisis documental y las entrevistas a los agentes sociales, que aportan una perspectiva macro. Por otro lado, para abordar el funcionamiento de la FP dual (objetivo específico 2) se utilizan las entrevistas de nivel micro y el cuestionario a aprendices. Finalmente, los resultados de todas las fases de la investigación son integrados para abordar los efectos que puede tener la FP dual sobre las transiciones escuela–trabajo (objetivo específico 3).

El gráfico, además, incluye las estrategias para analizar los datos recogidos de cada técnica, avanzando la explicación de los siguientes apartados. En ellos se profundizará en la construcción de cada instrumento, los criterios para componer la muestra y las técnicas de análisis que se han seguido para abordar los resultados obtenidos de cada herramienta de investigación, ordenados según han sido utilizados temporalmente en el curso de la tesis doctoral.

Gráfico 6.2. Representación gráfica del diseño y objetivos de la investigación

Fuente: elaboración propia

6.2. Análisis documental: contexto y perspectiva de los agentes sociales

La FP dual ha sido objeto de múltiples acciones de los agentes sociales en cuanto a investigación, informes, conferencias, participación en mesas de diálogo, elaboración de propuestas de mejora… como se señaló en el apartado 4.2.1. Esto provoca que el análisis documental que debe contemplar toda investigación científica para aproximarse al contexto y al objeto de estudio constituya, en sí mismo, una estrategia de investigación relevante para reunir información sobre la perspectiva de los agentes sociales. La información resultante del análisis documental complementa la información recogida en las entrevistas pues, en algunos casos, las personas entrevistadas son también autoras de las publicaciones recogidas para el análisis documental o son las responsables de la temática en sus organizaciones. Por tanto, la perspectiva de los agentes sociales se analiza de manera completa y profunda al utilizar no sólo el contenido de las entrevistas, sino también aquellas publicaciones que han realizado y que se exponen en el Anexo IV (en el capítulo de resultados se citarán mediante su referencia bibliográfica).

A los documentos escritos publicados por los agentes sociales, se unen los eventos telemáticos que organizan o en los que participan. El Estado de Alarma decretado en marzo de 2020[80] y las condiciones en las que a partir de ese momento se han organizado los eventos públicos en el contexto denominado como "nueva normalidad" [81], han supuesto que en un primer momento muchos actos programados fueran suspendidos o pospuestos y, posteriormente, dado el alargamiento de las restricciones y la incertidumbre provocada por la pandemia, muchos otros fueran organizados en formato puramente telemático o mixto con un público presencial reducido y el acceso libre a través de opciones online. Posteriormente, asumiendo la imposibilidad de realizar eventos multitudinarios, algunas instituciones han adaptado su plan de difusión al formato online o mixto.

Esto ha supuesto una oportunidad para ampliar el cuerpo del trabajo de campo de la tesis doctoral de manera sistematizada al poder incorporar actos y mesas de diálogo que, de no ser online, no habrían podido ser contempladas por la imposibilidad de viajar a todas las ciudades donde habrían tenido lugar.

Este contenido audiovisual, recogido en el Anexo V con código de referencia para mencionarlos en los capítulos de resultados, sirve para complementar la perspectiva

[80] *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID–19.*

[81] Término iniciado por el *Plan para la transición hacia una nueva normalidad* publicado por el Consejo de Ministros el 28 de abril de 2020, elaborado por el Ministerio de Sanidad, en el que se contemplaba el proceso desde el Estado de Alarma que supone el confinamiento total, hasta la reducción de las medidas al mínimo manteniendo la vigilancia epidemiológica, el refuerzo al sistema de salud y la obligatoriedad de medidas de autoprotección que se denomina «nueva normalidad». El uso de este término fue reconocido por la Real Academia Española el 9 de junio de 2020 en su perfil de Twitter y se hizo común para referirse al contexto de convivencia con el virus SARS–CoV–2 y las consiguientes limitaciones sociales e individuales.

de los agentes sociales recogida en las entrevistas y análisis de documentos escritos y permite contemplar a algunos agentes sociales que no han emitido informes sobre su posicionamiento respecto de la FP dual. En este sentido, es especialmente relevante el caso del Ministerio de Educación y FP, concretamente los seminarios organizados con motivo de la que será la nueva ley de FP y la participación en mesas de diálogo convocadas por otras entidades de Clara Sanz López, Secretaria de Formación Profesional del Ministerio de Educación y FP.

Los **criterios** para recoger ambos tipos de documentación de los agentes sociales son maximalistas; es decir, se realizó una búsqueda exhaustiva y sistemática de todos los agentes sociales que estuvieran implicados en la FP dual o que, sin estarlo por ley, hubieran realizado alguna publicación analizando el modelo, para incluir las publicaciones realizadas hasta el momento de inicio de la tesis doctoral. Esta búsqueda se ha repetido de manera periódica para incluir las publicaciones de los agentes ya contemplados y las de otros que se pudieran incorporar, durante todo el trascurso de la tesis doctoral. Posteriormente, la búsqueda ha sido apoyada por la inscripción a los boletines de noticias y redes sociales de los agentes sociales contemplados y por el *Centro de Conocimiento e Innovación sobre la FP*[82] de Dualiza Bankia que registra todas las publicaciones accesibles sobre FP en España y que se inició con el estudio realizado por Benito Echeverría y Pilar Martínez (2019) para el periodo 2005–2017, financiado por la misma fundación.

6.2.1. Perspectiva para el análisis de textos

Finalmente, para el **análisis de textos** existen dos grupos de perspectivas según se centren en "lo que el texto dice y lo que el texto hace" (Verd y Lozares, 2016, p. 305). En el primer bloque de perspectivas se caracteriza por analizar el texto como un registro de la información de primer orden, mientras el segundo entiende los textos como objetivo en sí mismo del análisis (Rodríguez-Soler, 2019). En el primer bloque se encuentran el «análisis de contenidos cualitativo» y el «método comparativo constante» dedicado al enfoque de la teoría fundamentada. En el segundo se encuentran el «análisis del discurso» o el «análisis de la lingüística y la semiótica» (Verd y Lozares, 2016).

De entre estos enfoques, la tesis utiliza el «**análisis de contenidos cualitativo**» porque no se trata de analizar los documentos en sí mismos como objeto de la investigación, sino que su contenido representa el posicionamiento de los agentes sociales sobre el objeto de estudio. Es decir, el objeto de estudio es la perspectiva de los agentes sociales sobre la FP dual y no el texto que producen.

[82] https://www.dualizabankia.com/es/centro-de-conocimiento/

El «análisis de contenidos cualitativo» permite operativizar y medir los fenómenos sociales utilizando un concepto de **medición** más amplio que el empleado en las ciencias físicas (López-Roldán y Fachelli, 2016, cap II.2, p.9):

> identificamos la medición como el procedimiento de asignación de cifras –símbolos o valores numéricos– a los atributos, propiedades o dimensiones de los conceptos a través de sus indicadores para caracterizar a las unidades observadas según unas reglas, es decir, asignar valores a los indicadores.

Este proceso de **operativización** en el que se pasa de conceptos teóricos a indicadores empíricos tiene por objetivo, en el «análisis de contenidos cualitativo», la construcción de un **libro de códigos**. Su construcción, en el caso de la tesis, sigue el razonamiento abductivo según el cual se plantean unos conceptos e indicadores iniciales fundamentados en el marco teórico y contextual y, progresivamente, se añaden o corrigen nuevos conceptos e indicadores según los resultados que arroje el análisis. El razonamiento abductivo, en este caso, permite obtener un libro de códigos completo ya que se fundamenta y retroalimenta en el análisis teórico, contextual y empírico. Con el objetivo de no repetir información, el proceso de construcción del libro de códigos y codificación en base a este se expone en profundidad en el apartado 6.3.

6.3. Aproximación cualitativa: las entrevistas

El método cualitativo constituye la perspectiva protagonista del diseño metodológico de la tesis doctoral. En concreto, la técnica de la entrevista supone la herramienta central de la tesis doctoral por dirigirse a todos los niveles de las fuentes de información (macro, meso y micro) y abordar todos los objetivos de esta.

Siguiendo los criterios de clasificación de los tipos de entrevistas cualitativas de Verd y Lozares (2016), la utilizada en la tesis doctoral es:

- Según el grado de estructuración: **Semiestructurada.** La entrevista sigue un guion construido en base al marco teórico y los objetivos de investigación, que se aplica de manera flexible modificando el orden de las preguntas e incluyendo o eliminando preguntas según se desarrolle el diálogo y se aborden los objetivos de la entrevista. Este planteamiento permite profundizar en aquellos elementos que surjan en el curso de la entrevista que tengan relevancia para la investigación y adaptar la técnica al informante, siempre con el objetivo de recoger la mayor cantidad de información y lo más completa posible respecto al objeto de estudio.
- Según el contenido: **Temática**. La entrevista se plantea para abordar, al menos, unas cuestiones referentes al objeto de estudio que se deben abordar en el trascurso de esta de acuerdo con el análisis de literatura y contexto.

- Según el grado de simultaneidad: **Simultáneas en tiempo y espacio**. Realicé todas las entrevistas[83] de manera síncrona con desplazamiento a las sedes o espacios de trabajo de cada informante lo que permitió un considerable entrenamiento en la técnica y control sobre los temas tratados, aumentando la cantidad y calidad de la información.
- Según la finalidad: **Conocer, explicar y comprender**. La entrevista supera el objetivo de exploración y constituye el método principal para obtener la información que da respuesta a los objetivos planteados y cuyos resultados son analizados siguiendo las preguntas de investigación.
- Según el número de personas: **Individuales y grupales**. Todas las entrevistas a agentes sociales de 1er nivel fueron realizadas a un único informante clave; sin embargo, un gran número de entrevistas al 2º nivel de agentes sociales fueron realizadas a más de una persona. Por ejemplo, en algunos centros educativos la entrevista se realizó simultáneamente a una persona del equipo directivo del centro y a otra encargada de la tutorización; o en algunas empresas se entrevistó a una persona responsable de recursos humanos y la responsable de tutorizar al aprendiz. Esto se debe a que, mientras los temas referidos al diseño del modelo dual pueden ser respondidos por una única persona que representa la posición de la Administración Pública, sindicato, organización empresarial u otra institución; las cuestiones referidas al funcionamiento de la FP dual son responsabilidad de distintas personas dentro del centro educativo o empresa, por lo que contar con dos personas dentro de cada caso permite poder abordar todos los temas de la entrevista y obtener una información más rica.

Una vez expuesto el tipo de entrevista utilizado en la tesis doctoral, en los siguientes apartados se profundiza en las "decisiones del diseño" (Valles, 2014 en Verd y Lozares, 2016, p. 159) sobre la construcción del guion, el número y características de las y los informantes clave y las decisiones sobre el registro, transcripción y análisis de los datos obtenidos.

6.3.1. Construcción de la entrevista

Como ya se ha señalado, la entrevista semiestructurada temática sigue un guion flexible construido a partir de unas temáticas que se deben abordar según el marco teórico y análisis del contexto del objeto de estudio, al que se pueden incorporar temáticas que sean de interés según las informantes clave. No se trata, por tanto, de un listado de preguntas que se apliquen en un orden concreto y permanente, sino que se fundamenta en una estrategia de diálogo con la que se pretende abordar todas las cuestiones de manera cómoda y en la mayor profundidad posible.

[83] En la mayoría de ocasiones, las entrevistas las realicé junto con Benjamí Moles, técnico de apoyo a la investigación en el proyecto «IMFORTRA», a quien aprovecho para reconocer y agradecer su trabajo y ayuda.

Por ello, el guion de la entrevista se construyó siguiendo unos bloques temáticos en los que se debían abordar una serie de conceptos relevantes para la investigación. En este punto es importante recordar que las entrevistas suponen un trabajo de campo compartido con el proyecto «IMFORTRA» por lo que las entrevistas a los agentes sociales de 1er nivel comprendieron una serie de temáticas que exceden el objetivo de la tesis, pero que se plantearán en estos apartados para poder considerar el trabajo de campo en su conjunto.

Las entrevistas realizadas a agentes sociales se enfocan hacia dos grandes áreas: diseño y funcionamiento de la FP dual. Los conceptos por abordar en cada una de las áreas son distintos, como también lo son los agentes sociales que están implicados en cada fase como ya se ha ido mencionando previamente. Como se puede observar en la tabla 6.2, la información recogida de cada grupo de informantes se refiere a cada uno de los objetivos de la tesis doctoral.

Tabla 6.2. Relación entre los grupos de informantes clave y los subobjetivos de la tesis

Grupo de informantes clave	Objetivos implicados resumidos
Agentes sociales (1er nivel o nivel macro y meso): contexto estatal y autonómico	**Objetivo Específico 1**. Diseño de la FP dual
Agentes sociales (2º nivel o nivel micro): casos concretos	**Objetivo Específico 2.** Funcionamiento de la FP dual
Aprendices (nivel micro)	**Objetivo Específico 2.** Funcionamiento de la FP dual **Objetivo Específico 3.** Posibles efectos sobre las transiciones escuela–trabajo

Fuente: elaboración propia

Por tanto, si bien la tipología de entrevista expuesta anteriormente es la misma en todos los casos y comienza siempre por una presentación del proyecto, los entrevistadores y dos primeras preguntas sobre los objetivos de la organización que representa y la opinión general sobre la formación en la empresa; los bloques temáticos que componen el guion son distintos para cada grupo de informantes clave:

- Agentes sociales de 1er nivel: diseño institucional de la formación en la empresa; cualificaciones profesionales, competencias trasversales y política de empleo juvenil; organización del trabajo, rrhh y formación en la empresa; formación en la empresa y trayectorias laborales; desigualdades de género en la formación en la empresa; y cambios en los puestos de trabajo asociados a la Sociedad de la Información y el Conocimiento

- Agentes sociales de 2º nivel: formación en la empresa; diseño de la FP dual; funcionamiento de la FP dual; perspectiva de género; y transición escuela–trabajo.
- Aprendices: funcionamiento de la FP dual; perspectiva de género; y transición escuela–trabajo.

Los conceptos trabajados en cada bloque temático para cada grupo de informantes se exponen en el Anexo VI.

6.3.2. Criterios para la muestra de informantes clave

Siguiendo con lo expuesto en el apartado anterior, los informantes clave se seleccionan según sus organizaciones estén implicadas en el diseño o en el funcionamiento de la FP dual o, en muy pocos casos, en ambos procesos.

Comenzando por los agentes sociales de 1er nivel, se entrevistó a informantes clave de las instituciones y organizaciones implicadas en el diseño y desarrollo del modelo de FP dual a nivel estatal y catalán pues, como se señaló en el apartado 4.3, la tesis se centra en el estudio de Catalunya debido a las excesivas diferencias existentes entre los modelos que aplica cada Comunidad Autónoma. Por tanto, para seleccionar a los informantes se siguieron criterios de disponibilidad, encontrando especial dificultad en el caso de las AAPP, y de clúster para asegurar la recogida de todas las perspectivas existentes sobre el diseño y desarrollo del modelo de FP dual. Así los informantes clave, con su código de referencia para los capítulos de resultados, son:

- **Administración pública** (códigos AP): se seleccionaron a los órganos técnicos encargados de la definición de cualificaciones profesionales, la prospección del mercado de trabajo y la actualización de las certificaciones en que se fundamenta el Sistema de Formación para el Empleo y, concretamente, los títulos de FP
    - Ámbito estatal
        - Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL) – AP1
    - Ámbito autonómico
        - Institut Català de les Qualificacions Profesionals (ICQP) – AP2

  Por otra parte, se seleccionaron los órganos políticos autonómicos o locales responsables del desarrollo normativo y aprobación de los proyectos de FP dual:

        - Consell Català de FP – AP3

        - Institut Municipal de Educació de Barcelona – AP4

- **Organizaciones sindicales** (códigos S): dado que los sindicatos no fueron consultados en el diseño del modelo de FP dual, se seleccionaron informantes clave que hubieran participado posteriormente en posicionamientos y reclamaciones sobre el desarrollo del modelo de FP dual
    - En órganos de gobierno
        - Representante de CCOO en el Consejo Superior de FP – S1
    - A nivel estatal
        - Federación de Enseñanza de CCOO – S2
        - Federación de Industria de CCOO – S3
        - Fundación 1º de mayo – S4
    - A nivel autonómico
        - CCOO Catalunya – S5
        - UGT Catalunya – S6
    - A nivel juvenil (códigos J)
        - AVALOT–UGT – SJ1
- **Organizaciones empresariales** (códigos E): en este caso tampoco fueron consultadas para el diseño del modelo de FP dual, por lo que se consideran aquellas que están participando en el desarrollo de este a través de informes, mesas de diálogo, promoviendo proyectos de FP dual… a nivel autonómico
    - Generales
        - Consell de Cambres de Catalunya – E1
        - Foment del Treball Nacional – E2
    - Pequeñas y medianas empresas
        - PIMEC – E3
- **Otras instituciones**: existen distintas organizaciones públicas y/o privadas que participan en el desarrollo de la FP dual, emiten informes y posicionamientos, realizan investigaciones, etc. de entre ellas se ha seleccionado:
    - De ámbito estatal
        - Consejo de la Juventud de España (CJE) – J1
    - De ámbito estatal y autonómico
        - Fundación Bertelsmann – F1
    - De ámbito municipal
        - Fundación Barcelona FP – F2

En el segundo grupo de agentes sociales, centros educativos y empresas que desarrollen proyectos de FP dual se han utilizado distintos criterios que se muestran en las tablas 6.3 y 6.4.

Tabla 6.3. Centros educativos seleccionados según criterios (orden alfabético)

Centro educativo (código de referencia)	Público / privado	Urbano /rural	Experiencia / iniciando FP dual
Escuela de aprendices de SEAT (C1)	Privado	Urbano	Amplia experiencia
ETP Xavier (C2)	Privado	Urbano	Con experiencia
IFP: escuela de formación del grupo Planeta (C3)	Privado	Urbano	Con experiencia
IES la Guineueta (C4)	Público	Urbano	Con experiencia
IES Salesians de Sarrià (C5)	Privado	Urbano	Con experiencia
IES Salvador Seguí (C6)	Público	Urbano	Con experiencia
IES Sant Feliu de Guíxols (C7)	Público	Rural	Con experiencia
IES Severo Ochoa (C8)	Público	Urbano	Sin experiencia

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.4. Empresas seleccionadas según criterios (orden alfabético)

Empresa (código de referencia)	Sector productivo	Tamaño	Experiencia con FP dual*
AKI (Emp1)	Comercio	Multinacional	Larga
Cots i Claret (Emp2)	Construcción	Mediana	Media
Escola Bressol Valldaura (Emp3)	Educación	Pequeña	Corta
Everis (Emp4)	Tecnología	Multinacional	Corta
Frit Ravich (Emp5)	Alimentación y comercio	Grande	Corta
ISS Profesionalia (Emp6)	Tecnología	Mediana	Corta
Jansa Metal (Emp7)	Industria	Pequeña	Corta
LiDL (Emp8)	Comercio y transporte	Multinacional	Larga
Maderas de Llodio–Garnica (Emp9) **	Industria y transporte	Grande	Media

SEAT*** (Emp10)	Automóvil	Multinacional	Larga
TIMTUL (Emp11)	Tecnología	Pequeña	Corta

Nota *: aunque la modalidad de FP dual comenzó en 2012, algunas empresas ya contaban con modelos propios de formación de aprendices (experiencia larga) o participaban de otras modalidades con largos periodos de formación en la empresa (experiencia media). En último lugar se sitúan aquellas empresas cuya primera modalidad de formación en la empresa larga y con contenidos propios (se excluyen las prácticas universitarias o de FP) es la FP dual (experiencia corta)

Nota **: aunque varias de las empresas entrevistadas cuentan con centros de trabajo fuera de Catalunya, se contó con la colaboración de Emp9 situada en el País Vasco para contar con referencias a la experiencia en otra CA referente en el modelo dual en España.

Nota ***: en el caso de SEAT también se entrevistó a la representación sindical cuyo código es SEmp10

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se entrevistó a aprendices para recoger información relevante de cara a la construcción del cuestionario que, en la fase cuantitativa de la investigación, se aplicaría a un gran número de aprendices. De esta forma, se cuenta con gran información sobre la perspectiva de las y los aprendices tanto en profundidad (entrevistas) como en representatividad (cuestionario). Esta doble estrategia, como ya se ha explicado, se debe la intención de cubrir el máximo número de participantes en FP dual posible, dada la gran variedad entre los casos conocida con el análisis documental y el progresivo curso de las entrevistas. Las y los aprendices cursaban la FP dual en: Escola Bressol Valldaura, LiDL, SEAT, TIMTUL.

En el Anexo VII se ofrece el listado completo de entrevistas realizadas con los códigos que se utilizan en los capítulos de resultados para citar las referencias.

6.3.3. Técnica de análisis. El análisis de contenidos cualitativo

Como se ha explicado en el apartado 6.2.1, existen distintas perspectivas de análisis cualitativo de textos, entre las cuales en la tesis se utiliza el «**análisis de contenidos cualitativo**» (Rodríguez-Soler, 2019; Verd y Lozares, 2016). Su procedimiento tiene relación con el enfoque de "**análisis de contenidos clásico (cuantitativo)**, especialmente respecto al objetivo de sistematizar mediante el uso de códigos la interpretación del texto" (Verd y Lozares, 2016, p. 307). Ambos métodos se fundamentan en organizar, normalmente de manera jerárquica, las categorías de análisis que se utilizan para evidenciar el uso de los conceptos estudiados en el texto. No obstante, la diferencia reside en que el análisis de contenidos cualitativo sigue una lógica contextualizadora para interpretar las referencias del texto, yendo más allá de la cuantificación.

Es decir, no se trata de cuantificar palabras o frases, sino de interpretar su utilización por parte del informante con respecto al objeto de estudio. Por ello, en la tesis doctoral se utiliza como ***unidad de análisis*** el párrafo, que contiene información

suficiente sobre el contexto y la perspectiva adoptada por la persona entrevistada sobre el concepto al que hace referencia.

Para llevar a cabo el análisis de contenidos cualitativo se construye un ***libro de códigos*** como herramienta para operativizar el paso de los conceptos teóricos a los indicadores empíricos (López-Roldán y Fachelli, 2016) de manera que el proceso de la investigación sea transparente y eficiente. Para sintetizar y organizar la fundamentación teórica y contextual de la investigación el libro de códigos sigue una lógica jerárquica: grupo o familia de códigos, código e indicador. Así, mientras el *grupo de códigos* se refiere al concepto general u objetivo de investigación, el *código* representa el concepto concreto y el *indicador*, aquel contenido textual y no textual que menciona la persona entrevistada.

En el caso de la tesis, el libro de códigos se construye inicialmente según el marco teórico y contextual y, posteriormente de manera progresiva, se van incorporando nuevos conceptos e indicadores según sean utilizados por parte de las personas entrevistadas. Esta lógica sigue el razonamiento abductivo, ya explicado en anteriores apartados, que permite enriquecer el análisis más allá del planteamiento inicial de la investigación retroalimentando el método con los resultados que se van obteniendo y reflexionando del trabajo de campo. Este proceso dio lugar al libro de códigos final que se expone en el Anexo VIII, que sirve de herramienta para el análisis de todas las entrevistas realizadas. No obstante, cabe recordar que los contenidos tratados en cada entrevista son distintos según el grupo al que pertenezca el informante clave (ya explicado en el apartado 6.3.1), por lo que la presencia de los indicadores también es diferente según los temas que se traten en cada entrevista.

Finalmente, para llevar a cabo el «análisis de contenidos cualitativos» se transcribieron todas las entrevistas incluyendo la comunicación verbal y no verbal, gracias a la grabación del audio y las anotaciones tomadas durante la entrevista por los dos entrevistadores. El análisis fue realizado con el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 8.

6.4. Aproximación cuantitativa: el cuestionario a aprendices

La encuesta es un método de investigación social con gran relevancia en la actualidad por su extendido uso en distintas disciplinas no sólo científicas (López-Roldán y Fachelli, 2016). En la tesis, tiene por objetivo recoger información desde la perspectiva de las y los aprendices sobre el funcionamiento de la FP dual y los efectos que esta modalidad educativa puede tener sobre su transición al mercado de trabajo. En este apartado, se profundiza sobre el proceso de construcción de la herramienta de recogida de información (el cuestionario), los criterios del muestreo y las técnicas de análisis de los datos obtenidos.

6.4.1. Consideraciones previas: efectos del Covid-19

El cuestionario se diseñó durante el mes de marzo de 2021 con el principal objetivo de reunir información de las y los aprendices de FP dual en Catalunya que estuvieran cursando segundo curso. De esta manera, se toma como población a quienes ya hayan realizado las 100 horas de FCT[84] del primer curso del título de FP y se encuentren realizando la FCT de segundo curso en alternancia dual con la empresa. Este criterio limita la población de estudio, como se desarrolla en el apartado siguiente, pero permite obtener información de quienes ya han realizado un porcentaje alto de la formación en la empresa por lo que su perspectiva sobre el funcionamiento de la FP dual tiene más fundamento, así como la expectativa de conseguir logros para su transición al mercado de trabajo, ya que ésta está más próxima en el tiempo, que la de quienes comienzan la formación.

Su aplicación coincidió en el tiempo con la etapa de confinamiento más estricto decretado como medida de control ante la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2, como ya se ha mencionado. Esta circunstancia supuso un momento crítico de la investigación en el que se llegó a plantear la no puesta en marcha del cuestionario por las dificultades reales durante marzo y abril de 2020 cuando estaba programada su aplicación y el alto nivel de incertidumbre sobre el desarrollo posterior de la pandemia, lo que hubiera supuesto la pérdida de información de la perspectiva de las y los aprendices. Sin embargo, finalmente se llevó a cabo con la consideración de dos repercusiones relevantes en el diseño y aplicación.

En primer lugar, la aplicación del cuestionario se realizó de manera telemática a través de la plataforma *Google Forms* para superar las restricciones de presencialidad. Su difusión se llevó a cabo mediante la colaboración estrecha de los centros educativos de Catalunya, a quienes aprovecho para agradecer su colaboración sin la que no hubiera sido posible realizar esta investigación. Durante finales del mes de marzo se enviaron distintas cartas a los centros educativos que impartían FP dual en Catalunya[85] solicitando su colaboración, señalando los criterios necesarios para la muestra y, finalmente, enviando el enlace al cuestionario para que fuera reenviado a las y los aprendices.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta que durante el mes de abril de 2020 en que fueron recogidas las respuestas al cuestionario las restricciones por la pandemia provocaron que la gran mayoría de aprendices se encontrara con su FCT paralizada y que afectara a su continuidad en las empresas y su inserción laboral. Esto provoca que, necesariamente, se hayan de analizar las respuestas con un componente de fuerte incertidumbre que no se podía prever y que condicionó todos los espacios vitales en ese momento. No obstante, como punto positivo, la fuerte restricción a la movilidad en el momento de aplicación del cuestionario ha facilitado un alto nivel

[84] El módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) se corresponde con el periodo de formación en la empresa en los Ciclos de Formación Profesional. Su explicación se ha profundizado en apartados anteriores.
[85] Los contactos fueron recogidos, uno a uno, de la web http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/fp/fp-dual/centres-fp-dual/

de respuesta al provocar que la población de estudio, que habría estado en un periodo de doble jornada: escolar y laboral, se encontrara con tiempo forzosamente libre que decidieron dedicar a colaborar en la investigación. En concreto, se consiguieron 466 respuestas válidas de una población cuyo número total no es posible conocer (se dispone del dato total de estudiantes de cada ciclo en cada modalidad, pero no por cursos, siendo la población de estudio únicamente el alumnado de 2º curso en modalidad dual), pero que representa ampliamente los distintos criterios establecidos como se muestra en el apartado 6.4.3 por lo que la utilización del cuestionario se puede considerar exitosa al obtener información relevante y representativa.

Al igual que el caso de los centros, la colaboración de cada participante en el cuestionario ha permitido llevar a cabo esta investigación, por lo que reitero aquí mi profundo agradecimiento a cada una de las personas que decidió responder al cuestionario.

6.4.2. Construcción del cuestionario e información recogida

El cuestionario recoge información sobre el funcionamiento de la FP dual y sus posibles efectos sobre la transición escuela–trabajo desde la perspectiva de las y los aprendices; esto es, los Objetivos Específicos 2 y 3.

Objetivo Específico 2: Examinar las perspectivas de los centros educativos, empresas y aprendices sobre la implementación y funcionamiento de la FP dual

Objetivo Específico 3: Analizar las diferencias en los efectos que la FP dual pueda tener sobre la transición escuela–trabajo de las y los aprendices según las características del modelo y las variables individuales y estructurales que puedan afectar.

La construcción del cuestionario se fundamenta en: (1) el marco teórico expuesto en la Parte I de la tesis, (2) el marco contextual expuesto en la Parte II, (3) el análisis documental expuesto en el apartado 6.2, (4) el análisis de las entrevistas a los agentes sociales de 1er y 2º nivel expuesto en el apartado 6.3, y (5) el análisis de las entrevistas realizadas a los y las aprendices de algunas de las empresas estudiadas, también expuesto en el apartado 6.3. Este planteamiento permite el contraste de la información recogida en las distintas fases de la investigación, como ya se explicó en los fundamentos metodológicos (apartado 6.1).

De acuerdo a la clasificación de López–Roldán y Fachelli (2016), las preguntas utilizadas en el cuestionario son cerradas, concretamente, en la mayoría de casos se utilizan las *preguntas de escala*, tipo Likert de 6 puntos (Pineda–Herrero et al., 2019), cuya respuesta se ha de situar en el grado de conformidad o acuerdo que tenga la persona ante la pregunta o premisa planteada. No obstante, también se utilizan *preguntas abiertas* para profundizar o señalar algunas cuestiones que puedan ser importantes pero que no se hayan contemplado, especialmente en lo que respecta a

las expectativas, por la dificultad de medir el concepto y su importancia en la investigación. Por otra parte, también se utilizan *preguntas filtro* en el inicio del cuestionario para establecer los grupos de aprendices que se comparan en los análisis, así como *preguntas de control y consistencia* para verificar la congruencia de las respuestas. Finalmente, dado el nivel de incertidumbre existente en el momento de aplicación del cuestionario debido al Covid-19, se incorporó un apartado de preguntas dedicadas al posible efecto de la pandemia sobre el futuro, para controlar, dentro de las posibilidades, el sesgo que las y los aprendices pudieran tener a la hora de responder el resto de preguntas.

El cuestionario se presentó con un párrafo introductorio separando en distintas páginas las temáticas para facilitar la respuesta y el cambio de temas. La separación en páginas permitió que algunas de las preguntas sólo se realizaran al colectivo oportuno como, por ejemplo, las preguntas sobre trayectoria laboral previa sólo se realizaron a quienes señalaron que habían tenido empleo antes de la FP dual. Finalmente, el cuestionario se elaboró en castellano y catalán permitiendo que cada aprendiz lo respondiera en la opción que prefiriese.

Para organizar la información, el cuestionario se organiza en varias partes dentro de las cuales se plantean una serie de preguntas que tratan de ser claras, concisas, cercanas, sencillas, discretas y exhaustivas; resultando en un cuestionario de contenidos pertinentes, explicados y que se pudiera responder en menos de 15 minutos (López-Roldán y Fachelli, 2016). Aunque el cuestionario completo se expone en el Anexo IX, de manera resumida la estructura es la siguiente:

- Presentación
- 1. Características personales: sexo, edad, formación previa, trabajo previo, ciclo, familia profesional, centro educativo…
    - 1.a. Percepción social sobre FP dual: opinión de la familia, opinión del grupo de amistad, motivación para acceder al centro
    - 1.b. (sólo a quienes tenían trabajo previo) Trayectoria laboral previa: sector, salario, compatibilidad…
- 2. Acceso y motivaciones: motivaciones para estudiar FP, motivaciones para estudiar el ciclo, opciones por la que conoció la modalidad dual, motivaciones para estudiar FP dual…
- 3. Expectativas FP dual: expectativas antes de entrar en FP dual y durante, cambio de expectativas, posición laboral, continuidad de la formación…
- 4. Funcionamiento de la FP dual: selección de aprendices, organización del calendario, tutorización en el centro y en la empresa…
- 5. Calidad de la formación: persona que realiza la tutorización y la formación, frecuencia de la formación, relación de las tareas con el ciclo formativo…

- 6. Relación empresa–aprendiz: contrato/beca/sin remunerar, posibilidad de continuidad
- 7. Satisfacción: con el centro, empresa, ciclo, modalidad dual…
- 8. Beneficios de la FP dual: para el centro, empresa, aprendiz…
- 9. Covid y otros: información opcional sobre la familia, repercusiones del Covid laborales y personales, otras cuestiones no recogidas

Finalmente, cabe recordar que el cuestionario se construye siguiendo los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas de la primera fase de la investigación, además del estudio del marco teórico y contextual. Así, mientras la elección de temas a tratar en el cuestionario sigue la fundamentación teórica y contextual que también sirve de base para la construcción de las entrevistas (apartado 6.3.1.), el diseño de las preguntas y las opciones de respuesta se fundamenta en los resultados del análisis de entrevistas, especialmente las realizadas a aprendices en las empresas (apartado 6.3.2. y Anexo VII). No se trata, por tanto, de contrastar modelos teóricos u otras encuestas que puedan medir los conceptos tratados, sino de situar el estudio de los conceptos en las particularidades de la FP dual obtenidas del resto de análisis de la tesis doctoral.

La información recogida en el cuestionario

Toda esta información se organiza en tres bloques:

- **Información sociodemográfica** (parte 1 del cuestionario): las variables que permiten evaluar la representatividad de la muestra respecto a la población, como se ha expuesto en el apartado anterior, son también las que sirven para describir al colectivo que es objeto de la investigación y, por tanto, actúan como variables independientes para estudiar la relación con el resto conceptos. Para profundizar en esta información se dedica el apartado 8.4.
- Información sobre cómo perciben el **funcionamiento de la FP dual** (partes 4, 5 y 8): el análisis de contenido cualitativo explicado en los apartados anteriores permite analizar la percepción de los agentes sociales sobre el funcionamiento de la FP dual, que se complementa con las preguntas que incluye el cuestionario dedicadas a las mismas cuestiones. Con ello, se da respuesta al objetivo específico 2, especialmente en el capítulo 8.
- Información sobre las **motivaciones, expectativas, satisfacción y logros** (partes 2, 3, 6 y 7): para medir estos conceptos complejos el cuestionario cuenta con distintos ítems que pretenden dar respuesta al objetivo específico 3 y que se describirán, primero, e interpretarán, después, en el capítulo 9 para construir la propuesta de tipología de transición escuela–trabajo probable de las y los aprendices de FP dual.

De entre estos bloques el tercero resulta el más complejo por los conceptos que pretende operativizar. Por ello, a continuación se explica qué información reúne cada uno y qué preguntas se han utilizado.

a. Motivaciones

En primer lugar, se estudian las motivaciones que llevan a las y los aprendices a tomar decisiones sobre sus trayectorias, en este caso, a la elección de la FP dual y el ciclo formativo en concreto. Las razones que les hayan llevado a tomar esta decisión son relevantes, puesto que contextualizan el punto de partida de las personas antes de entrar a FP, al ciclo y a la modalidad dual, lo que permite entender mejor sus expectativas y nivel de satisfacción que tengan con sus elecciones. Por ejemplo, el estudio de las motivaciones permite diferenciar entre las personas que eligieran la FP dual como medio para conseguir una inserción laboral rápida de quienes la eligieran para conocer una profesión pero con el convencimiento de continuar su formación con estudios universitarios.

En concreto, las preguntas planteadas para valorar las motivaciones se dirigen a conocer las razones que les llevan a escoger: centro educativo (pregunta nº9), estudiar FP (15), estudiar el ciclo (16), conocer la FP dual (17), solicitar entrar a FP dual (18). Las opciones de respuesta a cada pregunta se construyeron siguiendo los resultados de las entrevistas, especialmente las dirigidas a aprendices, en las que se observaron razonamientos diferentes a la hora de comenzar la FP dual. Además, todas cuentan con la opción de respuesta "otro:___" en la que se podían expresar otras motivaciones no recogidas en las preguntas que después fueron resumidas y operativizadas.

b. Ajuste de expectativas

En el capítulo 2 se llevó a cabo un análisis profundo de la literatura dedicado a la transición escuela–trabajo, especialmente a través de las aportaciones del equipo de Casal en el grupo de investigación GRET[86] de la UAB, por ejemplo Casal, Masjuan y Planas (1988), Casal (1996) o Casal, García, Merino y Quesada (2006a). De los dos ejes que plantean para definir las tipologías de transición escuela–trabajo, el de «ajuste de expectativas» se refiere a las aspiraciones de posicionamiento social que explicita la o el joven y la toma de decisiones que realiza en función de ello, definiendo dos extremos: jóvenes con expectativas altas de carrera profesional que supone un proceso complejo de toma de decisiones con aciertos que suponen éxito y errores que suponen un reajuste de expectativas; y jóvenes con bajas expectativas de posición social que precisan de poca formación especializada y buscan un posicionamiento rápido en el mercado de trabajo (Casal, 1996).

En el caso de la población estudiada el eje «ajuste de expectativas» diferenciaría entre quienes cursa la FP dual con el objetivo de alcanzar una posición laboral alta, con

[86] https://grupsderecerca.uab.cat/gret/es/content/gret-grup-de-recerca-en-educaci%c3%b3-i-treball-0

buenas condiciones laborales, proyección de carrera, formación especializada constante, etc. y quienes tienen el objetivo principal de conseguir una inserción laboral rápida sin alargar en exceso los estudios. Entre los dos extremos se situarían aquellas posiciones intermedias con, por ejemplo, el objetivo de conseguir una inserción laboral rápida, sin querer continuar con los estudios, pero con expectativa de tener carrera profesional. O quienes tengan por objetivo conseguir una inserción laboral rápida y compatibilizarlo con continuar estudiando.

Dada la complejidad para medir el fenómeno a través de un cuestionario, se optó por incorporar una batería de preguntas directas e indirectas para obtener información sobre las expectativas de quienes cursan la FP dual, construidas según los resultados de los análisis de las entrevistas. En esta batería de preguntas, algunas se dirigen a medir el cambio de las expectativas antes y después de cursar la FP dual, la expectativa de trayectoria educativa y la expectativa de trayectoria laboral:

- Cambio en las expectativas derivado de cursar FP dual: se incorporaron dos preguntas de escala tipo Likert atendiendo a un listado de aspectos que resultaron del análisis de las entrevistas. Es decir, se preguntó por las expectativas que tenían antes (pregunta 19) y al final de la FP dual (pregunta 20) sobre: inserción laboral, adquirir experiencia profesional, conocer una empresa, adquirir conocimientos útiles para una profesión, usarlo como acceso a la FP superior, usarlo como acceso a la universidad, sentirse realizado, útil o valorado.

  Estas variables permiten conocer las expectativas en el punto de partida y si la FP dual genera algún cambio en algún ítem. Con ello, además, se puede evaluar qué tipo de cambio se da y si existen variables como sexo, nivel formativo, titularidad del centro educativo, familia profesional o delegación territorial que influyan en el cambio de expectativas sobre algún aspecto de los mencionados. Además, para poder profundizar en este cambio de expectativas se incluye una pregunta (la 21) en la que se pide que expliquen de manera abierta cómo ha sido su cambio de expectativas.

- Finalmente, se incluyen una serie de preguntas para registrar el nivel formativo máximo alcanzado previo a la FP dual y, en caso de haber tenido, el trabajo previo, tipo de contrato, sector y compatibilidad con la FP dual. Es decir, se incluyen preguntas para valorar las trayectorias educativa y laboral previas a iniciar la FP dual.

  Por otra parte, se pregunta sobre las expectativas de trayectoria educativa y laboral al finalizar la FP dual. Sobre la trayectoria laboral, se trata de saber si se ven trabajando en el mismo sector en el que están haciendo el ciclo, en caso contrario, en qué sector les gustaría trabajar, y si para la posición que desean alcanzar deben continuar estudiando y adquirir otro título o lo pueden alcanzar mediante carrera profesional interna.

En cuanto a la trayectoria educativa, se trata de conocer si tras terminar la FP dual se seguirán formando, qué nivel formativo quieren conseguir, si será en el mismo sector que el ciclo y, en caso contrario, hacia qué sector se dirigirán.

c. Satisfacción con la calidad de la FP dual y los logros

El segundo eje de los mencionados anteriormente que el equipo de Casal plantea para el estudio de las tipologías de transición escuela–trabajo es el tiempo de consecución de logros. Sin embargo, como se ha razonado en el capítulo 2, dado que estudiar el tiempo de consecución de logros en un estudio no longitudinal supone claras dificultades metodológicas, la investigación se fundamenta en el concepto de «inserción laboral» entendida como "parte inicial de un proceso que da lugar a una trayectoria determinada posteriormente" (Miguélez et al., 2011, p. 21) y el de itinerario probable o «**rumbo**» de Casal *et al.* (2007) referido a la posible trayectoria que se dará en el futuro según la situación pasada y presente y su articulación con las decisiones y eventos que ocurran.

Para recoger información sobre estos aspectos, se incorporan las siguientes preguntas:

- Satisfacción: se incluyen preguntas de escala tipo Likert para que valoren el nivel de satisfacción que tienen con: el ciclo de FP, el centro educativo, la modalidad dual, la empresa de formación, las tareas realizadas, la remuneración, el trato con compañeros y compañeras en la empresa, la tutorización en la empresa y la tutorización en el centro educativo.
- Relación aprendiz–empresa: la relación de las tareas realizadas con la formación y el recibir oferta de continuidad en la empresa, se utilizan como indicadores sobre la inversión de la empresa en la FP dual y el interés que pueda tener en que la persona formada allí se quede como trabajadora, lo que constituiría un logro en la transición.
- Finalmente, para profundizar en su perspectiva sobre sus expectativas de futuro y el impacto que tiene en él la FP dual, se les pide comparar sus posibilidades laborales con respecto a quienes no han cursado la modalidad dual (pregunta 36).

6.4.3. Criterios para la muestra de aprendices

La población se define, como ya se ha señalado, en: *personas que cursen 2º curso de un ciclo formativo en modalidad dual en Catalunya*. Estas personas serán, de las que cursan FP dual, las que más experiencia tienen en la formación en la empresa, ya que el cuestionario se pasó en abril, es decir, en uno de los últimos meses del ciclo

formativo. Los datos públicos disponibles[87] no permiten cumplir con los criterios de definición de la población, aunque sí se dispone del número total de quienes cursan FP dual en el curso en que fue aplicado el cuestionario (2019–2020). Por lo tanto, la primera dificultad referida al muestreo se refiere a la falta de datos sobre las características y tamaño de la población.

La segunda limitación del muestreo es el acceso a la población a través de los centros educativos. Dada la imposibilidad de contactar directamente con las y los aprendices de FP dual, el cuestionario fue enviado a los centros educativos para que lo distribuyeran entre las y los aprendices, incorporando un sesgo sobre la muestra según la participación del centro en el estudio.

Para superar estas limitaciones, en la investigación se utiliza un **muestreo no probabilístico por cuotas** (López–Roldán y Fachelli, 2016). Esta tipología permite definir una serie de variables según el diseño de la investigación que estructuren la población en grupos de estudio, de manera que la muestra debe ser representativa en cada uno de ellos. En el caso de la tesis doctoral, este diseño permitió observar la tasa de respuesta según las variables estructurales definidas e insistir en aquellos centros educativos cuyos aprendices cumplieran un perfil con una tasa de respuesta baja al cuestionario.

En total se consiguieron 466 respuestas válidas habiendo descartado 13 respuestas por duplicación (9) y por no cumplir con los criterios de muestreo (4). En este sentido, cabe reiterar mi agradecimiento a todos los centros educativos por su participación en la investigación siguiendo al detalle todos los criterios de muestreo establecido, y a todas y todos los participantes que respondieron el cuestionario.

En los siguientes apartados se explica cada una de las variables estructurales utilizadas escogidas siguiendo el marco teórico y el análisis contextual de la tesis doctoral, así como los porcentajes que representa cada categoría de la variable tomada en comparación a los porcentajes existentes en el curso en que fue aplicado el cuestionario, 2019–20, según los datos estadísticos de la Generalitat de Catalunya (2020). Se toma de referencia, por tanto, la población total de FP dual en el curso previo a la aplicación del cuestionario, considerando que la población a la que se dirige el cuestionario es únicamente las personas que estén en 2º curso, pero no es posible conocer las características de dicho grupo.

a. Representatividad de la muestra según la titularidad de los centros educativos

Uno de los elementos clave del desarrollo de la FP dual son los recursos económicos disponibles para ello que, por definición, son distintos en cantidad y gestión entre los centros educativos según tengan un carácter público o privado. Es importante,

[87] Durante varios meses se solicitaron los datos concretos de la población a distintos responsables de la Generalitat de Catalunya sin éxito.

por ello, que la muestra de aprendices del cuestionario cuente con porcentajes similares a los existentes en la población a este respecto.

Los centros educativos que han colaborado en la investigación han sido 61, que suponen un 22,85% de los 267 centros que, a febrero de 2020, ofrecen FP dual en Catalunya[88]. No obstante, es posible que el porcentaje de representatividad sea mayor puesto que, como se ha explicado, el estudio se dirige a quienes cursan FP dual en segundo curso, y por tanto, sólo entrarían los centros educativos que impartieran FP dual desde el curso 2017–2018, aunque el dato exacto no está disponible.

En la tabla 6.5. se muestran las frecuencias y porcentajes que representan las y los aprendices según pertenezcan a un centro público o privado en la muestra recogida y en el curso 2019/20 en Catalunya. La diferencia entre ambos datos es mínima representando: –2,44% en el caso de los centros públicos y +2,44% en los privados.

Tabla 6.5. Distribución de la muestra según la titularidad del centro

Titularidad	Respuestas en la muestra	% en la muestra	Frecuencia en el curso 2019/20 Catalunya en FP dual	% en el curso 2019/20 en Catalunya en FP dual
Pública	333	71,46	5147	73,9
Privada	133	28,54	1816	26,1
Total	466	100	6963	100

Fuente: elaboración propia

b. Representación de la muestra según sexo

Como se ha señalado en el capítulo 2 de la tesis doctoral, la FP dual se trata de una modalidad formativa masculinizada debido a que las titulaciones donde más se ha implantado pertenecen a familias profesionales con una mayoría de hombres respecto a las mujeres. Esto genera un agravio comparativo que se suma al resto de perjuicios que sufren las mujeres y que sigue la lógica de la segregación ocupacional y educativa existente en nuestro país.

Tabla 6.6. Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Respuestas	%	frecuencia el curso 2019/20 Catalunya en FP dual	% en el curso 2019/20 en Catalunya en FP dual
Hombres	257	55,2	4414	63,4
Mujeres	208	44,6	2549	36,6
No binario	1	0,22		
Total	466	100	6752	100

Fuente: elaboración propia

[88] Como ya se ha señalado antes, todos los datos son tomados de la estadística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2019). Se pueden consultar en http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/

Como se observa en la tabla 6.6, el 63,4% de aprendices de FP dual en el curso 2019/20 fueron hombres frente al 36,6% de mujeres. Esta diferencia es menor en el caso de la muestra recogida en el cuestionario, teniendo unos porcentajes más similares a los existentes en el total de aprendices de FP en Catalunya en el curso 2019/20: 57,6% de hombres y 42,4% de mujeres (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020).

No obstante, esta ligera sobrerrepresentación de las mujeres en la muestra es considerada como positiva puesto que permite obtener más información del colectivo que más restringido tiene el acceso a la modalidad dual y, por tanto, caracterizar mejor su perspectiva sobre el modelo y su funcionamiento.

c. Representatividad de la muestra según familias profesionales

Otra de las variables relevantes que se ha señalado en las Partes I y II de la tesis doctoral es la relación entre formación en la empresa y sector productivo, como una de las claves de la segmentación del mercado de trabajo y el diferente desarrollo de la FP dual. Por ello, es relevante tomar de referencia la familia profesional para considerar si la muestra es representativa de la FP dual en Catalunya.

Como se muestra en la tabla 6.7, la muestra reúne aprendices de 18 familias profesionales de las 23 existentes, siendo las 5 restantes muy minoritarias sobre la población (entre las 5 suman un 1,5% de aprendices de FP dual en Catalunya). Todas las familias representan porcentajes similares a los de la población existiendo un caso de sobrerrepresentación que cabe señalar: artes gráficas (6 puntos). Esto se debe a la alta participación de dos de los escasos centros educativos donde se realizan los títulos que aumenta su porcentaje de representación respecto a su porcentaje en la población.

En cualquier caso, las familias con mayor presencia en la población lo son también en la muestra y no hay ninguna familia con porcentajes altos en la población que no esté presente o tenga bajos porcentajes en la muestra, lo que permite concluir que la muestra es representativa atendiendo a las familias profesionales.

Tabla 6.7. Distribución de la muestra según familias profesionales

Familia profesional	Respuestas	Porcentaje	Frec. curso 2019/20, Cat., FP dual	% en el curso 2019/20 en Cat., FP dual
Actividades físicas y deportivas	12	2,58	152	2,2
Administración y gestión	63	13,52	1172	16,8
Agraria	22	4,72	117	1,7
Artes gráficas	31	6,65	50	0,7
Comercio y marketing	60	12,88	776	11,1
Edificación y obra civil			30	0,4
Electricidad y electrónica	15	3,22	667	9,6
Energía y agua			30	0,4

Fabricación mecánica	27	5,79	336	4,8
Hostelería y turismo	17	3,65	199	2,9
Imagen y sonido			13	0,2
Imagen personal	9	1,93	69	1
Industrias alimentarias	7	1,5	150	2,2
Industrias extractivas			17	0,2
Informática y comunicaciones	32	6,87	744	10,7
Instalación y mantenimiento	19	4,08	545	7,8
Madera, mueble y corcho	2	0,43	33	0,5
Química	50	10,73	423	6,1
Sanidad	17	3,65	240	3,4
Seguridad y medio ambiente	1	0,21	7	0,1
Servicios socioculturales y a la comunidad	48	10,3	676	9,7
Textil, confección y piel			35	0,5
Transporte y mantenimiento de vehículos	34	7,3	482	6,9
Total	**466**	**100**	**6963**	**100**

Fuente: elaboración propia

d. Representatividad de la muestra según área territorial

Finalmente, junto con el análisis por familias profesionales, el segundo elemento especialmente relevante para el análisis de la FP dual relacionada con la segmentación del mercado de trabajo y el desarrollo diferente de la FP dual, tiene que ver con la localización geográfica, en este caso expresado en delegaciones territoriales siguiendo la división marcada por la Generalitat de Catalunya. No obstante, esta clasificación no siempre es fácilmente reconocible por lo que a continuación se señalan las delegaciones territoriales que pueden dar lugar a confusión en torno a Barcelona[89]:

- Barcelona comarques: Barcelonès (l'Hospitalet de Llobregat, Badalona, Sant Adrià de Besòs y Santa Coloma de Gramanet), Alt Penedès y Garraf
- Catalunya central: Anoia, Bages, Berguedà, Moianès Osona, Solsonès
- Consorci d'Educación de Barcelona: Barcelona ciudad

Como aparece en la tabla 6.8, todas las áreas están representadas en porcentajes similares a la población señalando la importancia del Consorci d'educació de Barcelona como territorio especialmente relevante en el impulso de la modalidad

[89] La información detallada aparece en la web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: https://educacio.gencat.cat/ca/departament/serveis-territorials/. También se puede consultar un mapa interactivo en https://www.instamaps.cat/visor.html?businessid=2402b3dfabb6df47411cb28186c153b8#12/

dual y con la excepción de Terres de l'Ebre donde no se ha podido contar con ningún centro educativo. No obstante, al representar un 2% sobre la población y no plantear titulaciones que no existan en otros territorios no se considera determinante, si bien evidencia el menor impulso que recibe la FP dual en este territorio que, junto con Lleida, son los territorios donde menos plazas existen. Por último, sí cabe señalar la infrarrepresentación de Tarragona puesto que hay una diferencia de 7 puntos entre la muestra y la población provocada por la menor participación de los centros en este territorio que no ha sido posible corregir.

Tabla 6.8. Distribución de la muestra según áreas territoriales

Área territorial	*Respuestas*	*Porcentaje*	*Frec. 2019/20 Cat., FP dual*	*% 2019/20 en Cat., FP dual*
Baix Llobregat	27	5,79	542	7,8
Barcelona comarques	70	15,21	673	9,7
Catalunya central	16	3,43	479	6,9
Consorci d'educació de Barcelona	111	23,82	1380	19,8
Girona	86	18,46	757	10,9
Lleida	22	4,72	352	5,1
Maresme-Vallès Oriental	59	12,66	717	10,3
Tarragona	15	3,22	767	11
Terres de l'Ebre			137	2
Vallès Occidental	60	12,88	1159	16,6
Total	**466**	**100**	**6963**	**100**

Fuente: elaboración propia, datos de Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020)

6.4.4. Técnicas de análisis: descriptivas y de clasificación

La información recogida en el cuestionario se expone en los distintos apartados de los capítulos de resultados según el objetivo al que pretendan dar respuesta, como se ha explicitado en el apartado 6.4.2 En los capítulos 7 y 8 se utilizan técnicas de análisis descripticas univariadas (normalmente tablas de frecuencias) o bivariadas (tablas de contingencia), según corresponda.

Sin embargo, el capítulo 9 contiene los resultados de los análisis cuantitativos más complejos de la tesis doctoral pues con ellos se pretende definir una propuesta de transiciones escuela–trabajo probables de las personas egresadas de FP dual. Para ello, en primer lugar, el análisis parte de estudiar cada una de las variables referidas a los conceptos complejos mencionados anteriormente: motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción, y la relación de las variables independientes (sexo, nivel del

ciclo de FP, titularidad del centro educativo, tener o no trabajo previo, familia profesional, delegación territorial y nivel formativo alcanzado). Para ello, las variables dependientes, todas de *escala tipo Likert* se transforman en variables numéricas para poder realizar contrastes de medias, bien con pruebas t de Student con las variables independientes de 2 categorías (primeras 4 de las señaladas), bien con pruebas ANOVA con las variables independientes de 3 o más categorías (las otras tres variables señaladas). Esto permite conocer en profundidad las variables dependientes y su caracterización teniendo en cuenta las variables independientes que definen la muestra.

En segundo lugar, con este conjunto de variables que evalúan motivaciones, expectativas y satisfacción se construye una tipología de perfiles siguiendo la estrategia de «construcción de una tipología estructural y articulada» (López-Roldán, 1994, 1996a, 1996b; López-Roldán y Fachelli, 2016; entre otros). Esta estrategia consiste en tomar una serie de variables para realizar un Análisis de Componentes Principales del cual extraer una serie de factores que expliquen, al menos, el 60% de la varianza del conjunto de variables. En base a estos factores, que reducen la información para hacer el análisis más eficaz, se realiza un Análisis de Clúster jerárquico mediante el método de Ward que relaciona a las personas de manera que se conforman grupos que maximizan su homogeneidad interna y la heterogeneidad entre grupos. Como resultado de este análisis se obtiene un dendrograma que, siguiendo unos criterios explicados más adelante, define el número de grupos óptimo en que se organiza el grupo estudiado.

La construcción de tipologías como herramienta para analizar los fenómenos sociales complejos tiene una gran tradición en la investigación científica en sociología, en general, y en el grupo de investigación QUIT en que se desarrolla esta tesis doctoral, en particular, pues constituye una de las líneas de investigación abordadas por uno de los fundadores del grupo, Carlos Lozares, sobre la que ha publicado diversos artículos y dirigido tesis doctorales, como la de Pedro López–Roldán (1994), quien después como investigador del QUIT ha publicado diversos artículos y está dirigiendo tesis doctorales, donde se fundamenta y profundiza en la utilización de esta estrategia metodológica.

El objetivo de esta tesis doctoral no es, sin embargo, detallar el uso de la construcción de tipologías como estrategia de investigación científica en sociología, pues para ello parece más adecuado remitir a las obras que se citan en este apartado, sino utilizarla como propuesta metodológica y teórica de cara a futuras investigaciones que profundicen sobre el fenómeno, en este caso, de las transiciones escuela–trabajo de las y los egresados de FP dual, sobre lo cual no se han realizado, aún, investigaciones en profundidad en España. Es decir, de los dos objetivos que puede cubrir una elección morfológica como la tipológica: a) describir y categorizar un fenómeno concreto para facilitar futuras exploraciones e hipótesis y b) conceptualizar hechos o fenómenos extrayendo y abstrayendo rasgos, combinando elementos y

dimensionalizando la realidad estudiada (Lozares, 1990), la tesis la emplea para el primero.

El proceso de categorización ha sido ampliamente desarrollado por las teorías sociológicas para definir las implicaciones de los conceptos de tipo y tipología (Lozares, 1990), sin embargo, las estrategias metodológicas para construirlas desde una perspectiva empírica han sido más tardías (López-Roldán, 1996a). De entre ellas, como se ha señalado en los párrafos anteriores, en la tesis se utiliza el enfoque de la «tipología estructural y articulada».

En concreto, el Análisis de Clasificación o de Clúster utilizado en este enfoque se trata de un método jerárquico, pues el proceso consiste en la unión de los individuos en grupos de manera sucesiva construyendo una jerarquía que se representa en forma de árbol (dendrograma); utilizando el método de Ward que se fundamenta en conseguir, en el proceso de formación de los grupos, la mínima pérdida posible de varianza (López–Roldán y Fachelli, 2016). Una vez definido el dendrograma, el análisis sigue una serie de criterios para establecer el punto de corte óptimo del gráfico, es decir, el momento del proceso de agrupación sucesiva que define el número de grupos que se corresponden con las personas estudiadas, estos criterios se resumen en (López–Roldán y Fachelli, 2016, p. 43):

- Aumento del coeficiente en la unión de los grupos. El gráfico indica si la unión de distintos grupos se produce con un aumento grande o pequeño del coeficiente por lo que este criterio señala que el corte se debe realizar antes de que el coeficiente aumente en exceso, puesto que eso quiere decir que los grupos que se unen son más diferentes.
- Proporción de varianza explicada por cada partición. Este criterio indica que el gráfico se debe cortar antes de aquel momento en que el número de grupos no determine un aumento de varianza explicada importante.
- Criterio teórico. El número de grupos que se obtenga como resultado del proceso de análisis debe estar contextualizado y reforzado por el fundamento teórico y conceptual en que se ha realizado la investigación, puesto que esto justifica y aumenta la capacidad explicativa del análisis.

El gráfico 6.1 muestra el dendrograma resultante del análisis realizado en la tesis doctoral junto con una línea vertical que indica el momento del corte óptimo que define una tipología de 9 perfiles. El gráfico también permite observar que el proceso de análisis «estructural y articulado» genera que la unión sucesiva de los grupos se produzca manteniendo la homogeneidad interna y aumentando las diferencias entre grupos, lo que da lugar a unos tipos significativamente distintos y con claras relaciones significativas con las variables independientes del estudio, además de,

Gráfico 6.1. Dendrograma

obviamente, con las variables que sirven para realizar el Análisis Factorial con el que, posteriormente, se realiza el Análisis de Clasificación.

Las relaciones de la tipología con las variables de origen se muestran en tablas en el Anexo X para no extender en exceso el capítulo con los resultados detallados de los análisis estadísticos realizados. Por otra parte, la tipología definida como resultado clave del proceso de investigación de la tesis doctoral se detalla en el capítulo 9. En él, además de exponer los análisis correspondientes a las motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción del conjunto de las aprendices de FP dual, se caracteriza cada uno de los perfiles obtenidos del análisis estadístico.

Esta caracterización se desarrolla atendiendo tanto a elementos descriptivos del perfil sociodemográfico establecido para la investigación (sexo, nivel del FP, titularidad del centro, trabajo previo o no, familia profesional, delegación territorial y formación previa), como de las características de sus motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción, que definen el itinerario probable o «rumbo» de su trayectoria (Casal et al., 2007) y el proceso de su «inserción laboral» (Miguélez et al., 2011, p. 21).

Finalmente, cabe recordar que el cuestionario se fundamenta en recoger la perspectiva de las y los aprendices en su fase final de formación en la empresa de la FP dual sobre su futura experiencia en el mercado de trabajo, por lo que cabe tener prudencia en cuanto a las conclusiones a extraer así como en las características definidas de sus transiciones escuela–trabajo entendiendo que se trata de un resultado que podría verse modificado por futuros factores individuales y estructurales. En este sentido, resulta relevante plantear investigaciones futuras contemplando más personas y cuando hayan adquirido una trayectoria laboral consistente.

Parte IV. Resultados y conclusiones

Introducción

La cuarta parte de la tesis doctoral se dedica a exponer los principales resultados de la investigación siguiendo la estructura del modelo de análisis explicado en el capítulo 5. En concreto, cada capítulo da respuesta a uno de los objetivos específicos: el capítulo 7 se refiere al objetivo específico 1 sobre el diseño de la FP dual, el capítulo 8 al objetivo específico 2 sobre el funcionamiento de la FP dual y el 9 al objetivo específico 3 sobre los posibles efectos de la FP dual en la transición escuela–trabajo. La exposición, por tanto, sigue una lógica progresiva pues, estudiar el diseño de la FP dual también implica estudiar su funcionamiento y, a su vez, esto permite analizar los efectos de este modelo formativo sobre las transiciones escuela–trabajo.

A lo largo de los 3 capítulos se exponen las ideas y evidencias obtenidas de los análisis del trabajo de campo según corresponda. El capítulo 7 se centra en las entrevistas a agentes sociales de nivel macro y meso, puesto que son las organizaciones implicadas en el diseño del modelo. El capítulo 8 expone los resultados de las entrevistas a agentes sociales de nivel micro y los datos descriptivos del cuestionario para presentar las variables que actuarán como independientes en el resto de análisis. Y el capítulo 9 explora en detalle los análisis interpretativos del cuestionario. No obstante, los capítulos también contraponen los datos recogidos de las distintas fuentes de información para contrastar las perspectivas.

Para citar las entrevistas y documentos analizados como cuerpo de análisis de la tesis doctoral se utilizan códigos abreviados como se ha explicado en el capítulo 6. En concreto, el apartado 6.3.2 y el Anexo VII señalan los códigos que representan a cada una de las entrevistas realizadas organizados por grupos (Administraciones Públicas – *AP*; org. empresariales – *E*; org. sindicales – *S*; fundaciones – *F*; colectivos juveniles – *J*; centros educativos – C; empresas – *Emp*; aprendices – *A*). Por otra parte, el Anexo V reúne los documentos audiovisuales que se referencian con el código «Acto» seguido de un número. En algunos casos, además de señalar el código de referencia, se explicita la organización o institución para facilitar la interpretación de los resultados, manteniendo, por supuesto, el anonimato de todos los informantes que han participado en la investigación.

Finalmente, como idea central que guía el análisis de los resultados y se vincula con el marco teórico y el marco contextual de la tesis doctoral, cabe destacar la llamada de atención que realizan los centros educativos, tanto privados (C1, C2, C5) como públicos (C4, C6, C7, C8), sobre el riesgo de precarización laboral que existe en el diseño de FP dual actual por la inexistencia de un contrato adecuado y de los controles de calidad correspondientes con el tiempo y contenidos que se dedican a la formación en la empresa. También los sindicatos y algunas empresas plantean este riesgo de precarización laboral al señalar que algunas empresas pueden utilizar el modelo de manera inadecuada por ser pequeñas y tener menos recursos (Emp1, Emp5) o porque estén en sectores productivos donde se otorgue un bajo valor a la formación (Emp3, Emp6).

> **La FP dual quiere decir una formación de la cual son corresponsables dos entidades, una es el centro de FP y la otra es una empresa**. [...] La FP Dual no es, evidentemente, ni mano de obra barata, ni nada que se le parezca, ni puede substituir trabajadores, ni cosas de estas..., ni tampoco son las prácticas que se hacían en la FP clásica que duran más horas, y este es uno de los riesgos que tenemos: que estemos sacando a los chicos de los centros de FP para que hagan unas prácticas más largas. Eso no es FP Dual. (F1)

Esta idea es central en el análisis de los resultados puesto que dirige la atención hacia un elemento clave señalado en el marco teórico: las formas de «trabajo no estándar» (prácticas, becas, voluntariados, etc.) precisan de una regulación detallada y un marco de políticas de protección social para actuar como «trampolín» en las trayectorias laborales, de lo contrario, supondrán un «atrapamiento» en las mismas (O'Reilly et al., 2015). Es decir, la calidad con que se diseñe e implemente la FP dual, así como el consenso entre todos los agentes sociales implicados y el correcto marco legislativo en que se desenvuelva, determinará sus efectos sobre la transición escuela–trabajo.

Capítulo 7.
Diseño de la FP dual

El presente capítulo se centra en dar respuesta al objetivo específico 1 a través del análisis las entrevistas a los agentes sociales y los análisis de los actos telemáticos organizados por ellos o en los que participan (Anexo V):

Objetivo específico 1

Describir el papel que desempeñan las Administraciones Públicas, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y otras instituciones, en el diseño y desarrollo de la FP dual

Para ello, el capítulo se organiza atendiendo a cuatro grandes cuestiones del diseño: la gobernanza del sistema, la colaboración escuela–empresa, la perspectiva de género y la difusión de la FP dual. El primer apartado, se refiere al origen del modelo y su desarrollo, es decir, el papel que jugaron los agentes sociales en el inicio del diseño y el aumento de plazas durante estos años. Asimismo, presta especial atención a un debate muy relevante en el inicio y desarrollo de la FP dual: el desajuste entre oferta de perfiles profesionales del sistema educativo y la demanda de mano de obra del sistema productivo.

Por su parte, el segundo expone el funcionamiento de la colaboración entre entidades de los ámbitos educativo y productivo, en concreto, entre centros formativos y empresas. En este apartado cobra especial importancia la demanda de una entidad que medie entre empresas y escuelas para facilitar y aumentar las plazas de FP dual y se analizan las motivaciones empresariales para participar en el modelo.

El tercer apartado se centra en la clara segregación educativa existente en la FP dual y las diferencias en los discursos de los agentes sociales al respecto. En él, se abordarán los análisis que realizan las empresas, sindicatos, AAPP y centros sobre las causas y factores que afectan al acceso de las mujeres a la formación en la empresa en el modelo dual.

Por último, el cuarto apartado aborda el futuro de la modalidad dual a través del análisis del discurso que los agentes sociales utilizan en su difusión y que condiciona cómo y dónde se está produciendo su crecimiento. El apartado se centra en analizar el papel que puede tener la FP dual para aumentar el prestigio del conjunto de los estudios de FP y la eficacia del itinerario en términos de inserción laboral. Además,

también dota importancia a la orientación como mecanismo para aumentar el número de personas que acceden a la FP dual, especialmente en aquellos sectores donde hay mayor demanda de las empresas, y para reducir la segregación educativa y facilitar que más mujeres accedan a familias profesionales masculinizadas. El apartado finaliza analizando la perspectiva de los agentes sociales sobre el modelo que se está implementando en Catalunya y la referencia que tienen del *modelo alemán*. En él, no se trata de analizar pormenorizadamente ambos modelos, como se ha realizado en el apartado 4.1 en base a la amplia literatura sobre el tema, sino de estudiar la perspectiva que tienen los agentes sociales.

7.1. Gobernanza del sistema: el papel de los agentes sociales

La FP dual, planteada como un itinerario formativo compartido entre empresa y escuela, necesita de mecanismos de coordinación fuertes y eficientes para que tenga lugar una interacción adecuada entre el sistema educativo y el productivo y, con ello, se facilite la gobernanza del modelo. La relación entre ambos sistemas y el debate sobre qué sistema debe adaptarse al otro para facilitar que la demanda y oferta de mano de obra se ajusten, abordado por el análisis adecuacionista de la formación al trabajo (Planas, 2014), tensionan las dinámicas del diálogo social resultando en diferencias entre las posiciones sindicales, empresariales, las distintas perspectivas de las AAPP y otros agentes sociales implicados.

No obstante, antes de profundizar en las diferencias entre las perspectivas de los agentes sociales, cabe señalar dos puntos comunes sobre el diseño de la FP dual actual y su gobernanza: la fragmentación del marco legislativo y la falta de participación de los agentes en la gobernanza del modelo.

En primer lugar, el **diseño legislativo de la FP dual** presenta un marco fragmentado y diverso (Sanz De Miguel, 2017), con grandes diferencias entre CCAA, que da lugar a considerar la existencia de un modelo de FP dual por cada CA (Martín Martín, 2017). Este marco fragmentado se ha ido corrigiendo en una dinámica de *ensayo–error* en la que cada CA ha solventado las problemáticas que ha encontrado de maneras distintas, evidenciando la ausencia de una estrategia común de desarrollo de la FP dual

> Un poco la sensación que da es que **no ha habido un modelo inicial** sino que en base a irte encontrando dificultades lo has ido adecuando y, de hecho, nosotros ya hemos señalado varias veces la importancia de evaluar, de valorar la FP dual y así poder definir el modelo que queremos (F2)

Como también señalan otras investigaciones (Marhuenda-Fluixá et al., 2017), distintas informantes (S5, S6, S7) indican que el marco legislativo que inició la FP dual (RD 1529/2012) rompió con el consenso existente en torno a la FP, perspectiva ejemplificada con la cita de S1, representante sindical en el Consejo General de FP, órgano de composición tripartita donde se debería haber planteado el modelo dual:

> La primera cuestión es que **aquí no se debatió**, en el marco del Consejo y en las mesas de diálogo, donde los cauces están previstos [...]. **Nos dicen de Europa** que esta cosa de que los jóvenes estén en las empresas hay países que les va bien, que tienen mejores indicadores [...] de desempleo y abandono educativo. [Pero] ¿qué podemos hacer en este país con este contexto? ¿En el nuestro? Eso no se hizo, ¿qué es lo que pasó? Que la Comisión Europea dijo que iba a poner dinero en esto porque los países que tienen estos indicadores les van mejor. [...]. Había CCAA por un lado que estaban ya empezando a hacer, Madrid fundamentalmente, que fue la que más presionó, colaboraciones con las empresas para ahorrarse dinero en la FP porque estaban quitando recursos en los centros (S1)

A las problemáticas del marco legislativo propio de la FP dual se suman las críticas realizadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), del que depende por ser la base para la elaboración de los títulos de FP[90]: no obligatoriedad de la acreditación de Cualificaciones Profesionales[91] para el ejercicio profesional y lentitud del proceso de creación y modificación de las Cualificaciones Profesionales.

El CNCP regula las Cualificaciones Profesionales y, en cierta medida, condiciona el acceso a los ejercicios profesionales al definir los Títulos de FP y Certificados de Profesionalidad. Sin embargo, no regula las profesiones ya que no es necesario el título para ejercerlas, generando cierto intrusismo laboral y desprestigio de ciertos sectores productivos o profesiones. Ante esto, si la FP dual aumenta el prestigio y difusión de la FP, podría contribuir a revalorizar las certificaciones y cualificaciones de las personas (F2) incluso a revalorizar ciertos ejercicios profesionales al aumentar el número de personas con formación de calidad en el sector (Emp5).

Por otra parte, el CNCP se elabora y actualiza mediante un proceso de prospección del mercado de trabajo complejo y burocratizado, con la colaboración de distintas personas (profesionales del sector, docentes de la rama, etc.). El responsable de dicho proceso es el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL[92], actualmente dependiente del Ministerio de Educación y FP), cuyo informante clave asume una carencia de recursos para atender todas las demandas de las empresas en el tiempo que sería óptimo.

> **No tenemos capacidad, digamos, de poder hacer todo lo que se supone que tendríamos que hacer**, porque es muchísimo y tenemos pues los medios relativamente limitados. Entonces, por ejemplo, establecemos criterios de priorización, como puede ser si hay normativa regulatoria [...] o a qué personas afecta, cómo va la tendencia de contratación, o si nos demandan una formación oficial o acreditación (AP1)

En segundo lugar, tanto las organizaciones empresariales como las sindicales reclaman un **mayor papel en la gobernanza del sistema de FP** y la definición del modelo de FP dual. Las organizaciones empresariales reclaman poder participar en todos los niveles, desde el diseño hasta la puesta en marcha de los casos concretos,

[90] Las explicaciones en profundidad sobre el funcionamiento del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se encuentran en el capítulo 1, especialmente al principio de este.
[91] Se utiliza intencionalmente el término de «Cualificaciones Profesionales» para referirse al concepto definido por la legislación y diferenciarlo de «cualificación efectiva» (Lope, 1996) que responde a un concepto distinto, como se ha expuesto en detalle en el capítulo 1.
[92] https://incual.educacion.gob.es/

además de tener mayor responsabilidad y poder de decisión en la actualización de las Cualificaciones Profesionales.

> que la **gobernanza** del sistema sea **compartida** con los agentes sociales (E2)

Los sindicatos tienen un papel aún menor que las empresas en la FP dual ya que, aunque ningún agente social fue tenido en cuenta en el inicio del modelo, las organizaciones empresariales han jugado un papel relevante en su posterior desarrollo e implementación mientras las organizaciones sindicales no han sido tenidas en cuenta en ninguna de las etapas. Esto se debe, especialmente, a que la baja presencia de los contratos en la relación empresa–aprendiz y la ausencia de órganos tripartitos en la gestión o supervisión del modelo, limitan la participación de los sindicatos a estudios, charlas, informes, mesas de diálogo, etc. Ante esta situación, las organizaciones sindicales señalan la utilidad del diálogo social y de los convenios colectivos en la mejora de las figuras de aprendices en las empresas y reclaman un mayor papel en el conjunto de la FP dual.

> [En relación con la regulación retributiva de los contratos de aprendizaje y formación…] podemos darle un poco de visualización de la normativa a través de la **negociación colectiva**. Y este es un poco el paraguas en el que estamos trabajando… y **participamos**, evidentemente, en otro tipo de **jornadas, actos, con el Consell de la FP**… Estos son los dos ámbitos que tenemos de participación… (S6)

La ausencia de los sindicatos en el modelo dual en España contrasta con el *modelo dual alemá*n, que se utiliza de referencia, donde el diálogo social y los convenios colectivos son una herramienta eficiente de colaboración tripartita para el fomento de la FP dual (Echeverría-Samanes, 2016).

> Nosotros lo que vemos positivo evidentemente es la participación e información de los comités de empresa o secciones sindicales en estos proyectos, pensamos, y hay literatura de eso, que **cuando hay participación sindical estos proyectos pueden funcionar mejor** (F1)

Además, la reclamación sobre la negociación colectiva, que emerge en la investigación como demanda de los sindicatos, comienza a cobrar fuerza entre AAPP y fundaciones y permitiría aumentar las plazas de FP dual a través de la participación de los sindicatos desde dentro de las empresas y desde los sectores. Estos podrían apoyar el proceso de enseñanza–aprendizaje, mejorar la calidad de la formación, evitar problemáticas y fraudes y actuar como agentes de difusión del modelo, incluso en PYMEs donde la implantación de la FP dual es más compleja.

> Quizá la manera de solucionar el tema de la pequeña y mediana empresa sería si existieran los **delegados de sector**, porque aquí sí que se podría hacer mucho más, porque claro, en una empresa muy pequeña es muy difícil sindicalizarse y es muy difícil la actuación por parte de los sindicatos… Y luego está el problema de las becas, que es que una persona que no tiene una relación laboral con la empresa, un sindicato no puede hacer nada en realidad (S7)

Una vez planteados los puntos en común, con matices, que tienen los agentes sociales, en los apartados siguientes se detallan los debates donde aparecen posiciones más diferenciadas.

7.1.1. El debate sobre el «desajuste de perfiles»

Uno de los muchos efectos de la crisis económica iniciada en 2008 y el consecuente recorte económico en múltiples áreas de servicios públicos, fue la reducción o estabilización de la oferta de plazas de FP. Atendiendo al caso de Catalunya, esta tendencia puede considerarse finalizada ya que durante los últimos años cabe destacar un aumento significativo de las plazas tanto de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), en un 18,4%, como de Superior (CFGS), en un 59%, entre 2015 y 2020 (gráfico 7.1).

Gráfico 7.1. Evolución de plazas de nivel medio y superior en FP y porcentaje de FP dual

Fuente: elaboración propia. Datos de Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2020)

La crisis económica también contribuye a explicar el lento inicio que ha tenido, y se mantiene, la FP dual. En Catalunya, en el primer curso tras el RD 1529/2012 (curso 2012/13), comenzaron 300 estudiantes en 3 ciclos formativos (CFGS Educación infantil, CFGS Mantenimiento electromecánico y CFGM Comercio y marketing) en 5 centros educativos (3 públicos y 2 privados) con la colaboración del Institut Municipal d'Educació de Barcelona (AP4), SEAT (Emp8) y la Asociación Hispano-Alemana de enseñanzas técnicas (actualmente FEDA) respectivamente (Fundació BCN FP, 2015). Durante los cursos 2013/14 y 2014/15 el aumento de plazas fue muy reducido, aunque progresivo, hasta suponer un dato relevante en el curso 2015/16 que se sitúa entre 5075 (Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya, 2017) y 4579 estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021b), existiendo una clara discrepancia en los datos ofrecidos por las dos instituciones.

En cualquier caso, en la oferta de plazas de FP dual se observa un claro contraste entre los niveles medio y superior, ya que entre 2015 y 2020 la oferta de CFGM ha descendido en un 22,8%, mientras en los CFGS han aumentado en un 328,7%. Por otra parte, la tendencia al alza de las plazas totales de FP mientras se estabiliza la oferta de plazas de FP dual provoca que los porcentajes de implementación de la modalidad dual presenten una ligera tendencia a la baja en los últimos cursos.

Los agentes sociales, especialmente las organizaciones empresariales aunque también varias de las AAPP, señalan que, a pesar de este aumento de plazas de FP durante los últimos cursos, una vez superados los años de políticas de austeridad más contundentes como estrategia de superación de la crisis económica, sigue existiendo un desajuste entre la oferta de perfiles profesionales del conjunto del sistema de formación (incluyendo aquí también a la universidad) y la demanda de mano de obra del sistema productivo. Sin embargo, analizando los discursos de los agentes sociales, este *desajuste* no siempre se refiere al mismo concepto, ni influyen los mismos factores, ni las estrategias para resolverlo son las mismas.

El discurso generalista de las organizaciones empresariales

En primer lugar, cabe señalar que el discurso sobre el «desajuste de perfiles» es, muchas veces, generalista. Es decir, aunque muchos agentes sociales coinciden en señalar que el sistema productivo cambia a un ritmo muy rápido y eso les dificulta encontrar los perfiles que buscan en el sistema educativo, es difícil encontrar discursos de las empresas que señalen qué falta. Ejemplo de ello son las siguientes citas de organizaciones empresariales

> nos encontramos una demanda por parte de las empresas que siempre nos dicen que los estudiantes una vez que acaban una formación **no están preparados para trabajar** con ellas (E3)

> Hay una negociación entre **la oferta que es forzosamente generalista**, con generalista quiero decir que se forman a 15 o 30 personas en un aula y se forman igual, siguiendo un currículum, etc. pero cada empresa tiene unas particularidades. Hay algunos casos que las necesidades se refieren a un proceso que se hace de una determinada manera, con una metodología propia y otros casos que realmente lo que quieren no se está ofreciendo en el sistema educativo. (E1)

En el discurso empresarial aparecen referencias no a cualificaciones o competencias concretas que sean necesarias en el perfil de las y los egresados, sino a competencias generales como inglés (E3), o a la adaptación de los perfiles a cada empresa para formarlos según sus necesidades particulares, algo difícilmente asumible por el sistema educativo público.

> la empresa quiere tener la **máxima adaptación de sus trabajadores a sus procesos**, a sus sistemas y eso lo puede encajar con un ciclo formativo, con una FP negociando con el instituto [...], y ya ha estado **trabajando en "mi casa"** y ya está formado por mi gente, **de la forma que yo quiero**, eso es lo que busca la empresa (E1)

Frente al discurso generalista del «desajuste de perfiles» los sindicatos muestran una oposición clara. En primer lugar, refiriendo falta de información, falta de implicación en los procesos de elaboración de las Cualificaciones Profesionales por parte de las empresas y falta de datos objetivos para extraer las conclusiones.

> Cuando se les pregunta a las empresas y dicen: tenemos muchas necesidades y tal. Yo, cuando tengo estos debates con la CEOE, siempre les digo, pero de **dónde sacáis los datos**, decidme las fuentes, porque las estadísticas y tal, las oficiales no dicen eso, o sea, no hay por dónde decir eso [...] no quiero quitarle importancia, pero a ver si conseguís decir **exactamente qué necesitáis y cómo se resuelve** [...], porque no será por recursos financiándoles a las empresas para que hagan formación, contraten a los jóvenes... (S1).

En segundo lugar, reclaman el compromiso empresarial con el sistema formativo y la mejora de la calidad del empleo

> El desajuste se produce por parte de las empresas, que son incapaces de generar trabajos de calidad, o sea, **no puede ser que toda la responsabilidad del ajuste educación–mercado de trabajo recaiga en el propio trabajador**. "Si usted no es capaz (como sucede en España) de generar un mínimo de dar..., o sea, de utilizar en el mercado de trabajo los grandes gastos que hemos tenido educando a la gente joven, entonces usted no está cumpliendo con su función en la sociedad, usted es un especulador, usted no tiene ni idea de qué va esto" y eso también lo tenemos que decir. (S4)

Las fundaciones y AAPP, en este debate, también señalan la necesidad de que las empresas se impliquen en el modelo, mantengan el compromiso con la formación de las y los trabajadores y asuman el coste de formar para los perfiles concretos que demandan.

> eso también es un discurso muy fácil y muy repetido, hay desencajes**, hay perfiles que no se acaban de cubrir** y hay profesionales que tienen una cualificación que no se ajusta en estos momentos a las necesidades del mercado de trabajo. Las empresas se quejan, y tienen parte de razón, pero se quejarán siempre, siempre, porque todos nos podríamos quejar y entonces yo pienso que aquí el discurso **del sector educativo ha sido un sector excesivamente crítico** y excesivamente culpabilizado consigo mismo [...]. Yo creo que ahora finalmente el sector educativo también se ha plantado un poco y ha dicho: "nosotros lo que hacemos es dotar a los chicos y chicas de unas determinadas competencias y esta especialización que pedís no os la daremos desde el centro educativo porque sois 5 empresas aquí y cada empresa tiene unas determinadas características y es absolutamente imposible... esta especialización la hacéis vosotros". Lo que pasa es que la administración educativa podría ser un poco más generosa y realmente creerse que la empresa es también agente educativo (F2)

La diferencia de ritmos entre sistemas

El segundo elemento respecto al debate del «desajuste de perfiles» se refiere a la importancia del desarrollo tecnológico y la velocidad de los cambios en el sistema productivo como dificultad del sistema educativo para adaptarse.

> Yo creo que **se puede ir más rápido de lo que se está yendo** sobre todo en la creación de titulaciones [...] debería haber un mecanismo sectorial para que estas demandas lleguen rápido al sistema educativo y el sistema educativo pueda dar respuesta. Y también es una

> **responsabilidad de las empresas** estar más al día y entender que eso lo pueden hacer, no es sólo una cosa del sistema educativo (F1)

En este sentido, existe una diferencia clara entre el margen de adaptación que pueden realizar los centros formativos privados, frente al esquema que siguen los públicos que están más burocratizados y controlados por las AAPP. Esta realidad es respondida por el discurso sindical atendiendo a los efectos que estas dinámicas de cambio tienen sobre las dinámicas de flexibilidad del mercado de trabajo y la falta de regulación por parte de las AAPP.

> las empresas privadas son mucho más rápidas, los centros privados y tal, tienen muchos menos requisitos burocráticos y responden rápidamente a las necesidades y tal. [...] Luego vas a las evidencias y dices lo que habéis hecho es **desregular completamente el mercado de trabajo**, a la vez que no hay política pública estratégica para invertir ni gobernar estos procesos (S1)

Las competencias actitudinales en el «desajuste de perfiles»

En tercer lugar, en este debate también juegan un papel relevante las competencias actitudinales, transversales o comportamentales, término debatido y explicado en el apartado 1.1.3.

> [el desajuste] también ocurre en temas que son más de comportamiento, de actitudes, ahora **el mercado de trabajo también demanda personas que se puedan adaptar**, que hagan gestión del cambio, que puedan trabajar en equipo. Entonces hay este desencaje en las dos vertientes, tanto en la formación profesionalizadora, pero también en las actitudes que se están pidiendo en las personas a la hora de ocupar los puestos de trabajo (E2)

Por un lado, el discurso empresarial señala la importancia de determinadas actitudes que permiten reducir el «desajuste de perfiles» entre sistema educativo y productivo en base a la actitud que demuestren las y los trabajadores ante los cambios.

> Lo que me hace discriminar entre la gente no es si eso lo ha hecho en el instituto A o en el B, sino lo que busco es la capacidad de comunicación, la capacidad comercial, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas (E1)

> Que sean personas que sepan trabajar en grupo, que puedan autoaprender, que puedan gestionar los cambios, que sean polivalentes (E2)

Se trata, por tanto, de competencias actitudinales vinculadas al discurso neoliberal donde predomina el individualismo y las capacidades de las personas para adaptarse al cambio y se resta importancia a las competencias técnicas. Sin embargo, los sindicatos señalan que bajo este discurso se encubre, por una parte, la incompatibilidad entre algunas competencias demandadas por las empresas con la realidad laboral de muchos sectores productivos:

> El tío que trabaja en una fábrica de una empresa que tiene 7000 trabajadores ¿ese cómo expresa su creatividad? [...] **No tiene creatividad, eso es un mundo más... pues del marketing** [...] ¿dónde está la frontera entre la creatividad y lo que tú puedes crecer en una empresa por tu creatividad? (S3)

Por otra parte, señalan contradicciones entre el discurso empresarial y lo que se exige en los puestos de trabajo

> Tú en un mes de trabajo estás conociendo la empresa, no puedes ser creativo. No es la primera que nos encontramos pues, por ejemplo, frente a un problema en un puesto de trabajo que digas "ah esto lo podríamos hacer de esta otra manera" y te venga la jefa de turno y te diga "es que tú no estás aquí para pensar", entonces… claro, dependiendo un poco de la empresa o del puesto que tengas dentro de la empresa, pues que **por un lado a veces te exigen creatividad y por otro mejor te callas**… (S7)

Y, finalmente, como también señala una organización juvenil, este discurso encubre la precariedad laboral de las personas a las que se les demandan estas competencias

> Hay una **autoexigencia**, y cada vez más, a una formación permanente o formación a lo largo de la vida, pero claro, a unos niveles de "hazte un curso de inteligencia emocional y sonríe", bueno, pues mira, **si tengo un empleo precario**, algún día no te voy a sonreír. Pero claro, es un intento de abarcar tantos ámbitos de la vida y de la personalidad del trabajador que antes no existía (J1)

La «sobrecualificación» en el debate

En cuarto lugar, es importante señalar la presencia de la discusión en torno a la «sobrecualificación» dentro del debate del «desajuste de perfiles». El concepto, abordado desde la perspectiva teórica en el apartado 1.1.4, es centro de grandes confrontaciones entre la perspectiva empresarial y sindical pues mientras las organizaciones empresariales (E1, E2, E3) y algunas AAPP (AP3) destacan que el excesivo número de perfiles universitarios existente en España no se corresponde con la necesidad de perfiles técnicos medios y superiores que demandan las empresas actualmente; los sindicatos señalan la precariedad e inestabilidad del empleo.

Tras esta diferencia de planteamientos se encuentra el debate teórico sobre la tensión entre la expansión educativa, el ritmo de demanda de perfiles cualificados en el mercado de trabajo y el ajuste entre ambas dinámicas que, según la perspectiva adoptada, tiene como resultado dinámicas de «sobrecualificación» o dinámicas de «subempleo» (Alós y Jódar, 2005; Lope, López–Roldán y Lozares (coords.), 2000; Moreno Mínguez, 2015a; Planas, 2011; Ramos, 2017).

> Hay un elevado número de personas con estudios superiores, también un elevado número de personas con bajos estudios o sin y el porcentaje de personas con estudios intermedios es muy pequeño […] Jóvenes de hasta 29 años que o están con estudios primarios o ya están con ciclos formativos de grado superior o con estudios universitarios. Y claro, **lo que acaba pasando es que muchas personas que tienen estudios superiores están trabajando en posiciones por debajo de su nivel formativo**, están sobrecualificados, porque es lo que el mercado de trabajo demanda (E3).

En primer lugar, los sindicatos llaman la atención sobre el modelo productivo caracterizado por bajo valor añadido, un modelo intensivo en mano de obra de bajas cualificaciones (construcción, hostelería, comercio, turismo, etc.), de bajo nivel tecnológico y organizativo, etc. En este sentido, señalan que existen muchos puestos de trabajo que no requieren mucha cualificación, lo que contribuye a que se generen

dinámicas de subocupación (S1, S2, S5). En esta dirección, y en relación con el apartado anterior de competencias actitudinales, llaman la atención sobre la contradicción de señalar que hay muchas personas «sobrecualificadas» a la vez que se argumenta que la juventud no está preparada para trabajar.

> Yo creo que las personas jóvenes actualmente somos de las más formadas que ha habido, el problema es que lo que **no puede pretender una empresa es que una formación que es muy específica** de una empresa tú lo aprendas **en un sistema público** de formación. [...] Claro, entonces se quejan, claro **pues haz un contrato largo,** un contrato fijo en el que yo al principio evidentemente necesitaré un tiempo de formación muy específica y de adaptación también a las dinámicas internas y después seguro que con la experiencia ya tengo esa formación que necesito, el problema es el contrato de una persona un mes, mañana se acaba el contrato, coges una persona nueva y tengo que volver a empezar. Pero creo que básicamente el problema radica aquí creo que lo están utilizando mucho también para **precarizar el mercado** –como no estáis formados pues es que..., tienes estas condiciones porque te falta formación...– (S7)

En segundo lugar, como señala J1 es necesario entender la formación en un sentido amplio de aportación a la sociedad y no únicamente en si el sistema educativo responde o no a las demandas de las empresariales

> Ese desajuste tiene que ver no con que estemos demasiado formados, sino con que el modelo productivo no ha sido capaz de acompañar la generación de talento que hemos hecho como sociedad. [...] **Tampoco podemos ver la educación sólo en términos de inserción en el mercado laboral**, es decir, la educación es un derecho, una sociedad educada y formada es una sociedad mejor, pero incluso, siguiendo con el punto de vista socioeconómico, lo que tenemos que plantearnos es, no tener menos universitarios, sino qué modelo productivo estamos fomentando (J1)

En tercer lugar, llaman la atención sobre la importancia de la perspectiva de género en este debate puesto que es una dinámica que afecta especialmente a las mujeres y que se suma a la discriminación que ya sufren en el mercado de trabajo

> El **subempleo** en las mujeres es enorme, igual que la **sobrecualificación**, y es que tienen que demostrar mucho más para que se les tenga en igual consideración. Es la historia clásica de Rebecca Solnit, del relato que da origen al término mansplaining de los *hombres me explican cosas* [...]. También es ese rollo de que **incluso las mujeres cualificadas tienen que demostrar permanentemente más** para tener igual consideración (J1)

Algunos agentes sociales, incluso relacionan este debate con el concepto de «cualificación efectiva» (Lope, 1996) expuesto en el marco teórico al señalar las diferencias entre la formación que se demanda y las tareas que realmente se desarrollan en el puesto de trabajo

> Hay que **distinguir** entre la **formación de las personas y requerimientos** de cualificación de los **puestos de trabajo** en la empresa, el problema es que en España tenemos empresas que generan un alto número de puestos de baja calidad (S4)

En este debate también aparecen referencias de las empresas a que las tareas que deben realizar las y los aprendices en la empresa están, en algunos casos, por debajo de la cualificación efectiva para la que se han formado en el ciclo

> Hay estudiantes que dicen que **vienen a aprender marketing** [provienen de un ciclo de la familia de comercio y marketing], pero **no se pueden limitar solo a eso**. Hay tareas de reponedor, descargar la mercancía o atender al cliente, actualizaciones de información disponible, etc. que se han de hacer (Emp1)

¿Qué puestos de trabajo para qué perfiles?

El posicionamiento empresarial, en el fondo, está planteando dos explicaciones al desajuste entre oferta y demanda de mano de obra:

- *Las personas que buscan empleo no tienen la cualificación efectiva requerida*: este planteamiento es utópico pues la «cualificación efectiva» es característica de cada puesto de trabajo y, por tanto, su adquisición sólo se puede adquirir sobre cada puesto de trabajo concreto. De esta manera, el sistema educativo público nunca podrá resolver las demandas particulares de las empresas y ninguna persona podría tener el perfil de cualificación requerido por la empresa si antes no ha pasado por ella a través de un periodo de formación mediante becas, prácticas, etc. lo que lleva a establecer el «trabajo no estándar» como mecanismo de acceso al empleo.
- *Las personas que buscan empleo no tienen las competencias actitudinales requeridas*: este planteamiento se utiliza para señalar la constante insatisfacción sobre el perfil de egresados y egresadas de la «vía general o académica», priorizando la formación en la empresa como herramienta para solventar dicho perfil y ejercer presión sobre la oferta de mano de obra utilizando un argumento de poder. Es decir, cuando las competencias técnicas son las adecuadas, se dirige la atención a que faltan competencias actitudinales ya que no se adecúan a la cultura de la empresa. En esta argumentación se señalan los bajos niveles de unas competencias propias del discurso neoinstitucional de gestión de recursos humanos (Fernández y Valle, 1998) (trabajo en equipo, iniciativa, autonomía, creatividad…), cuando, en realidad, se hace referencia a la falta de otras con peor acogida social (disciplina, orden, responsabilidad, compromiso con la empresa, etc.)

Se trata, por tanto, de un debate complejo en el que las posiciones de los agentes sociales son claramente distintas y difícilmente reconciliables. Parece que el discurso empresarial difícilmente acepta como completo el perfil de las y los egresados del sistema educativo, que el sistema educativo se encuentra sin una directriz clara y estratégica sobre las cualificaciones que desea potenciar y que los sindicatos mantienen posiciones de alerta ante los posibles riesgos de la excesiva dependencia del sistema educativo a los cambios del sistema productivo.

No obstante, la investigación también ha permitido encontrar puntos de encuentro y discursos menos polarizados que, por una parte, relativizan la relevancia de este debate sobre las actuales dificultades en las dinámicas de inserción laboral juvenil

> ¿qué es lo que ocurre? No me creo que el problema de este país es que haya un montón de empresarios deseando contratar a alguien y un montón de jóvenes que no saben mandar un currículum, ¿no? (J1)

Y, por otra, señalan que, en realidad, se trata de una cuestión de actualización de los currículums del sistema educativo más que de incompatibilidad de perfiles profesionales

> Si tu preguntas a los sectores empresariales o a las PIMEs si la formación que se hace en los centros de FP y, en general, en los centros, es **la formación que necesitan de hecho te dirán que sí**, o sea que tampoco hay que dejar las cosas aquí tan dramáticas. Lo que sí es verdad es que hay una serie de cosas que no están bien, y una de ellas es que **no tenemos un sistema ágil** para modificar los títulos de FP, estamos hablando de una formación profesionalizadora… aprender una profesión con una tecnología de hace 20 años… no tiene mucho sentido (F1)

Además de discursos empresariales que asumen la necesidad de un cambio cultural en las empresas sobre el valor que otorgan a la formación, su papel como entidad formadora y la responsabilidad social: "que como sistema pensemos que la empresa se **corresponsabilice** de una parte de la formación" (E2).

Por todo ello, parece correcto señalar que, si bien es necesario acercar la formación a la empresa en itinerarios profesionalizantes como la FP, se trata de un proceso complejo en el que todos los agentes han de participar del cambio, en el que las empresas deben contribuir y ser más activas y que se debe realizar desde el marco del diálogo social para contar con las máximas garantías de protección posibles.

7.1.2. La FP dual como estrategia

En el debate del «desajuste de perfiles» la FP dual es planteada como un mecanismo dirigido a reducir la distancia entre sistema educativo y productivo porque aumenta la duración y contenidos de la formación en la empresa y esto obliga a escuelas y empresas a establecer un diálogo fluido y frecuente para coordinar el proceso de enseñanza–aprendizaje en los dos ámbitos. Y, en segundo lugar, porque otorga mayor responsabilidad y margen de decisión a las empresas en el proceso formativo, lo que ajusta el perfil profesional de las y los aprendices a sus demandas. Por ello, estas dos dinámicas son las que más facilitan la inserción laboral y, por tanto, son argumentos utilizados en la imagen positiva de la FP dual que se pretende difundir, como se detallará en el apartado 7.3.

En tercer lugar, la FP dual también facilitaría la relación entre sistema educativo y sistema productivo al actuar como un **mecanismo de actualización curricular rápido**, ya que existe cierta flexibilidad en las tareas a realizar durante la formación en la empresa y ello permitiría incluir ciertos contenidos sobre técnicas, maquinarias, tecnologías o conceptos más actualizados que el currículum del ciclo de FP no contempla.

> como la FP tiene unos **currículos ya más establecidos y predeterminados** [...] y que a fecha de hoy hay sectores que son muy dinámicos y cambiantes... **acercar el centro a la empresa es lo que permite esa actualización curricular** o es lo que permite que tanto el profesorado como la empresa se conozcan (F2)

En este sentido, la FP dual se ve como un mecanismo positivo que facilita **cierta permeabilidad entre los dos sistemas** y, por tanto, favorece que la formación que reciben las y los aprendices sea lo más adaptada posible a las demandas de las empresas

> La FP dual, una de las cosas que pretende, es precisamente **acercar un poco más la formación** que se da en el centro y que no llega **a adaptarse a la realidad de la empresa**, de manera que cuando finalice sus estudios el estudiante ya esté realmente preparado para incorporarse; es decir, que como mínimo ya tenga las competencias necesarias y que no requiera otro periodo de formación en la empresa (E3).

Esta cita es especialmente ilustrativa de otro elemento que se encuentra en el discurso empresarial: la FP dual permite **ahorrar costes en la formación de acogida y formación inicial de los y las trabajadoras que se incorporan**. La lógica, ya mencionada, de incorporar en el sistema educativo mayor tiempo y contenidos de la formación en la empresa permite a las empresas ajustar los perfiles profesionales de manera que no precisen formación sobre las tareas a desarrollar en la empresa puesto que ya las conocen, llevan 1000 horas realizándolas con supervisión, han adaptado la formación teórica al puesto de trabajo, etc. Como ya se ha señalado en una cita anterior: "ya ha estado trabajado en "mi casa" y ya **está formado** por mi gente, **de la forma que yo quiero**" (E1).

En cuarto lugar, la FP dual reduce la distancia entre sistema educativo y sistema productivo porque permite **sortear la escasez de recursos del sistema educativo** apoyándose en los recursos de las empresas, especialmente en lo relacionado a maquinaria o procedimientos industriales. La actualización de la formación en el sistema educativo no está limitada únicamente por la lentitud y complejidad del proceso de actualización curricular, sino por los escasos recursos con los que cuentan los centros para disponer de materiales y/o maquinaria actualizada. Al aumentar el tiempo de formación en la empresa, las y los aprendices aumentan sus oportunidades de trabajar con maquinaria y técnicas novedosas en las empresas aunque el centro educativo no disponga de ellas (E3).

> En la medida en que un grupo sea 100% de estudiantes de dual, hay **ciertos talleres que no se van a hacer en el instituto**, se van a hacer en las empresas porque las empresas tienen, además, la tecnología última, las máquinas actualizadas, tiene lo que debe tener mientras al instituto le cuesta, suele tener máquinas viejas porque son las que les ceden algunas empresas. [...]. El Departament d'Ensenyament puede invertir en máquinas pero ¿puede invertir en las máquinas más punteras en todos los sitios cada año? Ahora no, sería ideal que sí, que hubiera tal cantidad de recursos que lo permitiera hacer, pero ahora mismo no... (AP3)

Ante esta perspectiva, los sindicatos señalan que la FP dual propone reducir las diferencias entre sistema educativo y sistema productivo adaptando el primero a las demandas del segundo. Esta lógica puede ser beneficiosa en términos de inserción

laboral, pero plantea riesgos al disminuir el control de las AAPP sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la adaptación del sistema educativo debe contar con las máximas garantías posibles.

> Que el ámbito educativo se acople al ámbito laboral me parece muy peligroso porque las **empresas controlarán el sistema educativo**... Claro, una educación pública y de calidad controlada por las empresas no sé si puede ser pública ni de calidad... Tiene que ser un poco un mix, la sociedad avanza y debemos adaptarnos a los nuevos modelos sociales del futuro pero también las empresas deben perder el papel victimista de la formación (S7)

En este sentido, los sindicatos, con una visión más global, señalan que ante la **ausencia de empleo y las bajas condiciones laborales** del existente, dinámica que difícilmente va a corregir la FP dual por sí sola, el sistema educativo debe mantener unos objetivos estratégicos de desarrollo social a los que incorporar las demandas de las empresas, sin que estas determinen el rumbo global del sistema educativo.

> Parece que la FP dual será la solución [al desajuste entre demanda y oferta de mano de obra] pero es que claro, **el problema es que no hay trabajo**, el problema es que no hay ofertas de trabajo, es que tenemos las tasas de paro más elevadas de Europa y las tasas de abandono escolar más elevadas de Europa (S5)

En este sentido, los sindicatos reclaman una mayor inversión en educación que permita a los centros educativos actualizar sus medios, aumentar la formación al profesorado y definir mecanismos de previsión y una estrategia a largo plazo

> En la época de la crisis [económica de 2008] en un primer momento hubo una bajada de todo lo referido a la construcción, industria y entonces, automáticamente desde las administraciones se procedió a congelar la oferta de estas familias o disminuirlas y fue aumentando las de servicios y claro, eso **ahora mismo está pasando factura** porque faltan perfiles profesionales industriales, por ejemplo, **por no haber estructurado políticas de aprendizaje adecuadas** no hay relevo generacional [...]. Esta situación lleva a que haya **un déficit de determinados oficios tradicionales** pero también es verdad que la parte empresarial, con todas las reformas laborales, la precarización generalizada... [...] los perfiles de empleo mayoritariamente son bajos y la gente joven se ha de marchar porque aquí no encuentra las oportunidades a la altura de sus expectativas y, de hecho, el nivel de formación de la gente joven es, como mínimo, 20 puntos por encima de la población adulta y muchos no encuentran trabajo porque el mercado no le ofrece posibilidades (S5).

En segundo lugar, critican que, mientras el discurso del «desajuste de perfiles» se refiere a la carencia de perfiles profesionales intermedios, **la FP dual se está implementando mayormente en los CFGS** aportando perfiles profesionales superiores, que además ya tenían mayor prestigio e inserción laboral.

> Más del 70% de la formación dual se hace en ciclos superiores, que antes de la formación dual **tenían una inserción de más del 80%, ni era el grupo de abandono educativo**, porque esos no abandonaban... y tenían inserción, entonces... en fin (S1)

En tercer lugar, defienden que **las empresas deben invertir en la formación de sus futuros trabajadores** para adaptar el perfil profesional de egreso a sus necesidades y no pretender que este proceso lo cubra por completo el sistema educativo. Por otra parte, señalan que la FP dual debe ir enfocada a aumentar el valor añadido de los

puestos de trabajo y, por tanto, no ser utilizada como un mecanismo de sustitución de empleo precario

> Llegamos al absurdo, con este tipo de empresas pequeñas, de hostelería, de que pretenden hacer FP dual de camarero, es como… mire no, el trabajador tiene una cosa que se llama **derecho a formación en la empresa**, entonces, en empleos no cualificados tú entras y si no te desenvuelves o te desenvuelves a medias, es la empresa la que te forma, y eso ha sido siempre así. Sin embargo, se está ya planteando modelos de FP o de **FP dual en empleos absolutamente descualificados** (J1).

En cuarto lugar, los sindicatos y el CJE (J1) señalan que **las instituciones educativas públicas deben seguir manteniendo la gobernanza del sistema educativo** y adaptar los currículos según sus propios mecanismos limitando el poder de las organizaciones empresariales en las decisiones y facilitando la implicación y el compromiso de las empresas en todo el proceso de orientación, formación e inserción laboral de las y los aprendices. De esta manera, se pretende que las empresas no sean sólo demandantes de perfiles profesionales sino parte del proceso formativo y fomento del empleo juvenil. Sobre el discurso empresarial de falta de perfiles profesionales un informante sindical señala

> si yo me pregunto por los valores, todo este discurso que tiene muchísimo dinero detrás, hay muchísimos intereses detrás, lo que va absolutamente engarzado con una **desregulación** de todo y con una **privatización** absoluta del mercado de trabajo, porque hoy el empleo es un negocio, la formación es un negocio, los servicios públicos hay que privatizarlos… (S4)

En este sentido, las AAPP, que en ocasiones mantienen posiciones ambiguas, sí demandan mayores facilidades e implicación por parte de las empresas en la elaboración de las Cualificaciones Profesionales y participación en el proceso formativo. Una cita que ejemplifica este punto intermedio es la siguiente:

> Yo creo que es cuestión de lobbies, o sea, entiendo que están **las empresas que necesitan** o que les gustaría tener a **personas que directamente se integrasen en su sistema productivo**, sin ninguna adaptación; **y está la formación**, digamos, más, no sé cómo decir si purista o **idealista**, la cual formas a una persona para que tenga un amplio abanico de trabajo, y además no le formas para que trabaje sólo en una empresa, sino que en realidad **para que sea libre**, por decirlo así. (AP1)

Como resumen del debate que plantean los agentes sociales en torno al uso de la FP dual como estrategia para reducir el «desajuste de perfiles» entre sistema educativo y sistema productivo, sus posicionamientos se resumen en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. La FP dual en el desajuste entre sistema educativo y sistema productivo

Organizaciones empresariales (E1, E2, E3)	La FP dual puede cubrir el desnivel entre las Cualificaciones Profesionales ofertadas por el sistema educativo y las cualificaciones efectivas demandadas por el sistema productivo al delegar mayor responsabilidad a las empresas en una formación en la empresa más larga dentro de los títulos de FP, de manera que se reduzca significativamente el tiempo de adaptación de las y los trabajadores al perfil demandado
Organizaciones sindicales (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7) y juveniles (J1)	La FP dual puede ofrecer un itinerario formativo con una Cualificación Profesional próxima a la cualificación efectiva demandada por las empresas, dentro del sistema educativo, gobernado por la Administración Pública, con implicación, compromiso e inversión de las empresas, y con control de los organismos tripartitos basados en el diálogo social
Fundaciones de fomento de la FP (F1, F2)	La FP dual permite simplificar y agilizar la actualización del sistema educativo en favor de una mejor adaptación al sistema productivo, sin perder la referencia de calidad de la formación y derechos de las y los aprendices
Administraciones Públicas (AP1, AP2, AP3, AP4)	La FP dual, como modalidad dentro de la FP, dispone de unos mecanismos de actualización y modificación garantistas para incorporar las demandas del sistema productivo al sistema educativo

Nota: elaboración propia según el análisis de las entrevistas

El lento desarrollo de la FP dual: el debate sobre el «desajuste de plazas»

Actúe o no como estrategia eficiente en el debate del «desajuste de perfiles» no hay duda en señalar que la expansión de la FP dual está siendo lenta por lo que el efecto que puede tener es, por el momento, limitada. Este lento desarrollo se debe, especialmente, a las carencias en la financiación, a la falta de empresas que quieran participar en el modelo y a la escasez de mecanismos de las AAPP que lo faciliten.

Los centros educativos destacan el esfuerzo que deben realizar, en primer lugar, para difundir el modelo que no es conocido por las empresas y, en segundo lugar, para convencer a las empresas de la utilidad de participar en él (C2, C4, C6, C7). Las fundaciones (F1 y F2), conocedoras de esta realidad por su labor en la difusión del modelo y en la mediación para la creación de convenios de colaboración empresa–escuela, señalan las carencias de las AAPP como responsables de reducir la carga burocrática para facilitar la participación de las empresas y la expansión del modelo.

Esta falta de empresas que participen en el modelo resulta problemática para los centros educativos ya que tienen menos margen para decidir con qué empresas colaborar según la calidad de la formación y el trato al aprendiz que ofrezcan.

> A veces, **tampoco funciona bien la empresa**, el puesto de trabajo no está definido, ni es adecuado [...] o en lugar de aprender ponen a trabajar directamente a los jóvenes, lo que en realidad es trabajo precario (C2)

Esto supone que, mientras siga existiendo escasez de empresas colaboradoras, habrá casos de baja calidad de la FP dual o de utilización fraudulenta del modelo que escapan a la capacidad de los centros educativos para asegurar el buen desarrollo de la formación en la empresa.

> Para cualquier sistema de FP dual **si no hay empresas que pongan plazas no existe**, es bastante sencilla la cosa. (F1)

Las empresas, aunque asumen que faltan muchas por sumarse al modelo, señalan que ya existe una oferta de plazas de aprendizaje en empresa que no se cubre por falta de aprendices (E3) y que las AAPP deben tomar medidas para que no ocurra.

> El otro día estuve hablando con los de la Alianza [por la FP dual] que decían que habían detectado que había **mucha empresa buscando chavales**, pero hay muy pocos chavales que entren en la dual entonces están haciendo cosas para que haya más chavales que se quieran meter en la dual [...]. Mi sensación general es que cada vez hay más gente que le interesa, ese es el ruido de fondo que yo voy captando, cada vez hay más gente que lo de la dual les gusta, justamente **por un tema de horas, que son muchas horas**... (Emp11)

En base a los datos y casos estudiados en la investigación, que existan más plazas de aprendizaje en empresas que aprendices es cuestionable ya que únicamente parece darse en unos sectores productivos concretos (de ámbito industrial y tecnológico), en algunas localizaciones (zonas industriales de difícil acceso por falta de transporte o zonas rurales donde la oferta formativa es menor y más desajustada) y en casos con peores condiciones (menor retribución, peores horarios...). En el resto de casos cabría preguntase si las plazas de aprendizaje no se cubren porque no hay aprendices que las soliciten o porque las empresas no hacen una oferta atractiva.

En los ámbitos industriales y tecnológicos existe una tendencia general de aumento de puestos de trabajo mientras se estancan el número de estudiantes en los itinerarios formativos correspondientes en todos los niveles tanto FP como universidad. No se trata, por tanto, de una problemática específica de la FP dual sino de una dinámica general.

> Hoy en día hay una **falta de vocaciones industriales**, vocaciones STEM, etc. que todo el mundo lo comenta, **no sólo a nivel universitario, sino a nivel de FP donde hay ciclos de FP con poca demanda** por parte del alumnado pero en cambio hay alumnos que cuando se matriculan del 2º año no acaban los estudios porque ya están trabajando [...] en cambio hay familias que es al contrario, que hay una sobredemanda de alumnado porque son ocupaciones de moda o son más visiblemente identificables para el alumnado, es decir, la identificación de cuál es la ocupación de tras del ciclo es muy importante porque eso hace que el alumno opte o no (F2)

En esta dinámica juega un papel especial la perspectiva de género puesto que los ciclos formativos de los ámbitos industriales y tecnológicos están compuestos, de media, por un 95% de chicos y un 5% de chicas (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020). Por lo tanto, el aumento de demanda de mujeres en estos perfiles aumentaría, en términos totales, el número de egresados y egresadas de los perfiles demandados.

> Es un tema importante, de hecho, el gap de género que existe, o sea, la demanda laboral insatisfecha existente en los sectores industriales se quedaría resuelta si la curva de distribución de géneros fuera la normal que existe en otras especialidades. Todo **el porcentaje de chicas que no hay en profesiones industriales cubriría la demanda insatisfecha**. Por tanto, es uno de los temas importantes. (AP3)

El segundo escenario se da por la dificultad de compaginar la oferta formativa local con el tejido empresarial de esta localidad. En este sentido, algunas empresas critican la escasa relación que existe en múltiples ocasiones entre la oferta de títulos formativos y el tejido empresarial del entorno (Emp1, Emp2, Emp3, Emp5, Emp7, Emp10). Esto provoca que las empresas que quieran colaborar deban buscar centros educativos alejados, y viceversa, penalizando a las y los aprendices que, en muchas ocasiones, no tienen medios para desplazarse, especialmente, a empresas situadas en polígonos o entornos rurales, perspectiva que coincide con el análisis territorial del apartado 7.2.2.

> Parece que tú vayas al instituto y tú puedas hacer el módulo que tú quieras, eso daban la imagen, y no, **cada centro tiene su oferta, y si tú tienes la necesidad de hacer otra cosa quizá te tienes que ir muy lejos** y claro… no puede ser que demos la imagen de que es culpa de las empresas de que no cojamos a los chavales. Es que tenemos que ampliar y que no sea un centro docente cerrado ubicado en un sitio, y que nosotros tengamos a los aprendices y que se tenga que ir dos días a la semana a Girona a hacer la teoría, porque no hay ninguno más cerca. (Emp2)

Cabe destacar que el argumento de la movilidad, especialmente determinante en el caso de los Ciclos Formativos de Grado Medio pues su capacidad de movilidad es menor por la edad (Emp10), es problemático puesto que dificulta el acceso y el compaginar los horarios de formación en la empresa y en la escuela (Emp3, A4).

En cualquier caso, parece claro señalar que, mientras el «desajuste de plazas» de los centros educativos se refiere a una dificultad estructural de encontrar empresas que colaboren con el modelo, el «desajuste de plazas» planteado por las empresas responde a casos particulares que no resuelven el problema de fondo sobre el ritmo de expansión de la FP dual.

De hecho, la investigación señala que, en los sectores productivos en crecimiento, las empresas compiten por acoger aprendices para cubrir los perfiles que necesitan. Esta dinámica es otra evidencia que indica que el diseño de FP dual favorece a las grandes empresas ya que pueden ofrecer una mejor formación, mejores condiciones laborales y mayor trayectoria dentro de la empresa, que las PYMEs.

> En los institutos a los que vamos **siempre están las mismas empresas**, al final siempre somos cuatro quienes estamos dentro de estas formación de ventas, cuando hay muchísimas empresas que necesitan el perfil de ventas y el perfil comercial [por el tejido productivo de la zona] (Emp5)

Esta dinámica se observa también en la empresa del País Vasco (Emp9) ya que realiza jornadas de visita a la fábrica para los responsables de FP dual de los institutos de la zona donde exponen su modelo formativo, las condiciones que tendría el o la aprendiz… con el objetivo de que el profesorado sitúe en buen lugar a la empresa ante las y los aprendices cuando elijan empresa. Según señala Emp9, estas acciones son comunes en el País Vasco por el alto nivel de implementación del modelo dual en la CA, especialmente, en el sector industrial en el que se sitúa la empresa.

Emp11 también expone la importancia de "fichar" a los y las buenas *estudiantes* del ciclo para que soliciten ir a su empresa a hacer la FP dual. En su caso, tratan de que la aprendiz que tienen en la empresa lo transmita a las y los compañeros en el instituto aunque "la mayoría de veces me dice que lo de trabajar y estudiar a la vez no les tira demasiado" (Emp11). Esta cita prueba que la ausencia de aprendices no sólo se explica porque haya un desajuste, sino porque las condiciones laborales, la remuneración y la posibilidad de compaginarlo con la formación en el centro educativo y la vida personal, es valorado como una limitación por parte de las y los posibles candidatos (A1, A4).

Las limitaciones de la FP dual

Además de la falta de empresas señalada en la FP dual, existen otras dinámicas que limitan la capacidad del modelo para cubrir la distancia entre sistema educativo y productivo. La primera es que la FP dual no es un modelo formativo que se adapte a todos los sectores productivos y ejercicios profesionales igual. Los agentes sociales señalan que existen algunos casos donde la FP dual no puede dar respuesta, bien porque sean áreas donde se precise un mayor nivel y tiempo de formación teórica y práctica, como en sanidad.

> Ahora por ahora pasa al revés, hay muchos más estudiantes que puestos de dual. Es más, tendremos que hacer la reflexión de **si en algunas especialidades nos interesa la dual**, como sanidad (AP3)

O bien porque la mayor parte del empleo depende de puestos de trabajo cuyo acceso está condicionado a tener una carrera universitaria, como educación. En concreto, este es el caso de Educación Infantil cuyo título de FP y carrera universitaria compiten por puestos de trabajo muy similares. Esto provoca que muchas estudiantes del CFGS Educación Infantil no tengan interés en la modalidad dual ya que los beneficios que podría aportar (mayor experiencia laboral y mayor conocimiento del ejercicio laboral), ya se cubren con las horas de FCT que igualmente cursan en alternancia simple y, además, la modalidad dual podría suponer dificultades para obtener el mejor expediente académico posible, requisito necesario para acceder a la carrera universitaria tras superar el ciclo. Esta trayectoria

explica que existan plazas vacantes en la modalidad dual de este ciclo, especialmente en Guarderías, según explica C6 y la aprendiz A1 y confirma Emp3, refiriéndose a Guarderías más alejadas del centro educativo, con peores transportes, etc. Dinámica que también evidencia el análisis de transiciones escuela–trabajo expuesto en el apartado 9.5.

No obstante, el mismo centro C6 señala que esta realidad es particular del ciclo de Educación Infantil, ya que en el resto de proyectos que han intentado poner en marcha se han encontrado con una falta de empresas colaboradoras que, incluso, ha llevado a cancelar la oferta en modalidad dual que habían conseguido desarrollar durante 2 cursos en el caso ciclo formativo de Estética y belleza, debido a la casi totalidad de microempresas que componen el sector y la falta de colaboración del gremio profesional y/o de organizaciones empresariales (C6).

También existen dificultades para desarrollar la FP dual en sectores productivos donde el nivel de riesgos laborales es mayor y, por tanto, se precisa una cierta formación en prevención de riesgos que los ciclos formativos no ofrecen y se prefiere que las y los aprendices sean mayores de edad para realizar según qué tipo de tareas. Este es el caso del sector de la construcción

> **El tema de menor de edad es una dificultad clara**. Desplazamientos y el **tema de la ley de prevención de riesgos**. Tenemos muchas dificultades. Tú hablas con cualquiera de la construcción y te dirá que no puedes contratar a un menor, ni meterlo en la obra, que no se te ocurra. Yo tengo a uno menor de edad y bueno, sé los peligros que hay y ya está. (Emp2)

Por todo ello, queda claro que la FP dual aún se encuentra en un estado inicial de desarrollo que necesita de mucho impulso para que sea accesible para más aprendices y más empresas

> **Falta mucho trabajo**, falta marcar muchas líneas, falta aportar más elementos de flexibilización del sistema para que el sistema **sea accesible para todos**, para todas las empresas, sectores, territorios, tamaños… (E3)

En este sentido, los propios agentes sociales son conscientes de las limitaciones de la FP dual y plantean la convivencia de distintos modelos de FP como mecanismo de adaptación a cada realidad sectorial, local, individual, etc.

> Pueden convivir diferentes modelos, **el modelo de alternancia simple quizá también sería interesante que pudiera convivir con el modelo dual**, y la idea es mirar de ajustar en función del modelo económico porque cada sector tiene unas estructuras diferentes y cada centro. Siempre y cuando facilitemos y agilicemos el proceso, porque claro, ahora le estamos diciendo a la empresa que tendrá un alumno, que además ha de hacer toda una serie de trámites […] y a los centros les decimos que deben cumplir toda una serie de burocracias para cada alumna, para cada convenio, para cada práctica… claro, cuando un instituto tiene muchos alumnos eso no es operativo. (F2)

7.1.3. La tendencia a la especialización

Finalmente, la última tendencia en el debate del «desajuste de perfiles», nuevamente teniendo al *modelo alemán* como referencia (Euler, 2013), es la creación de cursos de especialización dentro de la FP. Estos cursos de especialización que ya se han mencionado en los apartados 4.1.3 y 4.4.1, van desde las 300 a las 720 horas (la gran mayoría duran 600 horas), se dirigen a egresados y egresadas del grado superior de cada familia profesional (salvo algunas excepciones a las que se puede acceder desde el grado medio) y evidencian la adaptación del sistema educativo a las demandas del sistema productivo, puesto que algunas se han desarrollado por petición expresa de un grupo de empresas concreto y con su colaboración, como señala F1.

En cualquier caso, su aprobación es muy reciente (2 en 2019, 5 en 2020 y 8 en 2021) y su implementación también, por lo que existen muy pocos centros educativos que los ofrezcan, en pocas CCAA y con pocas plazas. De hecho, algunos cursos de especialización están aprobados pero aún no se imparten.

No obstante, su creación y las declaraciones de la exministra de Educación y FP, Isabel Celaá, confirmando la ampliación de la oferta de estos cursos y del conjunto de la FP[93], muestra un cambio claro de tendencia del primer y segundo gobierno de Pedro Sánchez con respecto a las políticas de los gobiernos de Mariano Rajoy en este campo. La siguiente cita del representante del INCUAL, órgano técnico del Consejo General de FP y principal responsable de la estructuración de nuevos títulos de FP y cualificaciones profesionales en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, en la entrevista realizada en 2018, lo evidencia:

> Sí que **nos encontramos muchas demandas de combinación de partes de las cualificaciones para crear un producto formativo concreto**. [...] eso es un poco más rodar el sistema, y más... pues no sé, crear determinados paquetes concretos, para cada empresa, pues a lo mejor es muy complicado, el que, digamos, te lo tenga que hacer una institución, pero sí que estaría muy bien que esa formación que recibieran los trabajadores sí pudiera ser acreditada [...]. No porque ellos se adapten a nosotros, sino que también nosotros nos adaptemos a ellos, es lo que hace falta (AP1)

La creación de especialidades dentro de la FP aproxima el modelo español al alemán, también por el fomento de la colaboración entre órganos técnicos de la AAPP, empresas, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y responsables del sistema educativo. Esta dinámica de colaboración es señalada en la actualidad como una carencia por el responsable del INCUAL (AP1) ya que, a pesar de contar con la participación de las organizaciones empresariales en el proceso de prospección y propuesta de nuevas cualificaciones profesionales o modificación de las existentes, cuando éstas se publican o se incorporan a los títulos de FP, otras empresas señalan

[93] Las declaraciones de la exministra Isabel Celaá en este sentido se pueden consultar en jornadas como https://www.youtube.com/watch?v=YNg6cPMCEvIyt=1929syab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3nyFormaci%C3%B3nProfesionalMinisteriodeEducaci%C3%B3nyFormaci%C3%B3nProfesionalVerificada

las deficiencias y el desajuste con la realidad laboral, cuestionando así el proceso de prospección del mercado laboral y la colaboración entre agentes sociales

> **acabábamos de actualizar unas determinadas cualificaciones** y había intervenido también la CEOE. Entonces, **reunimos inmediatamente al clúster de automoción**, todo lo que nos decían estaban en las cualificaciones, pero no todo en una sola cualificación y dicen: **¿por qué no lo juntáis todo en una misma cualificación?** Porque no daría respuesta a otra cosa. Si tú juntas diciendo: vamos a meter aquí todo lo que les hace falta a los del clúster de automoción y haces una cualificación de 4000 no darías respuesta a otras demandas (AP1)

En cualquier caso, cabe señalar que la creación de nuevas titulaciones plantea dos problemáticas de fondo referidas a (1) ausencia de directivas que exijan la acreditación de Cualificaciones Profesionales para el ejercicio profesional y (2) la escasez de recursos de los órganos técnicos para actualizar el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, como demandan AP1 y AP2. De hecho, bajo la perspectiva sindical, los órganos técnicos tienen limitaciones para la prospección de mercado por su lejanía a los puestos de trabajo y la externalización de los informantes, frente a los sindicatos que podrían aportar trabajadores de las mismas áreas donde se hace la prospección.

> ¿[El INCUAL] está llamando a los empresarios adecuados? Es decir, qué grupo de expertos tiene ahora mismo cuando pone una cualificación el INCUAL, se lo debería hacer pensar, porque si está poniendo en carga cualificaciones que **no están teniendo ningún resultado en el mercado de trabajo** y luego no se están volviendo ni si quiera títulos… pues se debería mirar ¿qué expertos está buscando? Porque **a nosotros no nos llama casi nunca** (S2)

Por otra parte, la creación de especialidades no significa, necesariamente, la disponibilidad de dichos profesionales en el futuro pues actualmente ya existen titulaciones demandadas por el mercado de trabajo que no cuentan con suficientes profesionales por falta de demanda de las y los aprendices como ya se ha señalado en el apartado anterior.

> En algunos sectores necesitan mano de obra y personal cualificado y **no hay suficientes personas interesadas en realizar estas especialidade**s y lo que sucede es que al final estamos formándonos para una serie de especialidades en las que hay demanda pero no tanta como para asumir todas las personas que están saliendo, y, en cambio, hay otras especialidades donde sí hay mucha demanda pero no salen suficientes personas con esta cualificación (E3)

Finalmente, la especialización se fundamenta en un discurso que es, en cierta manera, contrario a la demanda de perfiles intermedios en las empresas, puesto que mientras se fomentan más etapas formativas, en este caso dentro del itinerario de FP y en la mayoría de casos tras finalizar un CFGS, las empresas señalan la necesidad de perfiles técnicos medios. Además, la especialización también supone un riesgo para los y las trabajadoras puesto que en caso de perder el empleo sus perfiles serán más difícilmente ajustables a una nueva empresa o un nuevo puesto de trabajo

> Los resultados [de inserción laboral] serán siempre a corto plazo, después aquella persona **correrá el riesgo de especialización y tendrá una movilidad laboral reducida** (S5)

7.2. La colaboración entre sistema educativo y productivo

La clave distintiva del diseño de la FP dual frente a la FP tradicional es el aumento de horas y contenidos de la formación en la empresa. Con ello, se modifica significativamente la participación de las empresas en el sistema educativo. Ya no se precisan empresas donde acudir a *practicar* los conocimientos adquiridos en el centro educativo durante unos pocos meses (300–400 horas de FCT en FP tradicional), sino que se necesitan empresas comprometidas con el modelo que acojan, tutoricen, formen y evalúen a aprendices durante 1000 horas.

Este diseño necesita un cambio de mentalidad de las empresas y de los centros educativos puesto que la relación que tendrán será distinta a la existente hasta el momento, tanto en cantidad de horas como en objetivos y tareas a cumplir. Sin embargo, esta cuestión que es evidente al abordar las novedades que plantea la FP dual, no se ha desarrollado en la normativa ni en el presupuesto dando lugar a problemáticas diversas en la colaboración entre empresas y escuelas para poner en marcha proyectos duales.

7.2.1. La mediación empresa–escuela: la importancia del profesorado

La primera demanda, compartida por todos los agentes sociales, es la creación de una instancia que medie entre el sistema educativo y el productivo para facilitar y dinamizar las relaciones necesarias para poner en marcha proyectos de FP dual, difundir el modelo y asumir el trabajo burocrático que supone.

La investigación evidencia que en la gran mayoría de casos ha sido el profesorado quien ha asumido estas funciones yendo empresa por empresa a explicar el modelo y sin contar con recursos o disposición de horas dedicadas a ello, bajo el argumento de estar en crisis económica (nuevamente cabe hacer referencia a las repercusiones de los recortes económicos como política de afrontamiento ante la crisis de 2008).

> Tenemos que estar **totalmente agradecidos [al profesorado]**. Aquí se ha producido el fenómeno de que **se ha tomado la decisión de apostar por la dual** como mecanismo para aproximar el sistema de formación y el sistema de producción y como manera de mejorar el prestigio de la FP, **en un ciclo que era de desinversión pública** porque… bueno, las arcas de la Generalitat no lo permitían. […] **muchos de los contratos de dual o de los convenios** de dual que tienen los centros **son porque el profesor de la especialidad ha salido él mismo**, puerta a puerta fría, […] y esto claro… lo óptimo sería que estas personas dispusieran de tiempo pagado para hacer esto. […] Está claro que **necesitamos mayor inversión pública para llevarlo a mejor puerto.** También aprender que **el rol de los profesores con la dual cambia, habrá profesores que no tendrán un papel en el aula** (AP3)

Es decir, la propia Administración Pública admite que se ha desarrollado un nuevo modelo formativo, sin contar con los agentes sociales (como ya se ha mencionado) y sin la inversión económica que hubiera sido necesaria, esperando que el profesorado asuma las funciones necesarias ante la presión de mantener los ciclos

formativos en el centro. De hecho, el mismo informante señala momentos después de la anterior cita que el profesorado se ha movilizado con la FP dual porque

> **han visto que si no hay prácticas para los estudiantes, el ciclo puede desaparecer, es así de simple.** [...] Si no hay métricas de inserción laboral [...], el ciclo se puede desprogramar y programar en otro sitio donde responda más a la necesidad. **El mecanismo no es el más correcto, pero ha conseguido que la gente de los centros salga,** porque si no, no salían, era eso de esperar a que vengan las empresas a pedir estudiantes (AP3)

Este discurso de AP3 evidencia la presión que han ejercido las AAPP para que los centros educativos asuman distintas tareas en el desarrollo de la FP dual, ante la ausencia de recursos para mediar con las empresas. Ante este posicionamiento los centros educativos señalan las reticencias a acercarse a la empresa porque "el profesor tiene respeto a la empresa, no sabe si le recibirá bien o si se sentirá fuera de lugar, o que está molestando" (C6) y porque "lo percibían como una posible fuente de recortes" (C6), nuevamente en referencia a la crisis económica iniciada en 2008.

En cualquier caso, la investigación evidencia que los centros educativos han tomado una gran iniciativa en la puesta en marcha de la FP dual saliendo a buscar empresas y difundir el modelo obteniendo un gran nivel de satisfacción

> **Yo creo que ha sido nuestra salvación**, estamos muy contentos, están respondiendo muy bien, las empresas han respondido muy bien, **yo pensaba que lo más difícil sería encontrar empresas**, porque esto no es Barcelona que tienes una SEAT que te colocan a 20, aquí para **colocar 20 niños tienes que tener 25 empresas**, y la verdad es que ha respondido todo el mundo muy bien y estamos muy contentos. (C8)

Por otra parte, los centros educativos reclaman un papel activo de las AAPP para facilitar la relación con las empresas. De hecho, en Catalunya se evidenció desde los inicios de la FP dual que la participación de una AP en la mediación entre empresas e institutos conlleva una implantación rápida y de éxito desde la primera promoción.

Este es el caso del Institut Municipal d'Educación de Barcelona (IMEB) (AP4) que impulsó la implantación de la modalidad dual en el CFGS de Educación Infantil mediando entre las guarderías municipales y los centros educativos. Su labor se centró en formar y asesorar a los centros educativos y a las empresas, apoyar la construcción de los convenios de colaboración y el reparto de contenidos, formalizar y financiar las becas, etc. La experiencia es muy bien valorada por todos los centros educativos que formaron parte de este primer proyecto de FP dual en Catalunya (entre ellos, dos de los entrevistados C2, C6), así como por las empresas que siguen participando de esta colaboración (Emp3). El proyecto fue señalado como un caso de éxito por el entonces president de la Generalitat, Artur Mas, que entregó los diplomas de titulación a las primeras egresadas en 2014 señalando la importancia de este itinerario como modelo de país para el futuro (C2)[94].

[94] La Vanguardia (26.06.2014). *Mas: La FP dual es ejemplo del camino que Cataluña debe seguir para superar la crisis*. https://www.lavanguardia.com/vida/20140626/54411334689/mas-la-fp-dual-es-ejemplo-del-camino-cataluna-debe-seguir-para-superar-crisis.html

Las presiones a los centros educativos por parte de las AAPP se han evidenciado de maneras diversas, en ocasiones más explícitas y en otras más implícitas, pero el profesorado acaba entendiendo que deben incorporar la FP dual *por supervivencia del centro* (C2, C7)

> Aquí en Catalunya a la mayoría de centros **se ha llevado a término por imposición**, porque el Departament d'Ensenyament **ha "cuadrado" a las direcciones y ha ejercido mucha presión**, pero sin dotar de objetivos estratégicos, sin decir qué sectores o qué empresas pueden garantizar un nuevo planteamiento (S5)

> También **presión por tema de comparación con otros centros**, vas viendo que todos los centros lo van implantando y tú misma te cuestionas… pues tendremos que subirnos también al carro porque si no vamos a quedarnos fuera (C8)

Por tanto, lejos del *modelo alemán* donde las organizaciones empresariales, principalmente las cámaras de comercio, asumen esta mediación entre empresa y escuela que potencia y fundamenta la base de la FP dual (Franz y Soskice, 2005); en España el inicio del modelo se ha realizado sin líneas estratégicas y se ha fundamentado en la presión a los centros educativos

> Una de las cosas que se trasladaba de un grupo de trabajo, era que quizá **necesitaríamos de una interlocución que pudiera gestionar todo eso**… claro, como el Departament dice "Sí, sí, se ha de hacer FP dual", pero ¿cuáles son los incentivos? ¿cuáles son las facilidades que se ponen para gestionarlo de una forma más ágil cuando el día a día de los agentes y del alumno es muy complicado? (F2)

Esta cita también retoma la importancia de un organismo que medie entre empresas y escuelas para facilitar la implementación de la FP dual. Los agentes sociales coinciden en señalar que estas funciones las debería asumir las AAPP bien de manera directa a través de algún departamento ya existente o bien creando una institución nueva

> Necesitamos **un organismo que tenga todos los medios necesarios, humanos y de recursos para que se regule la formación**, para poder hacer el control de la FP dual porque el tejido empresarial nuestro es de empresas pequeñas, medianas y micro. […] Se necesita un **organismo autónomo, que regule única y exclusivamente la FP dual** y que estén todos los agentes implicados, que pueda tener esta capacidad de vigilancia, de saber qué se está haciendo y que quede bien clara la función de cada una de las personas que interviene (S6)

Sin embargo, tomando nuevamente el ejemplo de Catalunya, a pesar del acuerdo entre los agentes sociales en la necesidad de un organismo que medie entre el sistema educativo y el productivo, las dificultades para crearlo y ponerlo en funcionamiento son evidentes en todos los niveles de las AAPP. La *Ley 10/2015 de formación y empleos profesionales* aprobada por el Parlament de Catalunya venía a corregir distintas problemáticas del sistema de FP, partiendo de un fuerte consenso entre agentes sociales y AAPP. No obstante, el desarrollo y puesta en marcha de los distintos elementos que proponía se ha retrasado de manera muy significativa. Uno de los elementos cuyo desarrollo se ha pospuesto es la creación de la *Agencia FPCAT* (Formación Profesional de Catalunya) que cumpliría, entre otras responsabilidades, con la función de mediación entre sistema educativo y sistema productivo. De

acuerdo con los agentes sociales entrevistados, muchos de ellos presentes en las mesas de negociación previas a la ley y en los organismos de desarrollo posterior (E2, E3, S5, S6), la dificultad para su desarrollo viene de la competitividad existente entre las áreas de la Administración pertenecientes a educación y las de empleo. De hecho, finalmente se ha puesto en marcha en febrero de 2021, 6 años después de su aprobación, adscrita a Presidencia para evitar disputas entre ámbitos.

El papel del profesorado

Ante la ausencia de un papel activo de las AAPP a través de este organismo intermedio, la carga de trabajo que supone el inicio de la FP dual ha sido asumida por el profesorado. Cabe señalar que es una carga de trabajo añadida a la que ya asumen para gestionar las FCT obligatorias de todo el alumnado que cursa cualquier ciclo de FP. Es decir, aquellos centros donde se ha incorporado la FP dual ya contaban con carga de trabajo y dinámicas propias de FP, por lo que la construcción de nuevos convenios de colaboración para poder implementar la modalidad dual se suma a la ya de por sí compleja tarea de ofrecer a todo el alumnado una empresa para realizar las FCT. Por ejemplo, el único centro entrevistado que no ofrece FP dual ofrece 14 ciclos de FP y para ello formaliza más de 260 convenios con empresas, lo que supone casi 20 convenios por cada ciclo, es decir, en torno a un convenio de colaboración por cada aprendiz.

Para gestionar estas relaciones con las empresas, el profesorado llama la atención sobre el cambio de rol (de docentes a comerciales) que han tenido que asumir sin una explicación ni directrices claras por parte de las AAPP. Sus funciones no se reducen a establecer nuevos convenios, sino contactar con empresas, explicar el modelo, convencer de sus beneficios, ayudar a reducir la carga de trabajo que supone para las empresas…

> **Nosotros somos profesores, no somos gestores**, pero hay que hacer trabajo de gestión para contactar con las empresas, eso exige tiempo y recursos […]. **Hacemos de comerciales**, hay que hacer muchas llamadas de teléfono para **que nos compren la moto**. No nos gusta ir a vender la moto, como comerciales, además debes adoptar diferentes perfiles, ir a una farmacia, a una tienda de bicicletas o a un bufete de abogados… **es difícil, debes saber qué perfil profesional les puede interesar** (C2)

Este cambio de roles, analizado también artículos previos (Barrientos Sánchez et al., 2019), es asumido con quejas y desconcierto por muchos centros educativos, a pesar de aplicarlo con notable eficacia (C2, C4, C7)

> Cuando decidimos subirnos al carro de la Dual **lo pasamos fatal por la desinformación de las empresas**. […] **teníamos que ir a las empresas como vendiendo algo** porque las que teníamos por la FCT no sabían nada de la dual (C4)

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

El profesorado constituye, por tanto, el principal motor de la FP dual y su implicación explica el éxito con que se ha iniciado y, también, la lentitud fruto de la falta de recursos, la ausencia de directrices y la escasez de empresas.

> Los tutores del centro van a cada empresa, les explican cómo [funciona la evaluación]. **Al principio lo ven como carga de trabajo, pero al final también ven una simplificación**, ven que está todo pautado y que está marcado y tiene casi todo hecho y eso también es una ayuda. Al principio les parece un follón y **algunos tutores hacen la primera con ellos**, pero luego ya van viendo que no es tanto (C7)

Además, esta realidad, compleja para todos los centros, explica diferencias entre centros públicos y privados por la capacidad para reorganizar recursos de personal, continuidad del profesorado, modificar las tareas y horarios, dedicar personal únicamente a FP dual…

> Mi sensación es que la Dual está **siendo más fácil de aplicar en los centros concertados que en los públicos**. En los públicos igual te cambian un grupo de profesores interinos de un año para otro y la necesaria continuidad de un coordinador y de un tutor puede complicarse. […]. Hemos tenido que incorporar el seguimiento de las becas, hacer sesiones informativas… A nivel de profesor, sin necesidad de flagelarse, **ha sido cuestión de ir incorporando tareas** (C5, centro privado)

Estas dinámicas han sido abordas de manera diferente por los centros educativos agrupándose, a grandes rasgos, en dos posiciones: aquellos centros educativos que destacan la capacidad de la FP dual para atraer más estudiantes, asegurar la pervivencia del centro y de los ciclos, motivar al profesorado y obtener buenos resultados para aprendices y empresas (C2, C7); y aquellos que señalan las dificultades para estabilizar la oferta de FP dual por problemáticas diversas, especialmente debidas a la escasa colaboración de las empresas (C6).

No obstante, los centros educativos que destacan los grandes beneficios de la FP dual tienen características particulares. Por ejemplo, C7 se trata de uno de los pocos centros que ofrecen plazas de FP dual para todas las aprendices en aquellos ciclos en donde está implantado, de manera que se generan dinámicas diferentes tanto dentro del centro como en la relación con las empresas. Además, es un centro ubicado en un núcleo urbano mediano (aproximadamente 23000 habitantes), siendo el único centro donde se imparte FP en el municipio, lo que permite establecer una relación con las empresas cercana y sin competir con otros centros.

En cualquier caso, incluso entre los centros educativos más defensores de los beneficios de la FP dual, las dificultades para implantar la modalidad son protagonistas en sus discursos. De hecho, estas problemáticas les llevan a utilizar estrategias para ampliar la oferta de FP dual en detrimento de asegurar el valor formativo y calidad de las plazas y evitar que se cubran puestos de trabajo estructurales con aprendices, como son: buscar empresas grandes que puedan acoger a varios aprendices a la vez cada curso (C5) o conseguir el compromiso de empresas para que acojan aprendices durante varios años consecutivos (C7).

> **Hay empresas que no deberían estar en el circuito de prácticas**… a ver, ya van cayendo empresas… ¿en qué momento se produce el conflicto? Cuando **el tiempo aprieta** y tú tienes al tutor que de los 25 alumnos ha colocado a 22 y **le quedan 3,** cuando las prácticas son obligatorias y sin las prácticas aquellos alumnos no se graduarán y entonces es **cuando puedes bajar un poco los mínimos y colocarlos donde sea**, en empresas que ya sabes que no son las ideales pero es que… […] Este es el punto de más conflicto porque a la empresa ideal el tutor les envía a los alumnos que cree que cumplirán más porque le interesa mantener el contacto con aquella empresa y no que la empresa quede descontenta… (F2)

Las repercusiones en los cuerpos docentes de FP

Retomando las dinámicas de cambio de roles, éstas son percibidas con cierta reticencia por parte del profesorado no sólo por asumir tareas nuevas, sino por prever una reducción de sus horas de dedicación docente y pérdida de recursos

> Al principio, como no había normativa clara y no se conocía el modelo, había reticencias… **temor a perder profesorado porque los estudiantes dedicaban horas a hacer prácticas en las empresas y no a docencia en aula** en la escuela de FP o del centro educativo (C2)

De hecho, la propia Administración evidencia que la FP dual está encaminada a delegar parte de la formación, la más técnica, hacia el sistema productivo repercutiendo en menor número de profesorado y recursos para los centros

> El Departament d'Ensenyament tiene que hacerlo [la mediación empresa–escuela] y tiene que invertir recursos y pagar horas para que esto se haga, pero **tiene que pivotar sobre el centro y los profesores tienen que asumir un cambio de rol**. Se van a necesitar más profesores de empresa que ciertos profesores de ciertas especialidades. Que **hay cosas que igual van a desaparecer del programa**. (AP3)

Esta dinámica se relaciona con una de las discusiones derivadas de la nueva *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (Boletín Oficial del Estado, 2020), conocida como LOMLOE o Ley Celáa. En lo referente a los cuerpos de profesorado de FP, la LOMLOE finaliza con el proceso de unificación de los dos cuerpos que hace años se encontraban claramente diferenciados: profesorado técnico y profesorado de secundaria. Mientras el primer cuerpo se correspondía con profesionales del sector que venían de una formación técnica y se encargaban de los módulos de contenido más especializado; el segundo grupo provenía de formación universitaria y se encargaba de las materias comunes o más generales dentro de la FP.

La unificación de los dos cuerpos docentes se ha venido produciendo en distintos cambios legislativos obligando a disponer de formación universitaria para acceder a perfiles de profesorado técnico, lo que deriva en claras dificultades para encontrar profesionales especializados en el sector con formación universitaria. Esto se debe, entre otras cosas, a que varias especialidades de FP no cuentan con carreras universitarias relacionadas (peluquería, instalación y mantenimiento, circuitos eléctricos, cocina, soldadura, técnicas y procedimientos de imagen y sonido) por lo que es realmente complejo que existan profesionales del sector, que tengan

formación universitaria en un ámbito laboral distinto y que hayan cursado el máster de profesorado para poder convertirse en profesorado técnico de FP.

La FP dual vendría a solventar esta nueva problemática (que tradicionalmente no existía en la FP) al delegar esta formación técnica en las empresas, ya que los centros educativos no contarían con el perfil tradicional de profesionales con experiencia en el sector y formación pedagógica. Es decir, se pasaría de contar con profesorado con experiencia profesional y una formación pedagógica para impartir las materias específicas de la FP, a delegar estos contenidos en trabajadores de las empresas con formación breve en tutorización de aprendices.

Sin embargo, tras las fuertes críticas de todos los sindicatos implicados en FP sobre las dificultades que supone este complejo perfil de profesorado, con una trayectoria laboral ciertamente improbable (Lupión Torres, 2021), la información disponible sobre la que será nueva Ley de FP[95] señala que se mantendrán 10 especialidades en el cuerpo de profesorado técnico de FP a las que se podrá acceder sin que sea necesaria formación universitaria.

En cualquier caso, estas modificaciones legislativas tienen, de fondo, el debate sobre el Sistema de FP que se pretende desarrollar. La modificación de los roles del profesorado, el aumento del tiempo y contenidos dedicados a la formación en la empresa o el ajuste de los perfiles profesionales a las demandas de las empresas, constituyen dinámicas que modifican el fondo del Sistema de FP. En palabras de uno de los centros educativos (públicos) la FP dual "nos lleva hacia un sistema en que instituto y empresa van por el mismo camino. Cada vez **los centros de FP dejan de ser más institutos y son más empresa**" (C6).

El papel de las empresas en la mediación empresa–escuela

Si bien la ausencia de una organización intermedia ha sido cubierta por los centros educativos, también ha dejado espacio libre para iniciativas privadas dedicadas al fomento de la FP dual. Este es el caso de la Alianza para la FP dual creada en 2015, principalmente por Fundación Bertelsmann, CEOE y Cámaras de Comercio, y el apoyo del Rey a través de la Fundación Princesa de Girona; planteada como

> Una marca diferente, que es la marca Alianza para la FP dual, un instrumento que no deja de ser (y ahora entraremos si queréis) en **una red de empresas y otras instituciones que queremos que estén comprometidas con una FP dual de calidad en España**. [...] Con el objetivo de] llegar a las empresas, a través de las organizaciones sectoriales, territoriales, locales... (F1)

La Alianza para la FP dual actúa como red de empresas tratando de implicar cada vez a más empresas e instituciones y difundiendo el modelo; y como red de centros

[95] https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/260521-docencia-fp.aspx

educativos tratando generar sinergias entre quienes ya participan y quienes se pueden unir al modelo. Dentro de sus funciones, intervienen en casos concretos de FP dual a través del acompañamiento técnico a empresas y la mediación con centros educativos. Prueba de ello son casos estudiados como Emp11 o el apoyo al centro educativo C5 (nombrado centro de buenas prácticas por la Alianza para la FP dual).

> **si hubiera sido por mí mismo no hubiera entrado nunca**, porque con el papeleo de cómo definir qué parte del currículum asumimos nosotros, qué parte lo asume el centro, cómo lo estructuramos… en un primer momento yo no me hubiese visto capacitado para hacerlo, y ahí fue donde entró **la Alianza y me ayudaron y me guiaron** […] una reunión centro educativo, Alianza y nosotros […]; a partir de ahí no he tenido más problemas. (Emp11)

Por su parte, las empresas y organizaciones empresariales delegan en iniciativas como la Alianza para la FP dual su participación, sin asumir un papel activo

> No hay un dispositivo pensado, nosotros eso lo hacemos porque nos interesa estar aquí, pero **no tenemos recursos para dedicárselo de forma importante**, es decir, si vinieran 10 empresas al día a demandar eso no lo podríamos ofrecer, bueno, les tendríamos que pedir que nos pagaran "X" porque **no hay un sistema de vertebración de la FP dual** (E1).

En este sentido, la mediación empresa–escuela no puede depender de las iniciativas privadas que, en cualquier caso, son escasas

> El papel de las cámaras, asociaciones de empresarios y organizaciones empresariales deberían tener **un papel mucho más facilitador para acercar el centro y la empresa, hacer más de interlocutores**… (F2)

Por el contrario, deben depender de la coordinación institucionalizada y pública para que el itinerario dual no corra el riesgo de privatizarse. Esta dinámica parece haberse iniciado guiada por el Gobierno de España con la *Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país* (Acto18), presentada el 24 de mayo de 2021 por Antón Costas (CES), Pepe Álvarez (UGT), Unai Sordo (CCOO), Gerardo Cueva (CEPYME) y Antonio Garamendi (CEOE) y la exministra de Educación y FP, Isabel Celaá, quien avanzó que la ley de FP promovería "una FP que ha de ser dual, flexible, integrada y capitalizable para que sirva a cada una de las personas y para que sirva a la sociedad, a la ciudadanía; y de excelencia" (Acto18, min 41)

Los beneficios de la relación empresa–escuela

Los agentes sociales señalan que la permeabilidad que la FP dual facilita entre los sistemas educativo y productivo tiene claros beneficios

> Ahora **hay más contacto y fluido con las empresas** porque hay más horas y hay que hacer un seguimiento y un reconocimiento académico. Antes con la FCT había que hacer un convenio para hacer unas 300 y poco horas y era un contacto laboral y poco más. También ahora **hay formación de tutores**. Aunque sean las mismas empresas **hay más contacto**. (C5)

Por una parte, para el profesorado, permite estar actualizado en las últimas tecnologías y maquinarias que se utilizan en el sistema productivo y facilita estancias de formación en la empresa que actualmente tienen lugar de manera informal entre

algunos centros educativos y empresas colaboradoras en la FP dual (C4). Aprovechando esta tendencia, las AAPP se encuentran en proceso de sistematizarlas y fomentarlas como formación continua para el profesorado (AP3). En este sentido, AP3 resalta la importancia de la voluntad de los centros y del profesorado por adaptarse a los cambios, dejando claro que la Administración Pública competente debe dotar de recursos y apoyos para facilitarlo.

> **Son dos mundos que tienen que ir a la par**, nosotros estamos formando profesionales para las empresas, y las empresas nos tienen que ver como referentes en esa formación y, por tanto, si ellos detectan que en sus profesionales hay algún punto que falta de formación, pues pueden recurrir a nosotros. **Tiene que ser algo recíproco y si vemos que la empresa incorpora ciertas tecnologías o formas de hacer, nosotros, desde aquí, recogerlas para formar a nuestros alumnos y que estén formados para eso** (C8)

En segundo lugar, para las y los aprendices también plantea beneficios puesto que permite adquirir una formación más práctica: "tanto la empresa como el centro valora positivamente este cambio porque implica un aprendizaje más de *aprender haciendo* y eso el alumnado lo valora positivamente, el centro también y la empresa también aunque las trabas burocráticas que puedan haber detrás de eso tampoco lo facilitan" (F2).

Finalmente, para las empresas, la proximidad con los centros educativos permite beneficiarse de algunos elementos novedosos que, especialmente las PYMEs, no conocen por no poder dedicar recursos a actualizarse

> En las pequeñas y medianas empresas se produce mucho, lo que los chicos aprenden en las aulas de los institutos lo llevan a la empresa. Para las grandes empresas, en cambio, se produce al revés, la gran empresa va por delante del instituto y la transferencia se produce a la inversa, de la empresa hacia el instituto. Estas conexiones son buenas en todos los sentidos, porque permiten tener gente, talento joven que responda a las necesidades de la empresa y permite transferencia tecnológica y metodológica en las dos direcciones. (AP3)

En segundo lugar, les facilita establecer vínculos con la sociedad en sus territorios

> El sistema de FP **genera una simbiosis dentro del territorio entre la formación y las empresas del territorio**, estos modelos [...] son los que funcionan mejor porque están respondiendo territorialmente a necesidades reales y eso significa que hemos de generar dispositivos que faciliten el acceso de todas estas empresas al sistema dual (AP3)

Y también varias empresas señalan las aportaciones positivas que traen las y los aprendices tanto al cuestionar cómo se realizan las tareas, como al aportar ideas o herramientas nuevas que hayan aprendido en la escuela u otros contextos

> también, tener esta gente, como escola **te hace replantear cosas**, como tutora, porque cuando te hace una pregunta, cuando contestas te hace repensar cosas y **yo creo que aporta mucho mutuamente** [...]. aire nuevo, trae cosas nuevas, aunque no tengan la experiencia, esa ya la tenemos nosotras que somos mayores, traen aire nuevo (Emp3)

7.2.2. La participación de las empresas: el cambio cultural

A pesar de los beneficios que plantea la FP dual para la relación escuela–empresa, la participación de éstas sigue siendo reducida y supone uno de los principales límites para el desarrollo de la FP dual, en palabras de E1: "en Catalunya necesitaríamos tener 40.000 empresas que supieran acoger un alumno de FP dual con el recorrido que tienen en Alemania, con el sistema implantado y estable". Cabe plantearse, entonces, qué motivos llevan a las empresas a participar o no en el modelo y bajo qué argumentos fundamentan la decisión.

De acuerdo con la investigación realizada por Pilar Pineda y Anika Jansen en colaboración con la Fundación Bertelsmann en 2017–18 (Jansen y Pineda-Herrero, 2019a, 2019b) las motivaciones de las empresas para participar en FP dual se organizan en 4 argumentos: motivo de inversión, motivo de screening, responsabilidad social y motivo de reputación.

De los cuatro mencionados, la tesis señala los dos primeros: inversión y screening, como los principales motivos que las empresas argumentan para participar en el modelo. Estas motivaciones, además, tienen un componente común: el reclutamiento, que es mencionado reiteradamente por las organizaciones empresariales y empresas. Las dos motivaciones se resumen en:

- **Motivo de inversión**: las empresas participan en la FP dual para formar a perfiles profesionales concretos con el objetivo de retenerlos en la empresa. Esta motivación será mayor en países con regulaciones laborales estrictas frene a países con mayor flexibilidad (Jansen, Strupler Leiser, Wenzelmann, y Wolter, 2015) y será más probable cuando las empresas tengan mayor margen de decisión en los planes de estudio (Jansen y Pfeifer, 2017).
- **Motivo de screening**: las empresas participan en la FP dual para observar a posibles futuros trabajadores sobre el puesto de trabajo y formarlos en competencias específicas (menos transferibles entre empresas (Becker, 1983)), y así asegurar mayor éxito en la selección de personal y reducción de costes al establecer el mecanismo dentro del sistema educativo.

Motivo de inversión: La importancia del cambio de cultura empresarial

Las diferencias entre países que plantea la literatura respecto al motivo de inversión de las empresas por participar en la FP dual están muy relacionadas con el cambio cultural que precisa el sistema productivo en cuanto al valor que le otorgan las empresas a la formación. En este sentido, en Alemania, Suiza u Holanda existe mayor cultura por la formación en la empresa, una regulación laboral que detalla las figuras de aprendices y una mayor concepción de la formación como mejora del sector productivo en general, aunque el objetivo de reclutar al aprendiz también sea relevante en el *modelo dual alemán*, como se analizó en el apartado 3.1.3 (Alemán Falcón, 2015; Rego Agraso et al., 2015).

> [en Stuttgart] **nos quedamos un poco sorprendidos** porque hablando con un director de un hotel le dijimos: entonces la persona tú la contratarás ahora cuando acabe el aprendizaje – y nos dijo: no, no, la persona se va – entonces le preguntamos: bueno ¿y qué ganas? – y nos dijo: **para nosotros es un orgullo mantener elevada la cualificación de nuestro sector**. (E2)

Mientras en países como España o Italia la motivación por participar en la FP dual se fundamenta en que las y los aprendices se conviertan en trabajadores de la empresa de manera que se rentabilice la inversión a través del aumento de plantilla

> Estaría bien tener una bolsa, pero si tú los has formado [...] y los dejas ahí, sueltitos en el mercado, el de al lado te va a dar las gracias, pero se lo va a llevar**. La idea es que te quiera más que cuando le conociste** (Emp6).

Esta dinámica es similar a las diferencias que existen en las repercusiones que tienen los contratos temporales formativos y formas de «trabajo no estándar» sobre las trayectorias laborales. Mientras en países con mayor protección social como Alemania, Suiza u Holanda es más probable que tengan un efecto de «trampolín», en países con altas tasas de desempleo, bajo poder de los sindicatos, baja protección social y fuertes niveles de flexibilidad laboral será más probable el efecto de «atrapamiento» (Cebrián y Toharia, 2008; O'Reilly et al., 2015). Aplicado a la FP dual, la probabilidad de que las empresas participen bajo la motivación de inversión será más probable en países con un mercado laboral más regulado, que donde primen las normas flexibles del empleo (Jansen et al., 2015).

> somos también el conejillo de indias de todas las **formas de empleo atípico y todas las figuras no laborables**. Todo lo que tiene que ver con falsos autónomos, con ciertas figuras de economía colaborativa, con falsos becarios... pues claro, afecta de una manera muy muy clara a las personas jóvenes. Nosotras, por ejemplo, apostamos por tender a la eliminación de las prácticas y becas extracurriculares, porque entendemos que **ya hay una figura de contrato en formación** y contrato de aprendizaje y por tanto, **no tiene sentido tener una figura no laboral**, por tanto, con menos derechos, no estás en el Estatuto de los Trabajadores, generalmente menos ayuda económica, etc. (J1)

La diferencia cultural entre los dos grupos de países señalados por la literatura es también percibida por las AAPP, sindicatos, centros educativos e, incluso, algunas organizaciones empresariales, que reclaman un mayor valor de las empresas hacia la formación y una perspectiva más amplia sobre la cualificación de los sectores productivos y las personas, más allá del interés individual del reclutamiento.

> Ahí es donde se ha de **culturizar a las empresas**: tú ya has cubierto, pero sigue haciendo formación dual y pagando a un alumno porqué ese alumno irá al mercado laboral y será un perfil técnico interesante también para ser candidato a tu empresa. Esa cultura de vamos a **colaborar** para formar a las personas todavía no es mayoritario en las empresas (C5)

En este sentido, varios agentes sociales señalan la importancia de evitar el cortoplacismo y entender la formación como una inversión estratégica a largo plazo por parte de las empresas.

> **la mayor parte del tejido productivo no tiene clara la apuesta por el talento como uno de los diferenciales estratégicos de su empresa**, continuamos todavía en modelos de negocio muy basados en ocupaciones de baja cualificación, sistemas tractores de cualificaciones

> elementales, basados en cierta precariedad e inestabilidad, costos muy reducidos… claro, cuando el modelo productivo depende de mucho de eso, no le puedes pedir grandes reflexiones sobre las competencias profesionales de los trabajadores jóvenes que contrata sino más bien lo que necesita es contingentes de personas de las cuales pueda disponer y dejar de disponer con facilidad en función del momento. (AP3)

Las organizaciones empresariales comparten, especialmente, dos perspectivas en este sentido. En primer lugar, asumen que no se da suficiente importancia a la «formación a lo largo de la vida» que llevaría a las empresas asumir el papel de entidades formadoras

> **no hay demasiada cultura**, es como si nuestro sistema es que tú estudias de joven y cuando acabas los estudios pues acabas por "siempre jamás", comienzas a trabajar y ya te olvidas de formarte, y eso es algo que pienso que todavía está perjudicando más a esta adaptación que están necesitando las empresas (E3)

En segundo lugar, señalan que también se necesita reconsiderar el papel de las empresas para con la sociedad en su conjunto y no actuar únicamente en función de sus propios intereses

> Aquí hay un tema de percepción de **cuál es tu papel en la comunidad** y este es un tema importante, […] es un tema social, de la misma manera que quiero que haya escuelas, quiero que las empresas tengan alumnos en prácticas (E1).

En tercer lugar, consideran que también está relacionado con las dinámicas competitivas propias del sistema productivo, que se diferencian de la lógica cooperativa de la formación de mejora del sector productivo en su conjunto

> es necesario un cambio cultural. Las empresas habitualmente **compiten** entre ellas. En **la FP dual colaboran** para mejorar la calificación del sector y así se tiene que entender (E2)

Este cambio cultural está relacionado con uno de los objetivos que se le supone a la FP dual (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero, y Vila, 2017): «la optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales». De acuerdo con este objetivo, la FP dual se fundamenta en mejorar la cualificación de los sectores productivos, cubrir necesidades del colectivo joven, promover empleos con valor añadido… más allá de únicamente facilitar la inserción laboral juvenil.

> en el momento de presentar el tema de la dual muchas veces el gran acento o el gran mérito de la dual se ha dado, que es cierto, con el tema de que tú formas a tu propio trabajador, que estás haciendo un poco de cantera, que tienes la continuidad asegurada… nos estamos encontrando que hay **empresas que cuando han visto cubiertas sus necesidades ya se caen del proyecto dual**. Claro, como lo entendemos nosotros es que la idea de **la dual sea un poco más generosa**. La gran empresa no necesariamente está en esta dinámica porque hay una rotación importante, bajas, bajas maternales… ya les interesa tener personal controlado para ocupar puestos… excedencias… jubilaciones, cambios de trabajo… (F2)

Finalmente, entendiendo el cambio cultural como un proceso amplio que no sólo afecta a la FP dual ni a las empresas, AP3 señala la importancia de que cada agente asuma su responsabilidad y apoye el proceso de cambio para que tenga un carácter sistémico y permita superar las críticas de unos agentes a otros.

> Claro esto de: es que los formo y se me van, bueno claro, es que tienes que ver cómo retener el talento, pero ¿qué quieres? ¿no formarlos y que se queden? Eso es peor. Entonces bueno, hay empresas que sí, que van haciendo, pero hay muchas otras que no. **Las empresas han de hacer su reflexión** y nosotros intentamos que la hagan [...]. **Los sindicatos también** tienen que hacer su reflexión, yo les digo: escucha, ve a mirar las franjas de edad de personas que tenéis afiliadas y después hablamos, porque claro... **El cambio sistémico nos afecta a todos** porque siempre se dice: es que la Administración, es que la Administración; bueno, está claro, **la Administración tiene lo suyo**, debe cambiar mucho y debe invertir muchos recursos, pero el cambio no será exitoso si el resto de agentes sociales no cambian [...]. **Cada cual tiene su cuota de cambio y si no será imposible** (AP3)

Reclutamiento: clave del discurso de la rentabilidad

En tanto que este cambio cultural no se generaliza, un gran número de empresas no considerarán la motivación de inversión como suficientemente relevante para participar en la FP dual. Es en este caso donde los rendimientos a corto plazo toman mayor relevancia: la contratación de los y las aprendices con la formación específica que precisa la empresa. Las propias organizaciones empresariales asumen que, si bien la FP dual es un modelo formativo cuya inversión realizada por la empresa se recupera rápido, "a la empresa se lo has de explicar, la has de motivar y decir qué se espera de ella y qué sacará" (E1). Es decir, aunque rentabilicen la inversión a largo plazo, han de obtener algún rendimiento a corto plazo para participar.

El estudio de Jansen y Pineda–Herrero (2019b, p. 28) señala que el primer motivo de las empresas para participar en la FP dual responde a la "posibilidad de formar al alumnado según los requerimientos de la empresa" siendo el segundo «la futura mano de obra» y «conocer y observar futuros trabajadores», el tercero. Es decir, los tres primeros motivos de las empresas para participar en la FP dual tienen el **reclutamiento** como eje central para obtener rentabilidad. Además, estas tres motivaciones se valoran de manera muy similar tanto para el caso de Grado Medio como Superior, lo cual indica que la motivación para recibir aprendices de uno u otro nivel no es muy distinta para las empresas.

No obstante, el discurso de la rentabilidad basada en el reclutamiento y no en la mejora global del sector productivo o de las cualificaciones de los y las trabajadoras, encuentra un rechazo claro por algunos agentes sociales

> Hablan de **cuántos años tiene que durar la FP dual** y en qué ocupaciones, **para que yo,** empresa, **gane dinero** respecto a una contratación de un trabajador. Y ese es el modelo de su discusión para la implementación de la FP dual que es, pero bueno, **¿estamos hablando de formación o de beneficio empresarial?** ¿de qué estamos hablando? (J1)

Una cita muy explícita que evidencia las tensiones en el discurso empresarial entre la motivación de inversión y la motivación por reclutamiento es la de PIMEC que señala que el objetivo principal de las empresas para participar en la FP dual es ajustar el perfil a sus necesidades, aunque en la misma frase corrige el discurso para referirse al ámbito profesional y no a la empresa concreta

> **Lo que se persigue**, no sólo desde la pequeña sino desde cualquier empresa **es incorporar talento a la propia organización**, este es el objetivo principal hoy en día de participar en la FP dual, es decir, formar a las personas según las necesidades de las empresas… [*duda*] esto quizá se alejaría un poco de lo que decía al inicio del todo que al final **el objetivo último no ha de ser que la persona se prepare para trabajar en una empresa** sino que el objetivo es que esté preparada para trabajar en este ámbito en la empresa A, como en la B, como en la C, siempre cada una con sus particularidades. (E3)

Finalmente, cabe señalar las becas se guían por la regulación de *prácticas no laborales* y su utilización como mecanismos de reclutamiento y/o selección de personal es considerada criterio indicativo de fraude de acuerdo a la legislación correspondiente (Giménez Ricart, 2019), más aún los proyectos donde no se remunere al aprendiz. Esta dinámica sería diferente en caso de que mediara un contrato, puesto que no se aplicaría la regulación de *prácticas no laborales* al existir relación laboral, y se podría utilizar como mecanismo de reclutamiento y selección de personal. De hecho, el argumento de selección de personal sí aparece en la exposición de motivos y regulación legislativa de contratos como el de formación y aprendizaje.

En cualquier caso, el hecho de que las empresas participen en la FP dual buscando rentabilizar la inversión a través de la incorporación de las y los aprendices a sus plantillas provoca claros efectos sobre la transición escuela–trabajo de estas personas ya que la modalidad formativa estaría siendo utilizada como mecanismo de inserción laboral. Esta reflexión se profundizará en el capítulo 9 en donde se analizan las transiciones escuela–trabajo.

Temporalidad: otro límite en la formación

Por último, otro elemento que limita la motivación de inversión es la visión cortoplacista de las empresas, no sólo con la FP dual sino con las políticas de formación en general.

> Tenemos aproximadamente un 40% de puestos de trabajo de baja cualificación, un 40% de media y un 20% de alta cualificación, claro, eso nos genera unas **dinámicas que son a corto plazo… y claro, la visión de la formación es más la visión de un coste** que de una inversión a largo plazo. (S5)

Por otra parte, también es relevante tener en cuenta que uno de los principales ejes de precariedad laboral juvenil es el exceso de contratos de corta duración (explicado en el apartado 3.1). Esta dinámica limita la capacidad de la FP dual, y de la formación en general, para mejorar las condiciones laborales, estabilizar los puestos de trabajo, etc.

> Es verdad que en las empresas españolas se hace formación, **pero hay muchos trabajadores que no pueden acceder a las mismas porque son temporales**. Si tú tienes un 30% de la fuerza de trabajo temporal, que va rotando mucho, muchas veces no accede a esa formación en la empresa. Además, las empresas tampoco invierten en la formación, muchas veces en según qué empleos. […]. Todo esto se conjuga con una individualización muy fuerte (S4)

De hecho, las dinámicas de temporalidad e inestabilidad del empleo juvenil actúan como dinámicas contrarias a los efectos que se buscan en la FP dual ya que promueven que se cubran puestos de trabajo con aprendices que cambien cada año, en vez de contribuir a una tendencia de estabilización de las y los aprendices.

> Entonces tú piensa en la lógica, ¿por qué yo voy a invertir en mis trabajadores, si yo no voy a mantener a esos trabajadores? Si tengo una **reserva de mano de obra, con los niveles de paro que tenemos y una facilidad que la norma me permite… que entren y salgan** (S4)

Nuevamente, estos efectos de la temporalidad sobre la participación de las empresas en la FP dual se corregirían con un cambio cultural entendiendo que deben participar en el modelo más allá de cubrir la necesidad concreta de reclutamiento y que esto les supone un beneficio a largo plazo.

> La empresa podrá continuar, y eso es lo que intentamos, **que no se nos desmarquen y continúen haciendo esta tarea, entre comillas "altruista", que no lo es, que es inversión en talento en su sector**. En el extranjero, no tienen ningún problema en formar gente en su empresa y que después se vayan a trabajar a otra, porque entienden que lo que están haciendo es invertir en el talento del sector y que podrán probar, así como una empresa competidora puede encontrar a alguien que se ha formado en su empresa puede pasar del revés y todos se benefician. Aquí, como es muy joven el sistema dual, estamos encontrando que las empresas contratan a los estudiantes que tienen en dual, pero podría llegar el punto que alguno haga la lectura de: ya no me interesa porque ya tengo lo que necesito. (AP3)

7.2.3. Las diferencias en la participación de las empresas según su tamaño y sector

La investigación señala que las empresas refieren problemáticas y beneficios distintos por participar en la FP dual según su tamaño y el sector productivo en que se sitúan. En primer lugar, siguiendo con las motivaciones, los agentes sociales señalan que las PYMEs no tienen tanta capacidad de contratación, por lo que la idea de *crear cantera* no es tan relevante y el argumento del reclutamiento sólo se aplica a aquellas que se encuentren en procesos de crecimiento, y tampoco tienen tantos recursos ni de personal para hacer el seguimiento, ni económicos para la remuneración, como para que la *mejora de la cualificación del sector* motive su participación.

> si todo lo vinculamos a la inserción laboral, que es importante y que es evidente, todo lo vinculamos a hacer un poco de reposición de puestos de trabajo, **la pequeña y la mediana empresa este argumento no le va**, eso sumado a veces con épocas complicadas y si ha de pagar al alumno la Dual según la fórmula que sea puede costar entre 3.000€ y 5.000€/año, no es una barbaridad, es una inversión más que amortizada, pero a veces **la pequeña y la mediana empresa en épocas malas**, pues… Y claro, si le sumamos el tema económico, el hecho de que gracias a este proyecto yo no tenga esta necesidad [de mano de obra] y la complejidad administrativa de tener un tutor… y todo eso hace que sea un poco complicado el tema para la pequeña y mediana empresa (F2)

Sin embargo, aparecen distintas evidencias que matizan lo que señala F2 en la cita. Por una parte, el estudio de Jansen y Pineda–Herrero (2019b, 2019a) indica que

sólo un 38% de las empresas que conocen la FP dual no la ofertan por no poder asumir el acompañamiento que es necesario en el modelo, el exceso de burocracia y la falta de conocimiento detallado del modelo. Por otra parte, sólo un 10% de las empresas no participan en la FP dual por cuestiones económicas y sólo un 12% señala que no aporta suficientes beneficios.

Por otra parte, algunos centros educativos argumentan que el tamaño no es tan determinante y que la participación de la empresa y la calidad de su formación depende en mayor medida de su compromiso e interés

> No hay diferencias, **todo radica en el interés que la empresa tenga** y no hay diferencias en la dedicación de los tutores. Hay grandes empresas donde los tutores no se implican y otras que sí y también en las pequeñas (C4)

> En la pequeña empresa hay dificultades para tutorizar a los jóvenes, pero las **empresas que se comprometen** ponen un tutor, una persona para acompañar al alumno y ya está (C2)

Por tanto, cabe plantear que, aunque efectivamente exista una mayor dificultad para las PYMEs para participar en la FP dual por la disponibilidad de recursos personales y económicos, la principal problemática viene dada por el desconocimiento y la falta de apoyos de las AAPP u organizaciones empresariales. En este sentido, las empresas que tienen más experiencia participando en la FP dual presentan una mayor motivación de inversión que las que llevan menos tiempo participando, lo que indica que el conocimiento del propio modelo explica diferencias en su participación (Jansen y Pineda-Herrero, 2019a).

Ante este desconocimiento, nuevamente los centros educativos cumplen un papel clave actuando como agentes expertos para explicar y apoyar a las empresas.

> Las grandes empresas marcan más [...]. **Con las pequeñas somos nosotros [el centro] los que marcamos más la pauta**, pero bueno, tampoco hemos visto mucha más diferencia (C7)

No obstante, hay otros centros educativos, especialmente algunos privados muy enfocados a cubrir las necesidades de las empresas y con una prioridad marcada a desarrollar la FP dual en grandes empresas, que sí señalan diferencias y prioridades

> Estamos **trabajando con las grandes empresas porque es más sencilla** su implementación, para qué nos vamos a engañar. Estamos también pensando en cómo implementar la FP dual en la pequeña empresa... no es fácil para los centros de formación y ahora mismo no es una prioridad (C3)

Por su parte, las AAPP señalan que las dinámicas que dificultan la participación de PYMEs en la FP dual se deben corregir lo más rápido posible

> Una de las preocupaciones principales es **dar acceso a la FP dual a las PYMES porque entendemos que se beneficiarán mucho** y los centros de formación también, no todos los centros de formación tienen grandes empresas en su entorno (AP3)

De hecho, el mismo informante de AP3 señala que el modelo está especialmente enfocado a las PYMEs ya que las grandes empresas pueden disponer, y disponen, de

otros mecanismos para formar a sus futuras trabajadoras y trabajadores sin tanta necesidad de modelos como la FP dual.

> **Las grandes empresas** [...] **ni lo necesitarían**, porque tienen sus propios sistemas de formación de empresa que son tan potentes o poderosos como el sistema público [...]. Podrían hacer la competencia a los sistemas públicos de formación, de hecho algunas lo hacen y en algunos países lo hacen, de hecho el prestigio en algunos países no lo tiene el centro de formación, lo tiene la empresa en este sentido. La estrategia de grandes empresas permite crecer muy rápido en números de dual pero cuando la estructura del sistema productivo es de una mayoría de PYMEs genera, todavía, un gap más grande entre las grandes empresas y las PYMEs (AP3)

Finalmente, sí aparece una diferencia en el efecto del tamaño de la empresa en la percepción de las y los aprendices ya que, actualmente, solicitan en mayor medida cursar la FP dual en grandes empresas frente a las pequeñas por percibir una mejor calidad de la formación en la empresa, mayor supervisión y mayores oportunidades en términos de inserción laboral y continuidad en la empresa (C3).

Los modelos cooperativos de tutorización

En el debate sobre el efecto del tamaño de las empresas en la participación en la FP dual, cabe señalar que el tejido empresarial de España no dista en exceso de las proporciones de pequeñas empresas existente en Alemania, donde sí funciona el modelo de FP dual. Esto se explica por la existencia de modelos cooperativos de tutorización de aprendices (F1), además de la larga tradición del modelo formativo en el país germano y los mecanismos de apoyo a las PYMEs tanto por parte de las AAPP como de las organizaciones empresariales.

De acuerdo con la Fundación Bertelsmann (F1), la cooperación entre distintas empresas se puede realizar siguiendo distintos modelos explicados mediante casos reales en su libro "Cooperar para formar" (Fundación Bertelsmann, 2017): una empresa grande colabora con una o varias empresas pequeñas, varias empresas pequeñas se asocian para distribuir tareas, una organización empresarial asume tareas burocráticas y coordina la acción formativa entre varias empresas pequeñas, un centro educativo coordina la acción formativa entre varias empresas pequeñas, tutor externo que asume tareas para varios proyectos de FP dual, etc. En todos los casos, los objetivos son los mismos: (1) reducir las tareas burocráticas de las empresas y (2) asegurar la calidad de la formación en la empresa mediante la rotación del aprendiz por distintas fases del proceso productivo.

La idea de los modelos cooperativos en la formación está muy relacionada con la estrategia de «empresa–red» como forma de organización del trabajo (Martín-Artiles, 1995). Esta estrategia se centra en diversificar las grandes empresas en pequeñas, de manera que las primeras mantengan las directrices del proceso productivo y las segundas se puedan adaptar de manera más ágil a los cambios en el mercado de trabajo. Los datos obtenidos en la investigación señalan que algunas empresas

utilizan estas estrategias en el caso de la FP dual basándose en los modelos cooperativos de tutorización (Fundación Bertelsmann, 2017).

Este es el caso de SEAT (Emp10) cuya FP dual está organizada en la Escuela de Aprendices que centraliza todo el proceso formativo, en coordinación con las áreas implicadas según los contenidos a trabajar, y, posteriormente, deriva a los aprendices a distintas fases o áreas del proceso productivo (cadena de montaje, mantenimiento, diseño…) o a empresas pequeñas que se encuentran vinculadas por actuar de proveedoras, distribuidoras, tareas externalizadas, etc.

Otro caso similar es el de Frit Ravich (Emp5) que también centraliza el proceso formativo desde un centro de trabajo donde una responsable de RRHH y la directora del área que corresponda al ciclo de FP, se encargan de la formación, seguimiento y evaluación de la o el aprendiz, y después les derivan a microempresas vinculadas, especialmente en el caso de los comerciales y distribución de producto.

No obstante, los sindicatos señalan que la estrategia de organización del trabajo de «empresa–red» y los modelos cooperativos de tutorización precisan de mecanismos estrictos de planificación y supervisión para mantener la calidad de la formación. Estas reticencias se deben a que el aumento de personas implicadas, de espacios de trabajo, de tareas y, en general, la mayor atomización del proceso, suponen un aumento en la complejidad de la organización y planificación del proceso formativo.

Frente a esta crítica defienden el papel de las comisiones paritarias para organizar la formación en una lógica de «empresa–red» de manera que el diseño y supervisión de la formación en la empresa no dependa de una única empresa, sino de una entidad más global y con perspectivas distintas.

> Ahí es donde tú puedes **agrupar las necesidades formativas, a través de las comisiones paritarias**, donde haya la agrupación de las empresas y dándole a las comisiones paritarias realmente […] capacidad jurídica con recursos para hacer su trabajo, donde están ubicados los sectores y subsectores, para hacer esa detección de necesidades y **gestionen, incluso, ese plan de formación** (S2)

Los apoyos e incentivos a las PYMEs

En cualquier caso, la expansión de la FP dual precisa de las PYMEs y éstas, dado el actual diseño de la FP dual y en tanto en cuanto el cambio cultural de las empresas no esté generalizado, necesitan contar con apoyos de las AAPP y organizaciones empresariales para participar en el modelo. La investigación señala que los apoyos que necesitan tienen una gran relación con la creación de una institución que medie entre empresas y escuelas y facilite la construcción, supervisión y gestión de los convenios de colaboración, como ya se señaló en el apartado 7.2.1.

En este sentido, y en relación con los modelos cooperativos de tutorización expuestos anteriormente, la investigación evidencia que el establecimiento de mecanismos financiados y gestionados por las AAPP con participación de las organizaciones empresariales y sindicales dedicados, por una parte, a la creación y

gestión de proyectos de FP dual y, por otra, a la organización del tiempo y contenidos de la formación en la/s empresa/s y la tutorización del proceso de enseñanza–aprendizaje; permitiría que el diseño de la FP dual fuera más accesible para PYMEs de distintos sectores productivos y localizaciones geográficas. Estos mecanismos liberarían a las empresas de la carga de trabajo que supone la FP dual, especialmente las tareas burocráticas, actuarían como coordinación del tejido empresarial para implementar procesos de enseñanza–aprendizaje y aumentaría la motivación por la inversión en la cualificación del sector de las empresas.

Sin embargo, las AAPP que podrían encargarse de estos mecanismos aunque lo consideran relevante sitúan la responsabilidad de su creación de manera difusa y, si bien el Ministerio de Educación y FP ha tomado cierta iniciativa que podría encaminarse a esta cuestión con la *Alianza por la Formación Profesional*[96], de momento las AAPP autonómicas que podrían encargarse de ello no han resuelto la cuestión

> **se está trabajando** en estructuras de apoyo para las PYMEs para que no sea una barrera de entrada al modelo y se puedan beneficiar agrupándose por sector, gremio, especialidad, área territorial… y que **desde el propio Departament de Ensenyament, o desde el municipio u otras estructuras** de apoyo empresarial que se puedan crear puedan acceder a la FP dual sin las dificultades que supondría una persona a la atención exclusiva de los estudiantes (AP3)

Finalmente, en cuanto a los apoyos e incentivos que pueden facilitar la participación de las PYMEs en el modelo, existe consenso entre los agentes sociales en señalar que estos no deben ir dirigidos a subvencionar la remuneración que la empresa le debe dar al aprendiz durante la formación en la empresa, ni establecer incentivos económicos para aquellas empresas que participen en el modelo (dinámica que sí existe en algunas CCAA como se expuso en el apartado 4.3).

> Nosotros estamos en contra de la incentivación del salario por parte de las empresas, pensamos que es un coste empresarial y por tanto **las empresas han de pagar a los aprendices, y punto. También las PYMEs**. Pero sí pensamos que para las PYMEs habría de haber una incentivación de estos modelos de cooperación justamente, del tutor, que aquí si pensamos nosotros que podría haber un soporte con dinero público para hacer estos proyectos […] o que haya incentivos a las PYMEs para que hagan su primer proyecto dual y tengan una oficina técnica que les ayude… los incentivos a PYMEs pensamos que deberían ir por aquí, **cooperación e incentivos no salariales** (F1).

La participación de las empresas según su sector productivo

Finalmente, uno de los límites que plantea el diseño de la FP dual es su adecuación a determinados sectores productivos. Además de lo ya señalado en el apartado 7.1.2 sobre las dificultades del modelo dual en sectores que precisan de carrera universitaria para ejercer, con procesos de aprendizaje largo y protagonizados por el empleo público, de manera que difícilmente pueden contratar aprendices; es

[96] La Alianza por la FP fue presentada el 24 de mayo de 2021, como ya se ha señalado: https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/240521-celaafp.aspx

relevante señalar la relevancia del ciclo económico en que se encuentran los sectores productivos para explicar la participación, o no, de las empresas.

Así, la FP dual se ajusta más a sectores que se encuentren en crecimiento, en ciclos expansivos o donde se prevean dinámicas significativas de jubilación de trabajadores, por lo que se precise un relevo generacional

> La FP dual tiene mucho sentido en sectores donde **se están creando muchos puestos de trabajo** muy rápidamente y también en sectores **donde se jubilarán masivamente trabajadores** en los próximos años, esta idea de cantera y de relevo generacional (F1)

Por el contrario, la FP dual se adecuaría peor a sectores productivos donde existan dinámicas fuertes de inestabilidad y bajas condiciones laborales, ya que contribuirían a precarizar también el modelo formativo, además de encontrar menos empresas dispuestas a participar en él por su capacidad económica y su cultura con respecto a la formación, la baja cualificación de los puestos de trabajo, la escasa inversión en formación, la temporalidad de la contratación, etc.

> Cuando hablo de **sectores tractores de baja cualificación** estoy pensando en turismo y construcción, que serían dos clásicos por decirlo así, turismo siempre y construcción más cíclicamente con ciclos más expansivos y ciclos más de contracción (AP3).

7.3. El papel del género: acciones leves para una segregación fuerte

Todos los agentes sociales coinciden en señalar la evidente segregación educativa y ocupacional en FP dual que señala el análisis de la literatura y los datos disponibles (apartado 2.2.2). No obstante, la perspectiva de género destaca por su ausencia en el diseño de la FP dual y en los discursos de varios de los agentes sociales. Por ello, es necesario dedicar un apartado específico a analizar el papel que juega el género en el discurso de los agentes sociales sobre el diseño y futuro desarrollo de la FP dual, además de las menciones que se han realizado en distintos apartados.

En primer lugar, destaca que únicamente la Fundación Bertelsmann (F1) y el CJE (J1), mencionaran la existencia de diferencias de género en FP antes de que se le preguntara por ello, y que muchos agentes sociales no hicieran mención a varias dimensiones (factores estructurales, individuales, características de la formación en la empresa, la tipología de formación, etc.) de la perspectiva de género[97].

En segundo lugar, las respuestas de sindicatos, Fundació BCN FP (F2) y Consejo de la Juventud de España (J1) evidencian una mayor reflexión y complejidad de la temática añadiendo conceptos no preguntados. Sin embargo, las organizaciones empresariales, instituciones públicas (con la excepción del Consell Català de FP,

[97] Cabe recordar en este apartado que las entrevistas son semiestructuradas y temáticas, como se ha explicado en el apartado 6.3, por lo que, dentro de cada bloque de preguntas, se da libertad a la persona entrevistada para mencionar los aspectos que considere profundizando sobre éstos y no sobre aquellos que no menciona y que completarían su discurso de manera provocada por el entrevistador.

AP3) y Fundación Bertelsmann (F1) se circunscriben, mayormente, a discursos corporativos sobre los aspectos preguntados explícitamente y con poca profundidad

> no lo hemos analizado… hemos recogido datos… pero no hemos entrado a fondo en ello… **constatamos lo que pasa pero no hemos ido más allá** (E1)

En tercer lugar, este escaso protagonismo se reproduce en los documentos escritos (Anexo IV) y telemáticos (Anexo V) analizados. Ninguno de ellos se dirige a la segregación educativa y ocupacional como tema central a pesar de ser una problemática persistente en la FP (Mariño y Rial, 2019). Ni si quiera aparece como tema central en alguno de los actos organizados por el Ministerio de Educación y FP durante el ciclo "*una nueva Ley para una nueva FP*". Este hecho es aún más reseñable si se tiene en cuenta que el mismo Ministerio sí es consciente de la problemática y dedica campañas específicas a, por ejemplo, aumentar la participación de las mujeres en las áreas STEM[98]. Esta dinámica evidencia que la perspectiva de género se mantiene relegada a acciones específicas, que no dejan de ser esenciales, sin que se plantee de manera transversal en otros actos. De hecho, las escasas referencias a la perspectiva del género que aparecen en los actos analizados se refieren (1) al análisis de los datos existentes constatando la evidente desigualdad entre el número de hombres y mujeres (Acto5 y Acto7); y (2) a la necesidad de aumentar la participación de los servicios e instituciones públicas para aumentar las plazas de FP dual de mujeres dada la fuerte feminización de estos sectores (Neus Pons, Fundació BCN FP, Acto19).

Lejos de pasar desapercibido, el escaso protagonismo que tiene una problemática tan relevante como la clara diferencia entre hombres y mujeres en el acceso a la FP dual supone un resultado relevante de la investigación. La escasez de discursos críticos supone asumir la existencia de sectores masculinizados y feminizados como un proceso estructural donde los agentes sociales no tienen posibilidad de cambio, y supone la naturalización y legitimación de la segregación educativa y ocupacional. Esta realidad concuerda con la levedad de las acciones que se están llevando a cabo, teniendo en cuenta la gravedad de la dinámica y su persistencia detectada en múltiples estudios.

7.3.1. Causas y factores que influyen en la segregación educativa

En primer lugar, aunque los agentes sociales coinciden en señalar que la segregación educativa en FP se trata de una cuestión relacionada con el contexto social y cultural y que, por tanto, tiene un cariz estructural, las diferencias entre sus discursos son

[98] Ponencia de la exministra Isabel Celaá *Alianza STEAM por el talento femenino* el 11.02.2021 disponible en https://www.youtube.com/watch?v=9WDumc4OHYw
Como se analiza en el capítulo 2 (especialmente el apartado 2.2.1), las mujeres tiene escasa presencia en las áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) que se consideran pilares en los futuros perfiles profesionales (Autor, 2019).

claras. Por una parte, el discurso de las organizaciones empresariales y empresas señala que no existen dinámicas propias del mercado de trabajo que contribuyan a la segregación educativa y ocupacional.

> Es un **tema social**, las **tonterías estas de que tiran muchos piropos**, y cosas de estas, pues también supongo que deben influir en las mujeres a la hora de que les da vergüenza entrar, pero claro, ¿**qué puedes hacer al respecto una empresa solo**? ¿decir que vengáis mujeres aquí? También es discriminar a los hombres, si me dices hay 200 mujeres y 200 hombres y tienes que hacer un cupo, vale, pero **yo no voy a decir que solo vengan mujeres cuando pueden venir hombres**… al final **somos empresa productiva y necesitamos cierta producción** (Emp2, sector de la construcción)

Este planteamiento empresarial explica por qué en sus discursos se observa una tendencia a eximirse de responsabilidades, no asumir cambios en la organización del trabajo para facilitar la conciliación, no cambiar la imagen corporativa, etc. No obstante, algunas empresas de sectores productivos masculinizados (Emp9, industria, y Emp10, automóvil) sí ponen de ejemplo casos de aprendices mujeres en sus empresas como referentes de éxito y realizan acciones de difusión en esta dirección en centros educativos para tratar de romper con los roles de género.

Por otra parte, cabe señalar que en algunos casos, aunque el discurso sea corporativo, las informantes profundizan en las causas y funcionamiento de la segregación, refiriéndose a su caso personal y no a las medidas o realidades de la empresa

> Hablo yo ya en primera persona, mi padre es ingeniero industrial y yo pensaba: ¿una ingeniería? ¿yo? yo soy psicóloga, ¿una ingeniería de qué? si no me van ni las matemáticas ni la física, no se me dan especialmente bien… Y bueno, era un poco de **mi percepción, de mi propia capacidad.** […]. Hay también algún tema… socioeconómico detrás, no recuerdo exactamente, pero algo de cuanto menor fuera la clase socioeconómica, menos mujeres se incorporaban [a perfiles TIC]. […]. Yo propondría, por ejemplo, a consultoras de la empresa, mujeres, que fueran a las escuelas a explicar su experiencia por qué decidieron, qué se hace en una empresa como esta… y que las chicas vayan… Yo creo que se están haciendo cosas así, nosotros mismos hemos hecho algún programa de mentoring hacia la ESO (Emp4)

Frente al discurso empresarial, los sindicatos, aunque también señalan el impacto del contexto social y cultural en la segregación, relacionan la segregación con el sistema económico y social vigente haciendo referencia al capitalismo y patriarcado y consideran que existen dinámicas de los centros educativos y del mercado de trabajo que explican y profundizan las desigualdades de género (S1, S7).

> El problema que tenemos las mujeres es al final la **sociedad heteropatriarcal** y dentro de las empresas el problema es que de la misma manera que casualmente van ascendiendo más los hombres, al final **si para ascender necesitas una formación, casualmente siempre acceden más los hombres**…, son esas cosas…, pero bueno, el problema es de cómo está montada la sociedad y de la sociedad heteropatriarcal. Y luego **hay un problema aquí de discurso** […], por ejemplo, no es la primera vez que nos pasa que **vamos a una rama más tecnológica, mayoritariamente hombres** y que lo que nos explican las profesoras y los profesores, preguntamos –¿no hay ninguna chica o…?– y muchas veces hay muy pocas por la propia **discriminación de los compañeros** hacia a ellas… Imagínate esto a medida que vas avanzando… **Y dentro de los talleres o dentro de las cadenas de montajes** que mayoritariamente hay hombres las mujeres sufren muchísima discriminación (S7)

Por otra parte, los sindicatos señalan que el sector productivo está fuertemente relacionado con la segregación ocupacional de manera que "las peores condiciones laborales de las mujeres son debidas al sector en que mayoritariamente están ocupadas" (S5). En este sentido, J1 plantea que el aumento de participación de mujeres en una profesión está relacionado con la disminución del prestigio de esta, mientras que la participación de hombres lo aumenta: "cuando las mujeres acceden masivamente a una ocupación, la ocupación se devalúa y sus empleos van a ser, siempre, de peor calidad". Esta dinámica se debería corregir de manera urgente revalorizando el trabajo que realizan las mujeres (S1, S2, S3) y, mientras tanto, se debería aumentar el "empleo público en aquellos sectores más feminizados" (J1) como espacio de empleo con buenas condiciones laborales para las mujeres.

> Hay una **penalización de género muy clara** y es que se les penaliza en previsión de que sean madres, cuando además hemos visto, por la estadística, que no lo van a ser a esas edades. Se les vende que el trabajo a tiempo parcial es buen para ellas, que pueden conciliar la vida personal y familiar (J1)

Por otra parte, pocos agentes sociales hacen referencia a los factores individuales (características socioeconómicas, oportunidades en el proceso de toma de decisión, ventajas y desventajas para posicionarse en el mercado de trabajo) en la diferencia entre hombres y mujeres. Concretamente, únicamente el CJE (J1) es tajante al respecto señalando que "las mujeres tienen que demostrar más formación para tener la misma consideración que los hombres". Por el contrario, no aparece ninguna referencia al respecto en el discurso empresarial ni en el sindical, si bien es cierto que en el caso de los sindicatos, como se ha visto anteriormente, esto se podría deber a que lo analizan como una problemática estructural.

La perspectiva de las aprendices evidencia que los factores individuales son muy relevantes. Un ejemplo claro en este sentido es el testimonio de A4 que señala que, en su incorporación a la FP dual en la familia de Informática y comunicaciones, tuvo que superar las bajas expectativas del profesorado (evidenciando la baja perspectiva de género en las aulas), los comentarios de los compañeros, sus propias dudas, su baja autoimagen académica… algo que consiguió, únicamente, en base a su rendimiento académico en el ciclo superior.

> **Yo en secundaria era muy mala**, no me gustaba, me costaba ponerme… Y mi profesora me decía –un bachillerato no–, y dije bueno, un ciclo y era o administración o informática y dije bueno, informática me llama más y era la única chica, bueno, **había otra pero se fue** al segundo día. **Tampoco mis profesores tenían mucha expectativa**… pero me acuerdo que el primer examen todos suspendieron y yo **saqué un 9 y nada, mis profesores ya me cogieron cariño**, me gané a los profesores porque no tenían expectativas y me lo dijeron (A4)

Este testimonio también evidencia las dinámicas de rechazo, dificultades y barreras que encuentran las mujeres para acceder a sectores masculinizados frente a las dinámicas de aceptación y apoyo de la presencia de hombres en sectores feminizados, como el cuidado o la educación.

> Los [chicos] que están [en educación infantil] están encantados… pero no podemos hacer mucho más… es un tema social, ocurre en otros países (AP4)

Esta realidad también es mencionada por las AAPP conscientes de las limitaciones tanto estructurales como individuales que tienen las mujeres para incorporarse a familias profesionales masculinizadas.

> **Han de combatir** la familia, a las amigas, al centro, a todo el mundo, porque lo tienen todo en contra. De hecho, tenemos programada una jornada sobre sesgo de género y ocupaciones industriales, para **intentar conseguir la atención de los medios sobre la cuestión** y poder ofrecer relatos profesionales de éxito, historias de vida profesional de mujeres en ámbitos industriales que puedan **hacer de llamada a las mujeres** para animarse a hacer estas áreas. Buena parte de esto también viene del **desconocimiento de cómo es la vida industrial** actualmente, mucha gente aún está con la idea de Charles Chaplin en Tiempos Modernos, los talleres, el frío, el mono… pero tú enseñanas cómo son ahora muchas profesiones industriales y no tienen nada que ver (AP3)

7.3.2. La segregación en la FP dual

Profundizando sobre la FP dual, las dinámicas de discriminación hacia las mujeres se reproducen comenzando por el menor acceso en términos totales y en cantidad de familias profesionales que tienen las mujeres frente a los hombres (como se ha expuesto en los capítulos 2 y 4). De hecho, algunas organizaciones empresariales (E1) y las fundaciones de fomento de la FP (F1 y F2) critican que algunas empresas de sectores productivos masculinizados sólo demandan hombres para sus programas de FP dual a los centros educativos, lo cual refuerza las evidencias sobre la segregación ocupacional que influye, en este caso, en la segregación educativa en FP dual.

> Hace poco llamaron de una empresa pidiendo un chico y una chica, la chica para tareas de administración y oficina y el chico, que si teníamos una chica también, pero que supiera que se iba a poner mono y estar en un almacén. Son estos esquemas… Bueno, yo ahí les pregunto que si puede ser una chica también y paso la información filtrada a los tutores, pero bueno **te lo encuentras.** Ellos **ya tienen ese modelo y te lo trasmiten a ti y se perpetúa**. (C8)

En este sentido, algunos agentes sociales también destacan el escaso acceso de las mujeres a las disciplinas STEM, "porque históricamente ha sido así", en el que se está trabajando para plantear acciones y pactos tripartitos para cambiarlo (E2).

> **Hay ciclos muy feminizados y ciclos poco feminizados**, como pasa en la universidad. En todos los **ciclos industriales prácticamente no hay chicas** y hay muchas chicas por ejemplo, en la familia de sanidad o en administración y finanzas… […] hay familias profesionales donde ya **hay más empresas que quieren chicos para ser aprendices que no chicas**, y esto es una lástima, eso lo primero (F1)

A esto se suma que son más los sectores feminizados que piden hombres para la FP dual que viceversa, concretamente, como señalan tres informantes refiriéndose a la educación infantil (F1, C8, Emp2, además de la cita de AP4 de la página anterior). Algunas empresas están demandando explícitamente chicos a los centros educativos para que no exista tanta segregación en el sector y cambie el perfil profesional, pero sin analizar de manera crítica las repercusiones que ello puede tener sobre el total de plazas accesibles para las mujeres.

> hay sectores que están tradicionalmente vinculados a la mujer, como es el cuidado de las personas, el cuidado de los niños… y hay sectores que tradicionalmente son más masculinos, y **eso debería ir cambiando**. Por ejemplo, Educación Infantil, **los chicos dan un toque muy especial**, son muy buscados dentro del ámbito, siempre lo decimos, **sólo por ser chicos tenéis ventaja, porque es un ámbito que está lleno de mujeres**, y los niños necesitan referencias masculinas también, entonces a poco bien que lo hagan tienen trabajo asegurado. (C8)

Por otra parte, también se relaciona mucho a las mujeres con una capacidad especialmente destacable en competencias actitudinales, lo que hace que su perfil sea muy interesante para muchas empresas. Esta realidad sería comprobable si las mujeres llegaran al periodo de formación en la empresa en sectores masculinizados, sin embargo, hay pocas que consigan romper los roles de género y algunas de las que lo consiguen finalmente se ven obligadas a abandonarlo

> ¿Tendría que cambiarse?, yo creo que sí y **en muchas empresas encajarían bien las chicas porqué son más organizadas y más disciplinadas**. Pero la cuestión es más social y las chicas no tienen interés o no se ven trabajando en una planta de automatización industrial y sí habría que cambiarlo porqué se les abriría un mercado laboral bestial. […] Se hacen esfuerzos y se publicita, pero a las familias quizás no les parece bien como no se lo parece que los chicos hagan peluquería, aunque ahora eso no pasa tanto. (C5)

Un sector en donde se evidencia que el mayor nivel de competencias actitudinales de las mujeres sería un perfil interesante para las empresas es el tecnológico, ya que el perfil de trabajadores está muy masculinizado y se relaciona con bajas habilidades sociales (Emp6, servicios informáticos)

> Ese [un exaprendiz y ahora trabajador de la empresa] es al revés, **no parece que vaya a ser así**, una persona que es de teleco… que es muy técnica… y **tiene unas habilidades sociales brutales**, porque las tiene **innatas**, no porque se las haya enseñado la universidad (Emp6)

> De hecho, nosotros con nuestras mujeres de la compañía estamos muy contentos, porque es gente… que destaca, soy muy buenas, son muy buenas a nivel competencial actitudinal (Emp4)

El papel y perspectiva de los centros educativos

Los centros educativos son plenamente conscientes de la segregación educativa existente entre las familias profesionales, sin embargo, la investigación observa una falta de discurso crítico y acciones en profundidad al respecto. Como se evidencia en la cita anterior de C5, los centros educativos también caen en naturalizar la segregación educativa como un fenómeno estructural, sin adoptar un discurso crítico que cuestione que a las chicas "no les interese" formarse en los sectores industrial y tecnológico.

> **Quizás podría hacerse** promoción de esta formación para las chicas, pero antes de la matriculación. No hacemos ninguna acción especial en esto, al margen de los alumnos que nos llegan de ESO en Jornada de Puertas Abiertas para mostrarles nuestras especialidades. **Pero en el momento de la matriculación nos llega lo que nos llega** (C4)

Ante estas evidencias, cabe cuestionarse ¿por qué los centros no toman más medidas o acciones de mayor profundidad para corregir la segregación en sus propios ciclos

formativos? En primer lugar, destacan la falta de apoyo e inversión de las AAPP al respecto. Mientras las acciones del Ministerio de Educación y FP o del Departament d'Ensenyament que se han comentado se dirigen a campañas de comunicación puntuales dirigidas al conjunto de la sociedad, los centros educativos asumen que el cambio depende del imaginario colectivo y señalan que carecen de recursos personales para realizar acciones propias y continuadas para el estudiantado antes de que ingrese a los ciclos formativos o durante los mismos.

> Aquí **tiene mucho peso la sociedad**, es la sociedad la que feminiza o masculiniza los oficios. [...] **Hacemos publicidad** y procuramos que haya un chico haciendo manicura... pero cuesta encontrarlo. **No podemos hacer nada** (C6)

En segundo lugar, es importante señalar que el propio esquema de los itinerarios de formación formal diferencia claramente la «vía académica» (ESO y Bachillerato) de la «vía profesional» (FP básica, grado medio y grado superior). Esta diferencia de itinerarios tiene como consecuencia la distinción de los cuerpos docentes dedicados a cada itinerario y la organización del centro educativo en departamentos diferenciados. Esto supone que las acciones que se realizan desde dentro de los centros educativos, por lo general, dependen del profesorado de uno u otro itinerario sin que exista una relación sistematizada y organizada para coordinarse. Ello no quita para que se puedan realizar acciones conjuntas en los centros educativos, pero obliga a que las que se realicen dependan de la propia iniciativa del equipo directivo y profesorado de cada centro.

Un ejemplo que evidencia la desconexión entre el profesorado de distintos itinerarios son las acciones de orientación que lleva a cabo C7, jefa de estudios de FP, a todo el estudiantado de ESO de su centro educativo. En ellas no menciona la participación o coordinación con el departamento de Orientación Educativa del centro, lo que sorprende pues, por ley, uno de los tres pilares de intervención de este departamento es la Orientación Académica y Profesional, por lo que cabe suponer que realizará otras acciones por su cuenta, sin que ambas acciones estén coordinadas.

> El único que tenemos lleno de hombres es el de electricidad, pero **porque no quieren** apuntarse las mujeres [...]. **La orientación que hacemos es con todo el mundo igual**, y voy a charlas con todos los 4º de ESO y siempre decimos lo mismo, todos los ciclos de FP son para chicos y chicas, lo que pasa es que **no hay tendencia** (C7)

7.3.3. La segregación en el acceso a la formación en la empresa más allá de la FP dual

Finalmente, más allá de la FP dual pero con claras repercusiones sobre ella, porque evidencia la tendencia de la cultura de formación en las empresas y el espacio que tienen en ella las mujeres, dos de las representantes sindicales (S1 y S4) señalan que existen diferencias en el acceso a la formación en la empresa. Por ejemplo, aunque en cantidad de horas pueda ser similar, es más común que las mujeres paguen por

la formación que reciben mientras que en el caso de los hombres lo cubre la empresa. También se diferencian en el contenido, ya que los hombres reciben más formación sobre liderazgo o dirección mientras las mujeres, normalmente en cargos menores, reciben formación sobre administración, ofimática, idiomas, etc.

En cuanto a la metodología, las mujeres reciben más teleformación debido a las dificultades para recibir formación en horario laboral y las responsabilidades domésticas que, generalmente, recaen sobre las mujeres. Según las representantes sindicales entrevistadas, la formación debe realizarse durante el horario laboral para poder conciliar el trabajo productivo con el trabajo reproductivo y de cuidados sin que vaya en detrimento de la mujer, y una posibilidad, en este sentido, es realizar la formación en aquellos picos de menor productividad debido a la estacionalidad de las ventas (S1 y S3). La conciliación entre las esferas productiva–mercantil y doméstico–familiar no es una problemática central en el caso de la FP dual por la temprana edad de la mayoría de las y los aprendices. No obstante, sí repercute en tanto en cuanto es una tendencia de la formación en las empresas que puede afectar a las y los aprendices por (1) la menor cantidad de mujeres que encontrarán como referentes en las empresas con larga trayectoria de formación y promoción profesional, aún menor de mujeres que lo hayan compatibilizado con trabajo reproductivo y de cuidados, y (2) el previsible conflicto para compaginar la trayectoria formativa en la empresa con el trabajo reproductivo en el momento que corresponda que puede, además, retrasar procesos como la maternidad (S4, J1 y F2).

7.4. La difusión de la FP dual

Ante las problemáticas del diseño de la FP dual analizadas en este capítulo, en este apartado se exponen los elementos que permitirían corregirlas o, cuanto menos, conseguir expandir el modelo: el papel de la FP dual en la difusión del itinerario de FP en su conjunto, la utilidad de la orientación para atraer a más personas al itinerario y la comparación con el *modelo dual alemán* como ideal hacia el que continuar modificando el modelo.

7.4.1. La FP dual como cambio de imagen de la FP

El segundo de los objetivos de la FP dual mencionados por Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017) es la «mejora del sistema de FP» debida al aumento de la formación en la empresa, el cambio del rol de centros educativos y empresas, la participación de los agentes sociales, etc. Con ello, se corregirían carencias del itinerario de FP, especialmente, en lo referente a la profesionalización

> cuando el joven sale al mercado de trabajo y **no tiene ninguna experiencia**, por ejemplo, en la FP tradicional… **es costosa su inserción laboral** porque les falta esa parte de experiencia (E2)

Desde la perspectiva empresarial se señala que la FP tradicional es costosa en términos de inserción porque no ofrece suficiente experiencia laboral, razón por la cual se valora positivamente la puesta en marcha de la FP (E2).

> La FP no ha logrado quitarse un cierto estigma de que es una formación de segunda categoría, que es una formación que no se adapta a lo que quieren las empresas... Entonces, hacer corresponsable a la empresa de una parte de la formación, informalmente **le da un sello de que esta formación sí que está adaptada a lo que quiera la empresa y no lo da un instituto** (E1)

En este sentido, de acuerdo con la información analizada en las entrevistas, la mejora que aporta la FP dual se refiere más a la *imagen de la FP* que a abordar cambios de profundidad en el sistema. Es decir, la FP dual vendría a ofrecer una imagen nueva de la FP para combatir estereotipos y limitaciones tradicionalmente asignados a este itinerario formativo, más que a modificar cuestiones de fondo del modelo.

> Ahora por ahora, todos **confluimos en hacer un discurso muy positivo sobre la FP dual** que intente revertir el discurso negativo general respecto a la FP, pero claro, al final la FP dual no deja de ser FP, **se está convirtiendo en marca** pero no debe enmascarar lo que es el sistema en general, pero ahora por ahora se está funcionando bien sobre todo en FP inicial, en continua y ocupacional está costando más. (AP3)

Esta mejora de la imagen se fundamenta, principalmente, en utilizar la referencia del *modelo dual alemán* como caso de éxito, señalar los altos índices de inserción laboral que facilitaría y reivindicar el papel de la FP como itinerario formativo válido para personas con buenos expedientes académicos.

> Creemos que la FP dual es un poco **un caballo de Troya para prestigiar la FP** que es una de las cosas que no tenemos bien en Catalunya y en España, aún seguimos pensando que es una formación de segunda opción y eso tiene impactos desde los profes de la ESO que piensan que quien es muy inteligente y saca buenas notas sería un desgraciado si hiciera FP, hasta familias y padres que tienen una imagen de la FP muy estereotipada y de hace muchos años. Nosotros pensamos que la modalidad DUAL **debe tener este componente más "sexy"** porque así es en otros países que lo tienen bien montado, es retribuida... es una puerta a trabajar en las empresas muy importante. Aquí en Catalunya tenemos un 70% más o menos de inserción laboral directa en las empresas (F1).

Perspectiva e intereses de las empresas

Para las empresas, el discurso positivo en torno a la FP dual se centra en que adquieren un mayor papel en la formación, pudiendo modificar, en parte, el perfil de egreso. Este rol de *entidad formadora* les permitiría intervenir en el sistema educativo para: (1) reducir la distancia con el sistema productivo, (2) adecuar el perfil profesional a sus demandas, (3) dotar de mayor experiencia laboral a las y los aprendices y (4) utilizar maquinaria y tecnología actualizada.

Esta idea se ha señalado en otros apartados y se reitera aquí por ser central para comprender el valor de la FP dual para las empresas, como se destacará en el capítulo 10 de conclusiones.

La motivación y reconocimiento de las y los aprendices

El discurso de la difusión de la FP dual también se fundamenta en que supone un aumento de motivación y autoestima para quienes participan. No se debe olvidar que el estigma de la FP emitido por las familias, el profesorado y la sociedad en su conjunto, recae sobre personas que adquieren una autoimagen de escasa capacidad para el estudio, bajas expectativas sobre su trayectoria educativa, laboral y personal, etc. como ya se evidenció en el testimonio de A4 (apartado 7.3.1) sobre su experiencia al entrar y mantenerse en un ciclo formativo de la familia profesional de Informática y comunicaciones.

La FP dual, por el contrario, se les plantea como un itinerario que les permite obtener una remuneración durante varios meses, realizar tareas no académicas de aprendizaje, recibir refuerzos positivos de compañeros de trabajo y/o empresarios, reconocer sus aportaciones al proceso productivo, etc.

> el alumno en una FP dual **está yendo a trabajar**, es consciente, cobra unos dineros y por tanto su actitud ante el trabajo, **su actitud ante la formación es muy diferente** de si estás sentado en un pupitre en un instituto (E1)

> **la imagen que tenemos nosotros como profesores es mejor**, pero el hecho de que cuando acaben **las empresas los quieran**, yo creo que **para ellos es importante**, y el hecho de poder decir ellos mismos si se quedan o se van a seguir estudiando… (C7)

Estos elementos son sumamente relevantes para un estudiantado que, en otros itinerarios, "lo tiene realmente complicado" (C4), mientras la FP dual les supone la oportunidad de aprender y adquirir un título con una metodología distinta.

La percepción de las familias y amistades

Para el conjunto de la sociedad, el discurso de difusión de la FP dual como método que aumenta la inserción laboral juvenil es especialmente efectivo dados los altos índices de desempleo existentes en el momento de su aprobación (año 2012, periodo de mayor destrucción de empleo provocada por la crisis económica iniciada en 2008) y que aún hoy no se han reducido significativamente (Consejo Económico y Social, 2020).

No obstante, algunos agentes sociales también señalan que existe riesgo al relacionar la FP dual con un periodo tan alto de desempleo juvenil ya que, dada la ausencia de una regulación firme, la posibilidad de no remunerar al aprendiz en muchos territorios y los altos índices de temporalidad e inestabilidad del empleo, también se relaciona la FP dual con una estrategia que contribuye a la precarización laboral, que es utilizada como mano de obra barata por las empresas, etc.

> Aquí [en comparación a Alemania] la FP dual **se hace servir de mano de obra barata**, eso es una realidad, aunque no siempre se dé (C2)

> **Hay el peligro de que la empresa quiera aprovecharse**. Mano de obra barata, pagan un mínimo y tienen una persona técnica que les resuelve problemas. Nosotros estamos

> intentando hacer un filtraje, queremos tener alumnos contentos y empresas contentas que cumplan lo que tienen que hacer (C5)

Estos riesgos, detectados especialmente por los centros educativos y sindicatos, suponen una preocupación clara cuya solución precisa una mayor participación de las AAPP para asumir el control de la calidad de las plazas de formación en la empresa y un mayor número de empresas que quieran participar en el modelo, para que los centros educativos tengan margen de decisión. En este sentido, AP3 señala que "el Departament de Ensenyament ha de garantizar que el estudiante tiene la atención necesaria [en la empresa]. No te estoy enviando un becario o un trabajador no cualificado para que haga lo que sea, lo que has de garantizar es que esta persona aprenderá".

Sin embargo, en espera de que la AAPP tome un papel activo en el control de las plazas de formación en la empresa existentes, es el profesorado quien, nuevamente, asume tareas de la FP dual, en este caso, de la calidad del modelo.

> Hay un poco de todo, **hay algunas que confían mucho en el tema de la formación**, **hay empresas que,** así, de manera directa, **quieren mano de obra gratis**, y se nota en seguida, cuando llaman aquí empresas porque han reducido plantilla o... y bueno, **es trabajo también de los tutores** y dejar las cosas claras, que se trata de un periodo de formación, que no son trabajadores, que no son profesionales, que no les pueden exigir lo mismo, que tienen que estar siempre acompañados de un tutor... **Y un poco intentar gestionar esto**. (C8)

De hecho, el éxito del modelo de la Escuela de Aprendices de SEAT (que recibe peticiones de ingreso de personas de toda España) se fundamenta, según los representantes sindicales de la empresa (SEmp10) en que la formación a los tutores es impartida por la Cámara de Comercio Alemana, como institución supervisora de la calidad del modelo, y porque los propios representantes sindicales tienen conocimiento y pueden supervisar y apoyar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Para profundizar en la opinión social sobre la FP dual, el cuestionario recoge las perspectivas de las familias y del grupo de iguales de los y las aprendices. De las tablas 7.2. y 7.3. cabe destacar tres datos, el primero es la capacidad de la FP dual para mejorar la percepción sobre el itinerario de FP es limitada aunque relevante, ya que mejoró la percepción de las familias en un 33% de los casos y del grupo de iguales en un 37,1%. Sin embargo, en la gran mayoría de casos, la FP dual no tuvo capacidad de mejorar la imagen del itinerario de FP bien porque ya era buena (44,4% en las familias y 40,6% en el grupo de iguales), bien porque desconocen la modalidad dual (20% y 18%, respectivamente) o bien porque se mantuvo con mala imagen (1,7% y 2,4%, respectivamente). En tercer lugar, los datos evidencian que existe un desconocimiento significativo entre las familias y los grupos de iguales sobre la modalidad dual, incluso en los casos de personas que decidieron cursarla.

Tabla 7.2. Percepción de la familia sobre la FP dual

¿La opinión de tu familia cambió cuando supo que ibas a hacer dual? (Nos referimos a si la familia tenía una opinión de FP y cambió por la modalidad dual)	**Frec.**	%
Sí, mejoró	154	33
No, siguieron pensando que era buena idea	207	44,4
No, siguieron pensando que era mala idea	8	1,7
Sí, empeoró	4	0,9
No, porque no conocían en qué consistía la modalidad dual	93	20

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.3. Percepción del grupo de iguales sobre la FP dual

¿La opinión de tus amigos y amigas cambió cuando supo que ibas a hacer dual? (Nos referimos a si tenían una opinión de FP y cambió por la modalidad dual)	**Frec.**	%
Sí, mejoró	173	37,1
No, siguieron pensando que era buena idea	189	40,6
No, siguieron pensando que era mala idea	11	2,4
Sí, empeoró	9	1,9
No, porque no conocían en qué consistía la modalidad dual	84	18

Fuente: elaboración propia

La comparación con la universidad

En el discurso de difusión de la FP dual también aparecen referencias al sistema universitario y a la comparación de las y los egresados de uno y otro itinerario. En primer lugar, la FP dual aparece como modelo formativo dedicado a cubrir los perfiles intermedios que las empresas demandan en el mercado de trabajo pero no encuentran, lo que facilita su inserción laboral, mientras se señala un exceso de perfiles universitarios que no encuentran empleo.

> Licenciados hay muchísimos en este país y pueden ser contratados, pero a lo mejor no por ser licenciados, porque lo que va a desarrollar en la empresa hay veces que puede tener poco que ver. **Hay más exigencia de "profesionales de las cosas", que de "licenciados de las cosas",** lo he dicho antes en profesionales de la inyección, del caucho, del textil... Para eso, son ingenieros industriales... no son licenciado. Hay que encontrar profesionales reales que necesita la industria, no licenciados, con todos mis respetos, que cada uno se licencie en lo

> que quiera, pero no está directamente relacionado en si soy licenciado me van a contratar antes o mejor, pues no, depende de lo que vayas a desarrollar en la empresa (S3)

Por otra parte, el periodo largo de formación en la empresa se utiliza como argumento positivo de la FP dual en comparación con los estudios universitarios que, en la mayoría de casos, tienen una carga de horas menor.

> A mí me sorprende a veces cuando vienen chicas de la universidad que están en el primer prácticum y dicen: ¡ala! ¡Eso hacen los niños! no pensaba que hicieran tantas cosas. Y dices claro… ¿de dónde vienes? Es que **la realidad de los libros no les permite acercarse al mundo real** y si no han tenido contacto porque no tienen hermanos pequeños o primos… les resulta muy alejado. […] El mundo universitario da mucho saber, mucho aprendizaje pero puede ser que no tengan eta cosa más cercana de la FP (Emp3).

En cualquier caso, la comparación entre FP y la universidad se refiere, especialmente a los grados superiores que tienen gran prestigio social y niveles altos de éxito en las empresas

> El tema del desprestigio de la FP… eso es una inercia del antiguo plan educativo que ciertamente quien no servía iba a la FP, y puede ser que en el grado medio continúe siendo así, pero no olvidemos que la FP está compuesta por el grado medio y el grado superior, y **el grado superior está muy bien valorado tanto por la sociedad como por el mercado de trabajo**. A veces [las empresas] **prefieren uno de grado superior que un universitario porque tienen el conocimiento práctico**. […] Sí que es verdad que es poco visible, se debería hacer más visible, pero existe… los niveles de inserción son más altos, etc. (F2)

Los efectos de la calidad de la FP dual en su difusión

Por último, cabe señalar que dado el estadio inicial de desarrollo y expansión en que se encuentra, la calidad con que la FP dual se está implementando, así como las facilidades con que se pueda poner en marcha o los beneficios que se observen, tienen un gran efecto positivo en su difusión. Por el contrario, los casos de fraude, dificultades en la puesta en marcha, cancelación de proyectos… empeorarán una imagen aún no consolidada.

> Posiblemente **haya más de publicidad que de efectividad** por lo que te digo porque realmente que esté medianamente funcionando hay muy pocos ejemplos y son empresas grandes que tienen un centro de formación, que tienen la posibilidad de tener a gente que forme a esas personas, […] que por lo menos **es un modelo quizás al que hay que caminar**. […] y luego **por el tema de las becas, también**, es que no debería estar permitido que una persona que esté trabajando, es igual que esté aprendiendo, no sea personal laboral de la empresa, porque ahí nosotros tenemos las manos muy atadas. (S7)

En cualquier caso, aún hay un gran desconocimiento de la FP dual por parte de las empresas, de los posibles aprendices y del conjunto de la sociedad. Los centros educativos señalan que aunque el *boca a boca* está funcionando, muchos estudiantes cuando llegan al centro no conocen la modalidad y es el propio profesorado quien le explica las posibilidades. También las fundaciones señalan la necesidad de difundir el modelo hacia posibles participantes y desarrollan campañas para ello como la red #SomosFPDual impulsada por la Alianza para la FP dual constituida

por aprendices y exaprendices de la FP dual que actúan de "embajadores" (explicada en el apartado 4.2.1).

En este sentido, la tabla 7.4 evidencia que, actualmente, la función difusora del modelo de FP dual la están realizando los centros educativos por lo que, nuevamente, toma relevancia el cambio de rol que está asumiendo el profesorado y el esfuerzo que está dedicando al impulso de esta modalidad. Otro dato relevante que muestra la tabla es que las empresas tienen una función anecdótica como entes de difusión del modelo, así como la baja relevancia de la orientación de los centros educativos.

Tabla 7.4. Conocimiento de la FP dual

¿Cuál de estas opciones fue por la que primero conociste la posibilidad de hacer la modalidad dual?	Frecuencia	Porcentaje
Por el/la orientador/a del instituto	39	8,4
Por un amigo/familiar	91	19,5
Por el ciclo previo que estudiabas	6	1,3
Por publicidad en tele, carteles, radio, autobuses, redes sociales...	55	11,8
Te lo comentaron en el centro al matricularte	135	29
Te lo comentaron en el centro cuando ya estabas haciendo el ciclo	138	29,6
Por una empresa	2	0,4

Fuente: elaboración propia

7.4.2. La orientación como motor de cambio

Como se señaló en el apartado 7.1.2 sobre el «desajuste de plazas», existen sectores productivos donde la demanda de estudiantes es menor a la necesidad del mercado de trabajo de disponer de trabajadores y trabajadoras, especialmente perfiles intermedios en sectores vinculados con la industria y la tecnología, con una presencia de mujeres significativamente baja. Por otra parte, como se ha señalado en el apartado 7.3, el acceso de las mujeres a la FP dual es significativamente menor que el de los hombres, principalmente debido a la fuerte segregación educativa y al mayor desarrollo de la modalidad dual en las familias profesionales masculinizadas.

Ante estas dos dinámicas, la orientación aparece como herramienta clave que puede contribuir a reducir el «desajuste de plazas» y la segregación educativa, según los agentes sociales.

La orientación ante el «desajuste de plazas»

Ante la volatilidad de los cambios en el mercado de trabajo que provocan constantes «desajustes de perfiles» entre la oferta del sistema educativo y las demandas del sistema productivo, debe existir un sistema de orientación completo, con objetivos estratégicos definidos y participación de todos los agentes sociales, incluidos sindicatos y empresas, pues se utiliza la idea de demandas del "mercado de trabajo de forma abstracta, pero el mercado de trabajo son las empresas" (S6).

> El tema de la orientación es primordial porque **ha de ser transversal**, se ha de saber cuál es la carencia que se necesita cubrir y, por otro lado, **se ha de saber cuáles son los recursos que se tienen**, si eso es necesario o… Hoy por hoy, tenemos empresas que dicen que no encuentran al profesional que necesitan y hay perfiles profesionales de otros ámbitos que están muy saturados […] entonces tenemos, por un lado, **personal muy cualificado que está subocupado**, porque no está recibiendo la orientación que debería y, por otro, **empresas que necesitan perfiles profesionales que no encuentran** (S6)

Este sistema de orientación debe comenzar desde edades tempranas para que cada persona conozca los distintos ejercicios profesionales a los que podría acceder, las áreas de desarrollo que más le podrían interesar, las distintas tareas en las que se percibe como más competente, etc.

> Ha de haber un sistema de orientación **que sea desde primaria** en el que los chicos conozcan los oficios de grado medio que son necesarios y **no sólo lo que vemos en la tele** que ponen ejemplos de médicos…, que también son necesarios pero de lo que realmente tenemos necesidad y no hay personas es en los medios (E3)

Y debe dirigirse hacia la importancia de la «formación a lo largo de la vida» para aprender continuamente (F2, AP3) y adaptarse a los cambios en la trayectoria laboral que se puedan dar o a la necesidad de cambiar el perfil profesional por la baja empleabilidad de los estudios escogidos en un primer momento

> ¿Qué le dices? –Pues haber estudiado otra cosa–, primero, que es una de las cosas que intentamos hacer, no decirle a la gente –haber estudiado otra cosa– **pero tratar de generar información de calidad que le permita a la gente tomar decisiones en términos de ocupabilidad**. Por eso todo el **sistema de prospectiva** que estamos intentando crear y decir: escuche, usted escoja lo que quiera, lo que le guste en función de sus múltiples inteligencias, sus intereses y también en función de la ocupabilidad que tienen las diferentes competencias profesionales. Que sepa que si se quiere dedicar a la geografía tendrá estas salidas profesionales como geógrafo con esta cantidad de geógrafos. Y si no, tendrá que asumir que tendrá que hacer un reskilling para trabajar de otra cosa distinta, pero lo ha de saber, para asumirlo sin frustración. (AP3)

Sin embargo, actualmente la orientación depende de programas, campañas o proyectos, con presupuestos puntuales, que no permiten estructurar mecanismos estables ni en los centros educativos ni en los servicios de orientación para el empleo.

> El problema con la orientación laboral es que, normalmente, está derivada a las CCAA como política activa de empleo, pero nunca casa, porque son proyectos, como son proyectos que van a sacar a concurrencia competitiva en las entidades colaboradoras porque **los servicios públicos de empleo no tienen suficiente personal para llevar esta orientación,** ¿qué ocurre?

> Que cada día los están encasillando más, de tal manera que no concuerda la necesidad que tiene el alumno, o sea, el chaval, de la orientación para todos estos programas pero a lo mejor, en ese momento, no hay programa (S2)

Esto provoca que las decisiones se tomen teniendo en cuenta distintos argumentos que no tienen relación ni con la voluntad de las personas ni con la empleabilidad de los perfiles profesionales

> Otro reto muy importante sería el tema de la orientación, claro, a veces se escogen [los estudios] por motivos que **no están directamente relacionados con la voluntad del alumnado** sino quizá con otras sinergias como puede ser la **oferta que tiene el propio centro**, esto también es una barrera importante (F2)

Por otra parte, también las empresas tienen responsabilidad en la baja eficacia del sistema de orientación al ser responsables de la imagen de los sectores productivos y los perfiles profesionales, así como de las condiciones laborales y de la adaptación a las dinámicas sociales

> Les planteamos a las propias empresas que –parte de la responsabilidad la tenéis vosotros porque **no ofrecéis puesto de trabajo atractivos–**. El talento joven no lo puedes atraer diciendo: **vente a la fábrica** Paco que **te pagaré bien**, porque con eso no llegas ahora mismo. El talento joven tiene intención de **conciliar con sus gustos e intereses, de continuar formándose**, de poder hacer breaks y poderse ir tres meses a una empresa fuera para aprender cómo lo hacen fuera. Tiene otras maneras de mostrar su implicación. Tiene necesidad de saber que trabaja para un buen sitio, porque se invierta en desarrollar el talento (AP3)

La orientación ante la segregación educativa

En lo referente a la perspectiva de género también es positivo que este sistema de orientación se inicie desde etapas tempranas y con la participación de todos los agentes para combatir estereotipos (S3)

> Se debe **trabajar desde la base**, educación **primaria**, **familias** y los **medios de comunicación**… claro, todos los estímulos que reciben estos chicos, bueno, **reproducen roles** y eso se traduce en las matriculaciones y en las vocaciones. […] Hay un sesgo de género brutal. (F2)

Los sindicatos son quienes más explicitan este mensaje señalando la necesidad de implementar "medidas y programas de orientación desde edades muy tempranas para evitar este sesgo de género" (S5) y utilizar medidas de discriminación positiva para las empresas que incentiven la formación dirigida a las mujeres (S4, S6).

> Se necesitan medidas de carácter positivo para incentivar y hacer atractivos aquellos trabajos, aquellas formaciones, más feminizadas y más masculinizadas […] necesitamos que esta **visualización de las tareas de las mujeres se haga con el mismo valor que se hace con las de los hombres**. […]. Y por otro lado hacer atractivo, poner al mismo nivel cuando hacemos la publicidad y la promoción de distintas actividades para todo el mundo exactamente igual y no hacer una publicidad dirigida, como es una profesión masculinizada, para hombres. Por ejemplo, poner un **vídeo referente a las mujeres haciendo atractivos sectores y profesiones tecnológicas, el ámbito de la industria**… y es completamente necesario para equilibrar el mercado de trabajo y tener una conceptualización de todas las tareas que se hacen (S6)

También otras entidades, como las fundaciones señalan la necesidad de realizar una intervención en esta dirección, si bien sus acciones, al igual que las de los sindicatos, se refieren más a campañas puntuales que a mecanismos estructurales

> Desde la fundación estamos mirando de **incentivar las vocaciones industriales**, sí que estamos trabajando todo el tema de género haciendo **vídeos en los que visibilizamos la importancia** que… ya no son como antes, no son tan físicas como tenemos en el imaginario, son muy tecnológicas, significa que **la mujer tiene cabida en este mercado de trabajo** y así lo hacemos a través de los vídeos que hacemos difusión entre los jóvenes de la ESO, para que tengan en cuenta que hay un nicho de ocupación donde las mujeres tienen cabida (F2)

Las AAPP por su parte, reclaman una colaboración de todos los agentes sociales y reivindican las acciones que están llevando a cabo, si bien, nuevamente, se trata de campañas o proyectos puntuales y no de mecanismos de orientación con perspectiva de género permanentes.

> Ahora bien, **la responsabilidad no es exclusiva del sistema educativo**, es difícil porque está muy asumido socialmente este sesgo de género respecto algunas profesiones y el sexo, por lo que es tremendamente difícil. El Departament d'Ensenyament ya tienen **programas de orientación desde infantil** para intentar revertir este sesgo de género. Nosotros en las últimas etapas estamos intentando revertirlo con **operaciones concretas de discriminar positivamente la presencia de mujeres en determinadas ocupaciones**. Hacemos **piezas de difusión y periodísticas** que sean favorables a la presencia de mujeres en las ocupaciones industriales y cuando localizamos una la utilizamos como bandera y enviamos reportajes y así para destacar la presencia de mujeres en esa especialidad. No nos ocupamos tanto a la inversa, también tenemos ocupaciones con mucha presencia de mujeres. Es el gran clásico de la **polarización de género**: las industriales y tecnológicas y las de atención y cuidado de personas. **Aunque la proporción no es la misma**, en las de mujeres hay un 30% de hombres, depende de las especialidades, mientras en las otras sería de 5% o 10% de mujeres en áreas tecnológicas o industriales. También damos **apoyo a iniciativas de crowdfundings o privadas de empresas o fundaciones** (AP3)

Por otra parte, este sistema de orientación debería ir enfocado a ampliar la participación de las mujeres en áreas profesionales vinculadas con el futuro del trabajo, no sólo por las buenas condiciones laborales que las caracterizan en la actualidad, sino para reducir la brecha de género en el mercado de trabajo en un futuro, como ya se ha insistido en apartados anteriores.

Finalmente, este sistema de orientación con perspectiva de género se debe complementar de otras acciones. Por ejemplo, en cuanto a las acciones de discriminación positiva, algunas empresas señalan que ya existen en el mercado de trabajo, por ejemplo en el ámbito informático, si bien el testimonio de Emp6 evidencia las propias limitaciones de algunas acciones de discriminación positiva si no se ejecutan correctamente. En este caso, la empresa señala ser beneficiaria de mecanismos de discriminación positiva porque el 100% de la administración de la empresa son mujeres, las dos fundadoras que realizan tareas como gestoras y comerciales, pero la empresa se dedica a dar servicios informáticos siendo todos los trabajadores dedicados a la informática hombres.

> Hay cierta **discriminación positiva** en algunos sitios, en los cuales está bien, pero por ejemplo, plantean que nos acepten a nosotros como proveedores, y nos llaman **proveedor de diversidad** porque el 100% de las socias o de la administración de la compañía son mujeres (Emp6)

Por otra parte, es necesario que se aporte una perspectiva de género a la formación en todos los itinerarios educativos y niveles y, para ello, hace falta que los y las profesionales de la formación en todos los niveles tengan una formación con perspectiva feminista.

> Aquí en la guardería trabajamos la coeducación desde bien pequeños y con la familia, no sé si eso a la larga dará fruto porque ahora como hay todo ese trabajo que antes no se hacía… puede ser una oportunidad para cambiar eso (Emp3)

> Quizás pasa primero por **darle importancia la formación feminista en todos los niveles**, desde el colegio hasta FP, Universidad, **que los formadores tengan también este tipo de formación feminista**. En el ponernos estrictas con el no pasar ni una, porque claro, **que una chica tenga que dejar los estudios que le gustan por la discriminación de sus compañeros en pleno siglo XXI me parece una aberración tremendísima.** […] Y luego por ejemplo, con **inspección de trabajo** dentro de las empresas, aplicando de verdad los **planes de igualdad**… es un problema estructural o lo atajamos desde la base o es imposible… y va ligado también a la sociedad capitalista…, quizás claro, lo que no tenemos que plantear es todo el modelo heteropatriarcal-capitalista de sociedad… (S7)

7.4.3. Las diferencias con el *modelo dual alemán*

Si el *modelo dual alemán* se ha utilizado en el discurso de difusión de la FP dual como referencia de éxito y modelo a seguir que implica menor desempleo juvenil, menor «desajuste de perfiles», mayor relación entre sistema educativo y productivo y un largo etcétera de beneficios, en este apartado se trata de explorar si estas referencias únicamente se utilizan en la imagen de la FP dual o si realmente se aplican.

> El Departament d'Ensenyament ha hecho de la **FP dual bandera**, ha hecho **marca**, pero porque, escucha, ya venía de lejos, **venía de Alemania** y ahí era marca en sí misma. Bertelsmann está invirtiendo mucho dinero de la casa madre alemana de Bertelsmann Stiftung, ¿no? Y claro, **los alemanes también saben lo que hacen** ¿eh? Desarrollar la FP dual en España y contribuyen a ello porque **también "pescan" digamos, en el mercado de técnicos** españoles y ellos tienen problemas para estar cubriendo algunos de sus puestos de trabajo y, por tanto, aquí **llegan ofertas de trabajo para ir a trabajar a Alemania a técnicos de FP catalanes**, llegan continuamente. Una de las preocupaciones es que a ver si **estamos ayudando a resolver los problemas de los alemanes y no resolveremos los nuestros**. Es una cosa que como sistema público debemos vigilar. (AP3)

Los agentes sociales señalan rápidamente que el la FP dual en las distintas CCAA no se parece al *modelo dual alemán* es sus características centrales. La primera diferencia clara se refiere a qué organizaciones cargan con el peso de la creación y supervisión de los proyectos de FP dual. Si en Alemania las cámaras de comercio y las organizaciones empresariales cumplen con un rol muy relevante en la relación

entre empresas y escuelas, en Catalunya ese peso ha recaído sobre los centros educativos sin disponer de directrices estratégicas por parte de las AAPP.

> Aquí se ha empezado **la FP Dual a partir de los centros, no de las empresas como Alemania**; excepto la Fundación Berltersmann que empezó por las empresas porque, claro, es alemana y saben lo que hacen. Son los centros los que buscan a las empresas, mueven a los alumnos, informan a las familias y lo hacen todo. Ahora nosotros ya llevamos un rodaje y no es tanta sobrecarga pero ha sido grande. De hecho, desde hace un año cobramos un pequeño importe a las empresas por hacer FP Dual para dar solvencia a la gestión. Es que si el Departament (Ensenyament) o Treball no apuestan en firme, que sí que lo han hecho con el impulso al Real Decreto, la Xarxa, etc, pero es que al final es un tema de recursos. [...] Y aquí se lanzó y faltan muchas cosas. (C5)

La cita de C5, de titularidad privada, también evidencia la falta de recursos económicos, mientras en Alemania las empresas aportan y se implican más.

> En realidad el modelo alemán **nos queda lejos**, las instalaciones de FP dual en Alemania están **mejor dotadas**, ellos **dedican más recursos** y es **más riguroso**. **Aquí** el planteamiento es al revés, **desde la empresa se demanda apoyo al sistema educativo** (C2)

En las entrevistas destaca el gran conocimiento que tienen varios centros educativos sobre el *modelo dual alemán*, incluso habiendo realizado visitas a Alemania y estudiado documentos técnicos (C2, C5, C7). No se trata, por tanto, de la percepción que tengan según el discurso de los medios de comunicación, AAPP o fundaciones, sino que tienen un conocimiento fundamentado.

> **No tenemos nada que ver**, está inspirada en la FP dual alemana, pero no tenemos los **recursos** de Alemania, aquí hay **mucho trabajo del profesorado**, de los centros, de equipos directivos, [...]. Ya no de dinero en sí, sino muchas veces **de material**, [...] nada que ver con la FP dual de Alemania. Por ejemplo las **cámaras de comercio están muy implicadas** y son ellas las que seleccionan las empresas que harán dual, **aquí lo hago yo** (C7)

En este sentido, se ha de reconocer, nuevamente, el papel que realizan los centros educativos en el fomento de la FP dual pues, sin disponer de recursos específicos para llevarlo a cabo, han asumido gran cantidad de funciones que las organizaciones empresariales, argumentando la misma falta de recursos para dedicarlos a las tareas que supone la FP dual, no han asumido. Se trata, por tanto, de una diferencia política entre los modelos, de diseño de la gobernanza y de implicación de los agentes.

> Yo creo que el problema que tenemos con la DUAL no es técnico, **es un problema político**, lo que es necesario sobre todo es que haya una **cooperación entre las distintas entidades** que intervienen en la Dual, como sucede en Alemania (S1)

Las empresas, por su parte, reclaman mayor capacidad de decisión a pesar de mantener una implicación relativa y más basada en la participación en órganos tripartitos, que en el apoyo al sistema educativo aportando recursos o fomentando la participación de las empresas.

> el papel de la empresa es muy diferente... mientras que **aquí el papel de la empresa es casi nulo**, es decir, **a la hora de construir un currículum** o de definir cuáles son las unidades

> formativas que han de priorizar la empresa no tiene un papel activo… no sólo eso sino que hasta ahora, hasta hace poco, la empresa no podía escoger al alumno que tenía en prácticas[99], claro, mientras que **en Alemania la actitud del alumno es proactiva y además la empresa decide a quien acaba acogiendo.** Así que se han de analizar muchos factores, primero cuál es la realidad empresarial que tenemos en nuestro país (F2)

Finalmente, en la comparación con Alemania aparece el elemento de la cultura empresarial. Los agentes sociales señalan que las diferencias del tejido empresarial no son tan relevantes como las diferencias en el valor que las empresas le otorgan a la formación

> Esta conceptualización de que es bueno para el sector o para el gremio no existe porque existe esta idea de que no vale la pena formar para que después te vayas a la competencia… es esta idea que todavía cuesta mucho… (S6)

Los resultados de la investigación indican que, como se planteó en el apartado 4.1.2, el «efecto inducido» de las políticas europeas de formación dual repercute en las políticas de formación en España, pero que el «efecto societal» establece resistencias que provocan que el modelo que finalmente se implementa es significativamente distinto del original (Martín-Artiles et al., 2019, 2020).

Recapitulación Capítulo 7: El diseño de la FP dual

El capítulo 7 se ha referido al objetivo específico 1 al cual le corresponde la siguiente hipótesis

Los beneficios y riesgos de la FP dual son valorados de manera diferente por los agentes sociales implicados según se encuentren en el lado de la oferta o de la demanda de mano de obra.

Es decir, la hipótesis señala que el hecho de situarse en uno y otro lado de la relación entre sistema educativo y sistema productivo diferencia los posicionamientos y las valoraciones en torno a la FP dual. Para obtener evidencias al respecto, este capítulo analiza el modelo de FP dual en España atendiendo a cada uno de los elementos que atañen a su diseño y a la perspectiva de los agentes sociales entrevistados que han tenido responsabilidad en el diseño o que ahora forman parte de los órganos implicados en su gobernanza a nivel estatal y, especialmente, a nivel catalán: 4 AAPP, 7 representantes sindicales, 3 representantes empresariales, 1 organización juvenil, 2 fundaciones de fomento de la FP.

[99] Esta afirmación es del todo imprecisa según los resultados obtenidos de la investigación, como se expondrá en el apartado 8.1, pero ejemplifica las demandas de las empresas a la hora de tener el mayor margen posible dentro de la FP dual como condicionante para participar en el modelo.

Gobernanza del sistema: marco legislativo insuficiente y debate sobre el «desajuste de perfiles»

Todos los agentes sociales parten de una crítica común a la ausencia de un diseño legislativo detallado para poner en marcha la FP dual. La ambigüedad de las escasas normas que la regulan ha provocado diferencias drásticas en las claves del modelo que se aplica en unas y otras CCAA dando pie a considerar que no existe un modelo de FP común en España sino uno distinto por cada autonomía. Este diseño normativo, además, no da lugar a que la gobernanza sea compartida entre los agentes sociales sino que se resta poder al diálogo social y, especialmente, a la participación de los sindicatos.

En segundo lugar, los agentes sociales plantean que la FP dual tiene, o podría tener, un papel clave en el debate sobre el «desajuste de perfiles» de mano de obra entre los que ofrece el sistema educativo y los que demanda el sistema productivo. Sin embargo, se observan posiciones claramente diferenciadas en este debate que determinan los beneficios o riesgos que puede aportar la FP dual a dicha dinámica. Por una parte, las empresas señalan que precisan de perfiles profesionales que no encuentran y que para cubrirlos necesitan que el sistema educativo se adapte ofreciendo, como en el caso de la FP dual, un modelo formativo flexible que otorgue a las empresas mayor poder de decisión sobre los contenidos a trabajar durante la formación en la empresa. Esto permitiría a las empresas modificar el perfil de las y los posibles trabajadores antes de que salgan al mercado de trabajo y, por tanto, reducir la inversión que tendrían que realizar en caso de ser personas que están fuera del sistema educativo.

Por otra parte, los sindicatos reclaman que la demanda de perfiles de las empresas es ambigua y generalista, lo que limita la capacidad del sistema educativo para cubrirlos teniendo en cuenta el ritmo de cambio en el sistema productivo frente al del sistema educativo y la baja participación de las empresas en los procesos formativos. Además, junto con las AAPP y la organización juvenil, señalan que dotar de un excesivo margen de decisión a las empresas sobre los contenidos de la FP dual puede suponer riesgos para su calidad y homogeneidad de los perfiles de egreso y que las empresas deben aumentar el nivel de participación en el sistema, independientemente de obtener rentabilidad directa por ello.

La colaboración entre sistemas: mediación y participación de empresas

Las dinámicas de gobernanza no compartida entre agentes sociales implican que la FP dual precise de instituciones intermediarias para coordinar la participación de las empresas y los centros educativos. Las AAPP asumen que su papel está siendo deficitario en este sentido y que este rol lo está asumiendo, mayormente, el profesorado de los centros, sin presupuesto específico para ello. Las fundaciones de fomento de la FP, que en muchos casos están cumpliendo este rol, señalan que la ausencia de este organismo de mediación es un límite claro del diseño y un riesgo para la calidad del modelo. Este organismo, además, sería el responsable de

conseguir más plazas de aprendizaje al fomentar la participación de las empresas y reducir la carga burocrática que tienen los proyectos para los centros educativos.

En este sentido, la escasa participación de las empresas supone un riesgo para el desarrollo y calidad de la FP dual puesto que los centros educativos no consiguen encontrar plazas para las y los aprendices y no tienen el margen suficiente para rechazar a aquellas empresas donde la calidad de la formación sea baja. Esta realidad constituye una limitación clara que no se ha conseguido solventar.

El papel del género: una FP dual masculinizada

Otro riesgo claro que apuntan los agentes sociales y los datos, explorados también en el apartado 2.2.2, es que la FP dual profundiza la segregación de género en los estudios de FP. Sin embargo, la perspectiva de género no tiene ningún papel en el diseño del modelo y destaca por su ausencia en los discursos de varios de los agentes sociales. El análisis señala que, especialmente, las empresas refieren la dinámica como una problemática estructural debida a la existencia de sectores masculinizados y otros feminizados, ante la que poco se puede hacer. De esta manera, se normaliza y legitima esta realidad sin que se tomen medidas de la envergadura necesaria. No obstante, algunas empresas señalan los programas de difusión e imagen corporativa que tienen para tratar de reducir la segregación en su empresa y su sector.

Por su parte, la mayoría de representantes sindicales, tienen discursos más complejos en el análisis con perspectiva de género implicando conceptos críticos como *heteropatriarcado* o refiriéndose al sistema económico. Sin embargo, tampoco realizan grandes propuestas de calado para revertir la situación. Al igual que las AAPP donde la ausencia de crítica y propuestas es más alarmante por la responsabilidad que tienen.

La difusión de la FP dual: el papel de la orientación

Otra de las limitaciones que actualmente tiene el diseño de la FP dual son los mecanismos de difusión del modelo que limitan su desarrollo al necesitar de más empresas que participen y más aprendices que lo demanden, especialmente en algunos sectores donde podría expandirse más fácilmente la modalidad (industria y tecnología). De esta manera, una difusión adecuada permitiría a más empresas conocer las características e implicaciones del modelo y ampliar las plazas disponibles en sectores productivos donde la FP dual encuentra más dificultades. No obstante, la difusión no puede limitarse a modificar la imagen social de la FP sino que debe llevar a una mejora profunda del sistema en su conjunto.

Los agentes sociales señalan que la FP dual precisa de una concepción amplia sobre la rentabilidad de la inversión en formación por parte de las empresas y, para ello, es necesario que se dé un cambio cultural para que éstas participen en el modelo más allá del interés por ampliar o renovar plantilla. El *modelo dual alemán,* que se toma de referencia para el modelo español, se fundamenta en la idea de mejora del

sector productivo y del mercado de trabajo en general; por lo que el interés de las empresas por participar en el modelo debe residir en mejorar la competitividad del sector y no únicamente sus propias dinámicas de plantilla. No obstante, las diferencias con respecto al *modelo dual alemán* son señaladas claramente por los agentes sociales tanto en el diseño como en el funcionamiento y la financiación

Por otra parte, el diseño de la FP dual también da lugar a dudas por parte de las familias, sindicatos y centros educativos que señalan la importancia de establecer mecanismos de supervisión y calidad para limitar las malas praxis que se puedan dar y, con ello, reducir la imagen de *mano de obra barata* que es asumida por parte del conjunto de la sociedad y de algunos aprendices. En este sentido, son los centros educativos quienes están cargando con la mayor responsabilidad en la difusión del modelo tanto contactando con empresas para que ofrezcan plazas de aprendices, como exponiendo los beneficios a las y los aprendices en los centros antes de la matriculación o durante el curso.

Finalmente, una de las propuestas de mejora compartida por distintos agentes sociales se refiere a ampliar los mecanismos de orientación para aumentar la participación en FP, en general, y en la modalidad dual, en particular y para aumentar la participación de las mujeres en términos totales en FP y en las familias profesionales masculinizadas. Sin embargo, ni las AAPP parecen tener claro quién ni cómo podría ampliar los mecanismos de orientación y su financiación, ni los centros educativos parecen encontrar facilidades para desarrollar programas de orientación profundos que relacionen los distintos itinerarios e impliquen al conjunto del profesorado.

Capítulo 8.
Funcionamiento de la FP dual

Tras haber analizado el diseño del modelo dual, este capítulo se centra en abordar sus características, proceso de implementación y funcionamiento en los casos concretos además de describir a la población que cursa esta modalidad, dando respuesta al **objetivo específico 2**:

Examinar las perspectivas de los centros educativos, empresas y aprendices sobre la implementación y funcionamiento de la FP dual

Para ello, el capítulo se organiza en 3 apartados que se corresponden con los 3 indicadores que permiten definir la calidad de los proyectos de FP dual. Cada uno de los indicadores se analiza teniendo en cuenta la perspectiva de los agentes sociales, especialmente de los centros educativos y empresas que llevan a cabo los proyectos de FP dual y la perspectiva de las y los aprendices recogida en las entrevistas y el cuestionario.

El primer apartado se centra en analizar el proceso de acceso a la modalidad dual atendiendo al «doble» proceso de selección de personal por el que deben pasar las y los aprendices: uno realizado por el centro educativo y otro por parte de la empresa. Este acceso tan condicionado viene dado por la escasez de plazas y por la tensión entre sistema educativo y productivo, y condiciona el perfil de personas que obtendrá los posibles beneficios de la FP dual sobre sus transiciones escuela–trabajo.

El segundo apartado se refiere a las figuras responsables de la tutorización del proceso de aprendizaje en el centro educativo y en las empresas. Su papel determina la calidad de la FP dual puesto que son las personas que organizan, imparten, supervisan y evalúan la enseñanza. Estas figuras implican cambios de rol de los centros educativos y de las empresas que son llevados a cabo con mayor o menor eficiencia, condicionando la calidad del proyecto dual. Estos cambios de rol generan reticencias en los dos ámbitos, pero especialmente en las empresas, que reclaman la diferenciación de dos figuras: tutorización (gestión) e instrucción (formación). En este debate también entran en juego cuestiones como el tamaño de las empresas, su cultura sobre la formación y el sector productivo.

Por último, el tercer apartado versa sobre las tareas que realizan las y los aprendices durante el periodo de formación en la empresa puesto que, del tipo de tareas que realicen y la frecuencia con que reciban formación, dependerá que su rol sea más productivo, de aprendizaje o de estudio. En este debate aparecen elementos clave

del funcionamiento de la FP dual como es la relación aprendiz–empresa, la retribución, la rentabilidad y la organización de la carga lectiva y de trabajo que supone la modalidad dual.

Una vez abordados estos tres indicadores, el capítulo finaliza con un apartado dedicado a describir a la población que cursa FP dual en Catalunya de acuerdo con el cuestionario utilizado en el trabajo de campo. Este apartado continúa con la información aportada en los apartados 6.4.2 y 6.4.3 dedicados a explicar su construcción y los criterios de representatividad, de manera que permite exponer los análisis descriptivos y estudiar aquellas variables que presentan más diferencias, en términos totales, sobre la muestra que ha respondido al cuestionario. Este análisis permitirá establecer qué variables actuarán como independientes en los análisis que se exponen en el capítulo 9 para explorar si definen diferencias en las variables referidas a las transiciones escuela–trabajo.

8.1. La «doble» selección de personal

Las políticas de formación selectiva en las empresas, señaladas en el capítulo 1, mediante las cuales las empresas invierten una mayor cantidad y calidad de formación en un grupo de trabajadores frente al resto profundizando la polarización de las cualificaciones, provocan un aumento de la cualificación de directivos, técnicos y responsables que acumulan conocimientos y capacidad de control del proceso productivo (Lope, 1996; Lope y Martín-Artiles, 1993; Martín-Artiles y Lope, 1993)

> en las grandes empresas **hay un núcleo de formación muy cara y de mucha calidad**, que es la que hacen los directivos, **normalmente varones**. Luego hay un segundo circulo que es formación bonificable, que también suele ser presencial y no de trabajo, pero a lo mejor ya es 50-50 y la calidad es menor y aquí suelen formarse varones también, también mujeres, claro (S4)

Este proceso se reproduce en la FP dual a través de distintos mecanismos que componen un sistema de «doble» selección de personal donde las empresas reclaman un margen de decisión amplio: "es necesario que la empresa haga la selección previa para que realmente busque a la persona que le parece que va a ser el candidato idóneo" (E2).

En los convenios de colaboración empresa–escuela se establece el proceso de selección de aprendices, por lo que la variedad de mecanismos es tan amplia como proyectos de FP dual existen. No obstante, generalizando las características de todos los procesos estudiados, se pueden categorizar en tres:

- **Selección por la empresa**: la empresa recibe los CV de cada estudiante que solicita acudir a la misma y, en función de los criterios que estipule, selecciona a tantos como plazas pretenda cubrir.

- **Selección por el centro educativo**: el centro educativo, según los perfiles de cada persona y los de cada empresa, asigna un aprendiz a cada plaza.
- **Selección compartida**: el centro educativo realiza una propuesta de candidatos y candidatas y la empresa escoge a tantas personas como plazas de aprendizaje tenga mediante la prueba o requisito que considere.

La segunda opción se da, principalmente, en centros que ya tienen experiencia en el modelo y mantienen una relación informal de cordialidad y confianza con las empresas con las que colaboran. Esto permite que las empresas acepten el criterio del profesorado y deleguen la selección de aprendices (C2, C4, C7).

> Sobre todo PYMEs en electricidad o administración, **lo que hacen es pedir un perfil, confían en nosotros**, y hacemos la criba de empresas y perfiles y mandamos a los diferentes alumnos a los tipos de empresa en función de lo que nos piden (C7)

No obstante, la última opción es la más común y se basa en una primera selección realizada por el centro educativo según las características de las aprendices y de la empresa, y una segunda selección por la empresa de entre las aprendices propuestas por el centro a través de curriculum, entrevista o prueba, según el caso (gráfico 8.1).

Gráfico 8.1. Proceso de doble selección mayoritario en FP dual

Fuente: elaboración propia. Iconos de www.flaticon.es

En el proceso de selección que corresponde a los centros educativos, el profesorado emplea un conjunto complejo de criterios donde también es relevante conocer a cada empresa, la persona tutora, su cultura… para que el perfil de aprendiz sea compatible empresa (C2, C4). Esta evaluación es relevante puesto que los centros educativos adquieren un fuerte compromiso con las empresas para que éstas acepten participar en la FP dual, por lo que necesitan asegurar el mejor funcionamiento y encaje posible.

Una vez seleccionada a la persona que se incorpora a la empresa como aprendiz, la FP dual se organiza, por lo general, en dos periodos de formación en la empresa. Uno primero de, aproximadamente, 100 horas al final del primer curso del ciclo formativo que sirve como periodo de prueba para que la empresa pueda decidir si continuar con la misma persona para las 900 horas restantes durante el segundo curso del ciclo, prefiere cambiar de aprendiz o considera finalizar la colaboración con el centro, algo poco usual pero posible dada la legislación actual.

El papel de las competencias actitudinales

Las competencias actitudinales son especialmente relevantes tanto para los centros como para las empresas. Aunque los centros toman de referencia las calificaciones académicas para valorar el acceso a la FP dual, no lo utilizan como único elemento pues consideran que es una oportunidad útil precisamente para quienes presentan resultados académicos más bajos (C4, C7).

> Cuando hacemos la parte de selección [...] **lo que nos vamos a fijar siempre es en la actitud**. Les ponemos un par de retos antes de empezar, de hecho los del centro educativo me felicitaron porque no había nadie que hiciera un proceso de selección de este tipo. Nosotros les enviamos un par de ejercicios que sabíamos que no podían hacer, pero con trampa, les dábamos algunos recursos y les decíamos: si tienes problemas contáctanos. Para ver cómo utilizaban los recursos que tienen a su disposición, esta es una de las claves que nos fijábamos. **Sabemos que el ejercicio no lo van a poder hacer, pero lo que buscábamos era ver cómo contactaban con nosotros y cómo justificaban el haberlo hecho o no** (Emp11)

En este sentido, los centros educativos evidencian la diferencia en cuanto al discurso empresarial sobre las competencias actitudinales pues, mientras las empresas señalan la importancia de la motivación, implicación, creatividad o trabajo en equipo, en los casos concretos se evidencia que las empresas demandan orden, responsabilidad, disciplina, compromiso, puntualidad, etc. (C7). Uno de los aprendices entrevistados (A3) llega a utilizar el término de «aprendizaje disciplinario» refiriéndose al orden y limpieza necesarios en la empresa.

> Claro, enseñarles no correspondería a la empresa**, no hacemos un programa de trabajo en equipo, específico. Si no llegas a la hora**, si no eres una persona que te dicen vete a buscar ahí y no vas, **pues el encargado al día siguiente me dice** –este tío, le digo las cosas y parece que no me escucha–, y un poco, **siguiendo a los otros aprende** como son chavales jóvenes, normalmente, ya siguen bastante (Emp2).

Los riesgos y beneficios de este «doble» proceso de selección

De acuerdo con la perspectiva de los sindicatos, este proceso de «doble» selección lleva a la FP dual a seguir una dinámica segregadora puesto que se dirige a personas "con los mejores expedientes académicos, en familias profesionales que ya tienen más inserción laboral... [...] no se dirige a las personas que más lo necesitan" (S5). Los centros educativos asumen que para fidelizar a las empresas y poder contar con sus plazas para cursos siguientes es importante *seleccionar bien a los estudiantes* que se envían a cada empresa y establecer dinámicas de prioridades, como por ejemplo,

priorizar a las empresas que más tiempo llevan colaborando para seleccionar y enviar a los estudiantes que más se ajusten a su demanda o perfil empresarial (C2, C3).

> Nuestro criterio es **fidelizar a la empresa, para tener continuidad**. No enviamos a jóvenes que están por estar. [...]. Generalmente las empresas hacen entrevistas a los estudiantes que enviamos, **les damos prioridad a las empresas que más tiempo llevan con nosotros.** La empresa decide qué alumnos acepta, eso está en la normativa (C2)

Las mismas informantes asumen, no obstante, que esta dinámica de selección y adecuación de los perfiles a la demanda de las empresas tiene riesgos de fraude en la FP dual por el margen de decisión y beneficios que aporta a las empresas

> Se envía a los estudiantes, **la empresa elige y muchas veces en realidad es una forma de trabajo precario**, piden un alumno tras otro y **los quieren cada vez mejores**, hay fraude de ley. Un alumno de FP dual cuesta unos 2.600€ anuales y quizá un poco más que paga el presupuesto público. Sale a 3€ la hora y **muchas empresas se aprovechan de ello** (C2)

Además, los centros educativos asumen que este proceso de «doble» selección resulta duro para las y los aprendices por tener que someterse a distintas pruebas tanto académicas como laborales. No obstante, siendo conscientes de esta realidad, existen diferencias entre aquellos centros educativos que asumen que la competitividad por acceder a la FP dual forma parte del proceso de inserción laboral y de la familiarización con las dinámicas del mercado de trabajo necesaria para ser conscientes del nivel de precariedad e inestabilidad laboral que afecta a las y los jóvenes (Consejo Económico y Social, 2020); y quienes tratan de ajustar los perfiles que se proponen a cada empresa para reducir la frustración (C2).

> **El proceso discriminatorio es duro**, pero es la **realidad del ámbito empresarial**... **compiten** los estudiantes. Así ven también que deben mejorar en la entrevista, en la vestimenta, en las actitudes, en la forma de habla... por qué escogen al compañero y a él no... y también tenemos el feed–back de las empresas, nos dicen qué ha fallado o ido bien en las entrevistas (C3)

Esta competitividad también es utilizada por algunos centros educativos como argumento para comprometer al alumnado con el ciclo tanto a nivel académico como de comportamiento

> Lo que pretendemos es que los alumnos se motiven y **crean que se han de ganar la FP dual**, ya que requiere una implicación, un compromiso, una responsabilidad... Hemos ido dando una vuelta de tuerca más por la casuística que había de alumnos que dejaban la empresa a medio curso, no les interesaba, se echaban novia... [...] **La FP dual tiene que ser como un premio** y el compromiso tiene que ser por parte de la empresa pero también del alumno (C5)

Por su parte, muchas de las empresas señalan que uno de los argumentos para participar en FP dual es que pueden elegir al aprendiz y utilizar sus propios mecanismos de selección de personal. Cuando esto no es así, se evidencian las quejas de las empresas ya que están buscando a quienes tengan mayor motivación por la empresa, quienes se vayan a comprometer más, quienes presenten unas competencias actitudinales adaptadas a su cultura empresarial...

> Los institutos no nos dicen este, sino que **nos dejan libertad para escoger**. Para nosotras eso es clave. También le decimos que **algunas veces nos han enviado uno y hemos dicho –** hombre… **nos gustaría ver como mínimo a 3–** (Emp5)

La percepción de las y los aprendices

Por lo general, las personas que han conseguido acceder a la FP dual consideran que el mecanismo de selección que se ha utilizado es el adecuado, si bien un porcentaje relevante de personas lo considera injusto o mejorable (tabla 8.1), que será mayor entre quienes no han conseguido acceder. La tabla 8.1 muestra tanto el porcentaje que supone cada valoración («injusto», «mejorable», «adecuado», «muy apropiado») sobre cada mecanismo (porcentaje en azul); como el porcentaje que representa cada mecanismo sobre cada valoración (porcentaje en verde).

Tabla 8.1. Percepción de las y los aprendices sobre el mecanismo de selección

Mecanismo de selección	Percepción de las y los aprendices				Total
	Injusto	Mejorable	Adecuado	Muy apropiado	
Todos/as entran	5 5,4% 17,9%	9 9,7% 17%	61 65,6% 18,6%	18 19,6% 31,6%	93 100% 20%
Por nota	11 10,3% 39,3%	14 13,1% 26,4%	74 69,2% 22,6%	8 7,5% 14%	107 100% 23%
Preselección del centro, selección de la empresa	6 4,7% 21,4%	18 14% 34%	88 68,2% 26,8%	17 13,2% 29,8%	129 100% 27,7%
Entrevista de la empresa	2 2,9% 7,1%	5 7,4% 9,4%	56 82,4% 17,1%	5 7,4% 8,8%	68 100% 14,6%
Decisión del centro	4 7,4% 14,3%	7 13% 13,2%	36 66,7% 11%	7 13% 12,3%	54 100% 11,6%
Otras			13 86,7% 4%	2 13,3% 3,5%	15 100% 3,2%
Total	28 6% 100%	53 11,4% 100%	328 70,4% 100%	57 12,2% 100%	466 100% 100%

χ^2=19.666 · df=15 · Cramer's V=0.119 · Fisher's p=0.249

Fuente: elaboración propia

Los datos evidencian, en primer lugar, que el mecanismo más común es el de selección compartida mediante la preselección del centro y la posterior selección de la empresa (27,7%). En segundo lugar, este mecanismo es el que mejores valoraciones obtiene (el 56,6% de quienes lo han superado lo valoran como «adecuado» y «muy apropiado») seguido del mecanismo de selección que permite a todas las personas que lo soliciten acceder a la modalidad dual. Éste, por otra parte, es el mecanismo que más valoraciones máximas obtiene (31,6%). Por el contrario,

el mecanismo que peor valoración recibe de las y los aprendices es la utilización de la calificación académica (un 39,3% lo valora como «injusto»).

En cualquier caso, el tercer resultado relevante de la tabla se refiere a que la gran mayoría de aprendices valora como «adecuado» el mecanismo de selección mediante el cual ha accedido a la FP dual. Esto provoca que la relación entre las dos variables no sea significativa y no permita concluir que la valoración de las y los aprendices sobre el mecanismo de selección para participar en la FP dual es mayor significativamente en unos modelos que en otros.

Diferencias entre Grado Medio y Grado Superior

Finalmente, aunque los mecanismos de selección de aprendices sean similares en los Ciclos Formativos de Grado Medio y los de Grado Superior, los centros educativos detectan diferencias en las demandas de las empresas sobre los perfiles de aprendices que buscan. En este sentido, el profesorado señala que es más fácil que las empresas acepten establecer un proyecto de FP dual para un CFGS que para un CFGM, por lo que utilizan estrategias tales como condicionar el proyecto de colaboración en Grado Superior a que la empresa acepte también un aprendiz del Grado Medio (C7).

Las razones de que esto ocurra, según los centros educativos, se refieren al perfil actitudinal del conjunto de estudiantes de CFGM y el de CFGS. En este sentido señalan que el estudiantado de CFGS tiene más compromiso por el ciclo formativo y por la empresa, mientras en el caso de CFGM hay más estudiantes que no prestan atención, no tienen motivación ni por el trabajo ni por los estudios, etc. (C2).

> En general **sí hay diferencia**, a Grado Medio accede gente más joven, más inmadura, con menos formación y en Grado Superior te encuentras gente **más madura**, que **tiene más claro lo que quiere hacer**, a nivel de formación se nota… (C8)

En este sentido, los propios centros educativos, especialmente los de titularidad privada, señalan que el perfil de estudiantes de CFGM tiene más relación con el abandono escolar que quienes cursan CFGS, presentan índices de finalización del ciclo menores, menor compromiso con la empresa, etc. por lo que es menos interesante para la FP dual (C3).

También para las empresas la diferencia entre niveles es relevante puesto que las personas que cursan CFGS tienen, generalmente, más clara su vocación profesional y sus expectativas, por lo que será más factible que quieran continuar en la empresa, si hay oferta de empleo, con lo que las empresas podrán rentabilizar la inversión.

> Grado Medio funciona bien, pero **mejor aún Grado Superior** porque están los jóvenes más **maduros**, puedes hacer un **plan de desarrollo**, son más **responsables**, **lo tienen más claro**. Los más jóvenes lo tienen menos claro, a veces las decisiones son de los padres […], cambian de opinión y **para las empresas eso representa un coste de inversión en formación y sin retorno**. Por eso funciona mejor el Ciclo de Grado Superior (Emp1)

En el discurso empresarial las competencias actitudinales juegan un papel determinante en la comparación entre CFGM y CFGS. Tanto, que determina el interés que puedan tener en participar o no, según prevén que les requerirá más o menos esfuerzo adaptar al aprendiz al contexto laboral y a la cultura de la empresa.

> Efectivamente, **la edad es un factor muy importante**. Ahora me lo he encontrado con la que tenemos de dual, es un par de años más joven, porque el otro chico hizo otro [ciclo] y luego se cambió, entonces tenía un año más de lo que le tocaba, y **ese año se nota un montón**. La chica que tenemos ahora aunque **está muy predispuesta, se nota que es bastante más inmadura**. (Emp11)

> Hoy lo hablaba con un profesor y él también decía que tenía Grado Medio y Grado Superior y son muy distintos, el perfil. El de Grado Superior es gente **con iniciativa, con ganas de aprender, que saben que va a aprender un oficio**. El otro **va por ir, les preguntas por qué quieren ir, por qué han cogido el módulo y no lo saben.** (Emp2)

8.2. Las figuras de tutorización

La tutorización en la FP dual es ejercida por dos figuras distintas: tutorización en el centro educativo y tutorización en la empresa. La primera es responsabilidad del profesorado del ciclo formativo y cumple con distintas tareas de difusión del modelo de FP dual, gestión y organización del proceso formativo, contacto con las empresas, supervisión de la calidad de la formación en la empresa, etc. La segunda es responsabilidad de la empresa y abarca dos áreas de funciones: cuestiones referidas a la gestión y coordinación con el centro educativo y cuestiones referidas a la formación del aprendiz.

Aunque algunos elementos de estos dos roles han sido ya planteados en el apartado 7.2 en donde se aborda el diseño de la FP dual y sus efectos sobre la relación entre sistema educativo y productivo, en este apartado se analizarán las perspectivas de los agentes sociales y de las y los aprendices sobre estas figuras y se describirán las evidencias encontradas sobre su funcionamiento, ya que constituyen un elemento clave de la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje en la FP dual, con claras repercusiones en la satisfacción de las y los aprendices y de las empresas.

8.2.1. La tutorización desde el centro educativo

En primer lugar, las tareas de la tutorización en el centro educativo se definen en varios roles o responsabilidades que asume el profesorado:

- Difusión: el profesorado debe explicar el modelo a una gran cantidad de empresas que lo desconocen
- Comerciales: en segundo lugar, trata de convencer a estas empresas para que participen en el modelo y ofrezcan plazas de aprendizaje

- Inspección: por otra parte, realiza un seguimiento adecuado para asegurar la calidad de la formación en la empresa y el buen curso del proceso de enseñanza–aprendizaje
- Gestión: en cuarto lugar, tiene la responsabilidad de organizar el calendario y horario lectivo para compatibilizarlo con la formación en la empresa, asegurar los trámites burocráticos necesarios, presentar el proyecto a las AAPP competentes para su aprobación, etc.
- Formación a tutores/as: en quinto lugar, también son responsables de realizar la formación necesaria a quienes se encargan de la tutorización en la empresa
- Docencia: finalmente, salvo aquellos centros que puedan contar con la figura de «coordinación de la FP dual» (únicamente algunos privados como C1, C2 o C5); estas personas siguen siendo docentes en el ciclo formativo, por lo que también deben continuar con sus tareas en las aulas.

Su tarea es muy valorada por las AAPP que los considera principales motores de promoción de la FP dual (AP3) y por las empresas que reconocen su papel como indispensable para participar en la FP dual

> Eso está súper bien, **te dan una formación muy buena**, primero vas al instituto y hay una persona que es responsable y que **te explica todo**. Luego está el tema del qBID que es un aplicativo que tú haces **la evaluación que también te la explican** [el tutor del instituto] [...] y, a partir de aquí, hay **una formación más amplia desde el IMEB**. Después hay unas formaciones más concretas de relación y asesoramiento e intercambio con el instituto. Yo he ido allí y luego ellas han venido, para ver cómo va, seguimiento... y eso está muy bien, porque realmente tienes más contacto y más seguimiento que en la universidad. (Emp3)

Esta cita de Emp3 evidencia, también, que el papel de las AAPP en estas tareas es clave para el éxito del modelo, como en este caso donde la participación del IMEB en los proyectos duales del CFGS en Educación Infantil supone un apoyo claro tanto para los centros educativos como para las empresas.

Muestra de ello también es el trato que reciben las y los aprendices por parte de los y las tutoras de FP dual del centro educativo ya que la gran mayoría (84,3%) considera que cumple con todas sus funciones tanto en la difusión del modelo como en el seguimiento durante la formación en la empresa (tabla 8.2)

Tabla 8.2. Trato aprendiz–tutor/a del centro educativo

¿Conoces al tutor/a de la FP dual en el instituto?	Frecuencia	Porcentaje
No	2	0,4
Sí, aunque casi no tengo contacto	34	7,3
Sí, nos hace seguimiento	37	7,9
Sí, perfectamente, nos explicó la modalidad y nos hace seguimiento	393	84,3

Fuente: elaboración propia

No obstante, la investigación evidencia que la gran cantidad de tareas asignadas a esta figura y la escasez de recursos dedicados a ella, suponen claras limitaciones para cubrir todas las responsabilidades que tiene sobre el modelo dual, resultado coherente con otras investigaciones (Pineda-Herrero et al., 2017). Ello explica que el desarrollo de la FP dual sea tan lento, como ya se señaló en el apartado 7.1.2 y que en algunos casos no puedan resolver todas las problemáticas que aparecen en un modelo tan novedoso y con un marco legislativo tan ambiguo.

> El seguimiento lo hemos confiado al sistema educativo, **son los profes de FP de las escuelas quienes hacen eso y los profes no tienen suficiente tiempo para hacerlo bien**. Por tanto, es un elemento de debilidad el hecho de que no podamos controlar o hacer el seguimiento de lo que está pasando en las empresas y **se han de fiar un poco de la intuición que tiene el profe cuando un alumno le explica según qué cosas**, pero claro, estamos hablando de chicos muy jóvenes y nosotros pensamos que debería haber un seguimiento mejor de los chicos en las empresas (F1)

Esta opinión es respaldada por las aprendices ya que un 30% detecta que hay algún momento en que el tutor o tutora del centro educativo no ha podido darles respuesta a sus dudas o problemáticas (tabla 8.3). Si bien es cierto que para la mayoría (56,4%) sí cumple sus funciones.

Tabla 8.3. Capacidad resolutiva del tutor/a del centro educativo

¿Consideras que el tutor/a tiene suficientes conocimientos sobre la dual y te puede resolver dudas?	Frecuencia	%
Muy pocas veces	6	1,3
Pocas veces	9	1,9
Algunas veces	48	10,3
Sí, casi siempre	140	30
Sí, siempre	263	56,4

Fuente: elaboración propia

8.2.2. El debate entre tutorización e instrucción en la empresa

En segundo lugar, en las empresas existe un amplio debate sobre quién y cómo debe responsabilizarse de las y los aprendices. Como ya se ha analizado en el apartado 4.1.1, el modelo alemán diferencia dos figuras: instrucción y tutorización, de manera que se reparten, respectivamente, las tareas formativas y burocráticas entre, al menos, 2 personas distintas (Lauterbach y Lanzendorf, 1997). En España, sin embargo, sólo existe la figura de «tutor de empresa» y le corresponden tanto tareas formativas como burocráticas.

Sobre esta figura recae, por tanto, gran parte del funcionamiento de la FP dual en las empresas, el bienestar del aprendiz, la comunicación con el centro educativo, la evaluación, etc. Estas tareas son percibidas como una carga de trabajo excesiva y para las que, además, no siempre tienen los conocimientos suficientes. Por ello, el

modelo plantea que estas personas reciban una formación orientada, especialmente, al acompañamiento en el proceso de enseñanza–aprendizaje y a la evaluación de las y los aprendices. No obstante, la investigación pone en cuestión cómo se está realizando esta formación a las empresas.

La formación necesaria para tutorizar

Desde el discurso empresarial se señala, en primer lugar, que no está claro ni quién realiza la formación, quién la recibe, cómo se debe realizar, ni en qué debe consistir.

> El Departament d'Ensenyament en los institutos dice que forma a los tutores pero así, *off the record*, **lo que hace es una formación básicamente para el cumplimiento de las obligaciones formales del ejercicio de la tutoría**… –tendrás que hacer este papel, tendrás que entrar [a la plataforma de seguimiento y evaluación qBID] de esa manera…– y con eso considera que ya están formados y por tanto hacemos la ficción de que todo va hacia delante. (E1)

En segundo lugar, algunas empresas señalan que la formación es escasa y sólo a nivel burocrático (Emp1);

> Tiene **una cosa que hay que mejorar** pero que es un primer paso, que es la **mini–formación del tutor de empresa** por parte del tutor del centro educativo […]. Debería haber una formación obligatoria y una acreditación para poder ser tutor de empresa (F1)

Otras, a pesar de estar participando en dual, dicen no haber recibido formación y dudan de si algunas reuniones que han mantenido con tutores del centro educativo se consideran formación, incluso no tienen claro estar acreditadas (Emp7, Emp11);

> **Formalmente no [he recibido formación**], tendría que decir… el otro día justamente me llegó un certificado de no sé qué de formación y yo dije –qué es esto, yo no he hecho ninguna formación de…– Me han pasado documentación, me han pasado libritos, tengo cosas de cómo estructurarlo, como enfocarlo, la tarea del tutor… todo esto, pero un curso, que me hayan hecho ir a mí… Y a ver, **que no me hagan ir a mí a un curso porque… ¿qué me estás contando?** Hombre, a ver, igual le puedo sacar un montón de partido, pero… con el tamaño que tengo yo de empresa ahora mismo [es una microPYME], no sé. Si tuviera un director de RRHH que pudiera decirle… pero no tengo demasiada capacidad y tampoco… **Igual ahora estoy metiendo la pata** y me han invitado a algo y yo he pasado tres pueblos de ir, pero a mí no me suena que me hayan ofrecido ni haya tenido ningún tipo de curso de cómo ser tutor, o cómo gestionar la formación en la empresa, de los chavales… va, esto no lo hemos hecho. **Si ha habido, que no me suena, no lo hemos hecho**. (Emp11)

Y otras señalan que supone un esfuerzo añadido que no consideran relevante especialmente en las PYMEs con menos recursos de personal (Emp2).

> Una empresa de 4 trabajadores, que un gerente hace de todo, que es paleta, que hace las facturas… encima le tienes que decir que para tener un aprendiz tiene que hacer un curso de 200 horas que tiene que ir a no sé dónde… **te va a decir que estás loco, tienes que intentar buscar la manera más simple**. Si hoy en día no hay aprendices y hay muchas trabas, ¿por qué pones más trabas? (Emp2)

Esta formación, nuevamente, se trata de una tarea que recae en los centros educativos que deben buscar a empresas que acepten participar en el modelo,

asuman que deben recibir una formación además de las tareas de gestión, supervisión y evaluación, etc.

> **La Generalitat nos exige que nosotros lo formemos**, básicamente consiste en conocer qué es la FP dual y las actividades a hacer y en conocer qué se ha de hacer con las 12 horas de formación, los **contenidos a evaluar sobre los que él ha de poner la nota** que se incluye en la nota final que ponemos desde el centro [...]. **Su disponibilidad es otro problema más**, hay poca. [...]. Por **eso en ocasiones tengo que ir a hacerles la formación en la propia empresa**, me he de desplazar y consumir las horas que tengo dedicadas a FP dual. Una vez hecha la formación, **la Generalitat le da una certificación y será para siempre tutor en la empresa para formar a los alumnos**... Si la empresa cambia su gerencia y otras cuestiones, **a menudo me encuentro que el tutor ya no está o ha cambiado y tengo que hacer la formación otra vez**... Tampoco creo que sus funciones de formación a los alumnos estén bien reconocidas en las empresas... no sé si reciben un complemento por ello o no, por eso no están muy disponibles (C4)

A pesar de estas problemáticas, varios agentes sociales destacan el papel y la necesidad de esta formación como elemento de calidad del modelo y compromiso de las empresas

> Tiene que hacerse una **selección de empresas**, tiene que haber, lo que quieran, pero tiene que haber un mecanismo para **que la empresa que enseña aprendices** tenga, a su vez, **conocimientos profesionales y pedagógicos suficientes** para impartir esa formación. Tiene que haber tutores y **tiene que haber tutores habilitados** (S1)

También varias empresas destacan la utilidad de esta formación no sólo porque facilita la tarea a las personas encargadas de la tutorización en la empresa, sino por el acercamiento que supone entre empresa y centro educativo (Emp3, Emp10).

Las dificultades para las PYMEs

De acuerdo con las entrevistas, la figura de tutorización constituye una de las principales problemáticas para la participación de las PYMEs (E2, E3, F1, F2), que suponen más del 95% del tejido empresarial de España (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021). La carga de trabajo que asume esta figura supone una barrera que distancia a las empresas de este modelo por la necesidad de recursos de personal que deben dedicar a ello.

> Las empresas que vienen, que nos lo comentan, **muchas de ellas han incorporado al tutor de empresa** porque apuestan por la FP, porque han conocido la FP y tienen una apuesta clara. **Pero la mayoría... estoy pensando en PYMEs** o sectores en los cuales son pequeñas empresas, **difícilmente dispondrán de un tutor de empresa**, porque sus dinámicas son muy rápidas y apenas sacan adelante su trabajo día a día como para que... (F2).

El apoyo a la tutorización en la empresa para las PYMEs es un punto en común entre los agentes sociales, como se explicó en el apartado 7.2.3. Las organizaciones empresariales, empresas, fundaciones, sindicatos y centros educativos, consideran que se deben tomar medidas para apoyar la figura de tutorización en la empresa ya que ello conllevaría un aumento de las plazas de FP dual y la calidad de la formación, así como mayor cumplimiento de los derechos y deberes por todas las partes. Prueba

del interés que suscita esta demanda son los actos 16, 17 y 19 (ver Anexo V) donde se presentaron las publicaciones de la Fundación Bertelsmann sobre el apoyo de las organizaciones empresariales a la dinamización de FP dual en PYMEs (Caballero y Lozano, 2021), el modelo de coordinador externo de tutores de empresa (Brandt et al., 2021) y la necesidad de apoyo por parte de las AAPP locales (García, 2021a). Evidencia de ello también es la siguiente cita de una organización empresarial

> Lo único que sí necesitarían las pequeñas y medianas empresas en este caso, quizás son algún tipo de incentivo, [...] **incentivos a la colaboración para que varias empresas puedan colaborar** para tener **un aprendiz que pueda ir rotando** entre varias empresas para que conozca todos los departamentos que hay en cada una de ellas. Si una solamente hace una parte del proceso productivo, pues que otra también pueda funcionar en esa iniciativa, o temas más de lo que es la gestión y la organización ahora mismo del modelo que es muy burocrático. [...] hay cosas de explicación del modelo, de cómo funciona, qué tipo de contrato tienen que hacer, cómo tienen que hacerlo, que se invierte mucho tiempo y sería una manera de incentivar para que se pusiera en marcha de mejor forma el modelo. (E2)

La diferencia entre tutorización e instrucción

El cambio de rol que supone para la persona que se encarga de la tutorización en la empresa es, por lo general, aceptado pero con mayores resistencias de las que muestra el profesorado con su cambio de rol, explicado en el apartado 7.2.1.

> Yo me he formado, en parte, desde el Departament de Enseyament como tutor de empresa. Pero **es complicado, yo ya soy técnico en construcción, no me puedes hacer docente, docente es otra profesión**. Yo como mucho te puedo explicar si ha venido cada día, qué tal va, si tiene ganas y tal, pero **no te lo puedo evaluar**, no me puedes hacer a mí docente con un curso de 400 horas, te voy a decir, bueno, **pues no voy a contratar**. Es muy bonita la teoría, pero si hay unos docentes en un centro pues vale, entrevístame una vez al mes, te explico cómo va, te hago un informe típico de prácticas... Pero **no me puedes hacer a mí docente** (Emp2)

Este posicionamiento plantea, de fondo, que las empresas pueden encargarse de instruir a las y los aprendices, pero no de tutorizar el proceso de enseñanza–aprendizaje, encargarse de la gestión con el centro educativo, definir la organización de contenidos, realizar la evaluación... Esta diferenciación de tareas que explicitan las empresas se corresponde con el *modelo dual alemán* donde la «tutorización» e «instrucción» está claramente diferenciada.

Esta diferencia de figuras es defendida también por organizaciones empresariales a nivel estatal, como por la CEOE que diferencia entre: tutor de empresa y formador de empresa, con funciones distintas y ambas necesarias (Juan Carlos Tejeda, CEOE, Acto11), y por sindicatos

> **El tutor es la persona que se tiene de referencia** en cada caso en el centro de trabajo o en el centro de formación, **pero no es la persona que te enseñará**. [...]. El que te da la formación en el centro formativo será el profesor y **en el ámbito de la empresa serán las personas capacitadas** por un lado porque conocen la formación para poder enseñártela, pero a la vez tengan las cualidades necesarias para poder enseñar (S6)

La investigación evidencia que aunque legislativamente esta diferencia de figuras no aparece, *de facto*, lo más común es que aparezca una persona responsable de la tutorización en la empresa y una o más personas responsables de la formación sobre el puesto de trabajo, según rote o no por más posiciones diferentes.

> Normalmente el alumno está con operarios, pero quien le hace la evaluación suele ser el responsable de planta o de sección (C4)

En la tabla 8.4. se resumen los modelos de tutorización que pone en práctica cada una de las empresas entrevistadas, evidenciando la diversidad de estrategias con un claro impacto del tamaño de la empresa y del valor otorgado a la formación en cada cultura empresarial.

Tabla 8.4. Organización de los roles de tutorización e instrucción en la empresa

Empresa	Roles
AKI (Emp1)	*Tutorización*: directivo que asume gestiones, hace formación de acogida y realiza seguimiento *Instrucción*: trabajadores/as que realizan la formación sobre el puesto de trabajo concreto
Cots i Claret (Emp2)	*Tutorización*: directivo de la empresa que asume gestiones, coordinación con el centro y supervisión de instructores *Instrucción*: trabajadores que realizan la formación sobre el puesto de trabajo concreto
Escola Bressol (Emp3)	*Tutorización*: directora de la escuela que asume gestión, formación de acogida, seguimiento, organiza los periodos de estancia con cada tutora de grupo y las funciones a desarrollar con cada una, orientación, etc. *Instrucción*: trabajadoras responsables de cada grupo de edad en la escuela, que forman a la aprendiz las tareas concretas
Everis (Emp4)	Estructura de *4 personas*: – Un junior que apoya y resuelve las dudas inmediatas – Un responsable que está en su equipo de trabajo o proyecto – Un mentor externo, de otro proyecto o departamento – Responsable de RRHH que asume las gestiones, coordinación con el centro educativo, etc.
Frit Ravich (Emp5)	*Tutorización*: responsables de área dentro de la empresa que asumen la gestión, coordinación con el centro, etc. y que forman a los y las instructoras *Instrucción*: trabajadoras/es que acompañan el aprendizaje en cada puesto de trabajo

ISS Profesionalia (Emp6)	*Tutorización*: responsable de RRHH que se encarga de la gestión, coordinación con el centro educativo, formación de acogida, etc. *Instrucción*: CEO de la empresa que va enseñando y resolviendo dudas con una frecuencia pautada
Jansa Metal (Emp7)	*Tutor*: presidente de la empresa que gestiona la coordinación con el centro *Instrucción*: trabajadores de cada puesto de trabajo
LIDL (Emp8)	*Tutorización*: responsable de área que coordina la actividad en la empresa, realiza las gestiones, se coordina con el instituto… *Instrucción*: un formador en cada tienda o centro de trabajo donde vaya a realizar la estancia el aprendiz
Maderas de Llodio (Emp9)	*Tutorización*: responsable de RRHH que asume las gestiones con el centro, define el proyecto formativo y tareas a realizar, coordina la estancia en la empresa y supervisa a los instructores *Instrucción*: trabajador que se encarga de la formación sobre el puesto de trabajo concreto
SEAT (Emp10)	*Estructura de varias personas* coordinadas por el director de la Escuela de Aprendices (centro privado propio) que establece el proyecto formativo y organiza los tiempos y tareas que va a realizar *Tutorización*: responsables de área por donde pasa el aprendiz, organiza a los trabajadores que actuarán de instructores *Instrucción*: trabajadores que forman al aprendiz en cada puesto de trabajo por el que rota
Timtul (Emp11)	*Tutorización*: directivo que se encarga de coordinar el proyecto dual, realizar la gestiones con el centro, establecer las tareas … *Supervisión*: directivo técnico de la empresa que resuelve dudas con una frecuencia semanal o cada dos semanas y dirige el aprendizaje *Instrucción*: trabajador que resuelve dudas directas y diarias sobre las tareas a realizar

Fuente: elaboración propia según las entrevistas

El caso de SEAT (Emp8) presenta particularidades reseñables en este sentido por la fuerte integración de la Escuela de Aprendices en la estructura de la empresa, de hecho, según la entrevista, en torno al 60–70% de la estructura de mandos y mandos intermedios provienen de la Escuela de Aprendices. La comunicación, por tanto, entre centro educativo y tutor de empresa es muy estrecha y provienen de una misma tradición y esquema cultural corporativo. Además, siempre realizan contrato FyA

por lo que la participación de los responsables sindicales también es alta, así como su compromiso y conocimiento del modelo formativo.

También de acuerdo con el cuestionario (ver tabla 8.5), las y los aprendices señalan que es muy frecuente que las acciones formativas y seguimiento lo realicen distintas personas en la empresa (64,1%). No obstante, los datos evidencian la gran diversidad de modelos de formación en la empresa en cuanto a las personas que tutorizan e instruyen en el proyecto de FP dual.

Tabla 8.5. Personas responsables del proceso de enseñanza–aprendizaje en la empresa

¿El tutor/a de la empresa es la misma persona que día a día te forma?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	78	16,7
No, me asignaron una persona que es la que me forma y a la que acudo si tengo algún problema	89	19,1
En la mayoría de tareas sí, pero en alguna me forma otro compañero/a	125	26,8
En algunas tareas sí, pero en la mayoría es otro compañero/a	78	16,7
No, según la tarea hay una persona que me forma	96	20,6

Fuente: elaboración propia

Estos modelos de tutorización e instrucción no tienen relación significativa con si el o la aprendiz consideran que la persona que es responsable de su formación tiene más o menos capacidad para cumplir sus funciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La tabla 8.6 señala que la gran mayoría de aprendices considera que la persona que se encarga de su formación está capacitada para ello (85,3%) y solo en casos puntuales no cumple correctamente con sus funciones (5,4%).

Donde sí aparece una relación significativa a destacar es al analizar el trato que reciben las y los aprendices de la figura de tutorización según esta sea ejercida por la misma persona que les forma o si son personas distintas. La tabla 8.7 indica una relación significativa entre ambas variables ($\chi^2=50.156 \cdot df=8 \cdot Cramer's\ V=0.241 \cdot p=0.000$) evidenciando que, cuando la persona encargada de la tutorización es la misma que forma en todas o en la mayoría de las tareas en la empresa, el trato es mayor, su conocimiento de la FP dual es alto y el seguimiento es frecuente (65,4% de los casos y 68,8%, respectivamente).

Tabla 8.6. Capacidad formativa de la empresa

¿Consideras que quien te forma en la empresa está capacitado/a para enseñarte?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, siempre	292	62,6
Sí, casi siempre	106	22,7
Algunas veces	43	9,2
Pocas veces	14	3
Muy pocas veces	11	2,4

Fuente: elaboración propia

Por el contrario, los casos en que la relación aprendiz–tutor/a es menos frecuente son aquellos donde la persona que realiza la formación es distinta a la que se encarga de la tutorización. Finalmente, los datos evidencian que en la mayoría de casos (55,2%), el trato aprendiz–tutor/a es frecuente, existe conocimiento de la modalidad dual y realiza el seguimiento del proceso enseñanza–aprendizaje, por lo que, a pesar de la variedad de modelos, se puede considerar que las mayoría de empresas cumple con sus funciones en la tutorización e instrucción.

Tabla 8.7. Trato con el tutor o tutora según el modelo de tutorización/instrucción

¿La misma persona realiza la tutorización y formación?	Trato con el tutor o tutora de la empresa			
	Ninguno o puntual	Se encarga del seguimiento	Mucho trato, explicó la modalidad dual y hace el seguimiento	Total
Sí	7 9% 10%	20 25,6% 14,4%	51 65,4% 19,8%	93 100% 16,7%
En la mayoría de tareas sí, pero en alguna me forma otro compañero/a	8 6,4% 11,4%	31 24,8% 22,3%	86 68,8% 33,5%	125 100% 26,8%
En algunas tareas sí, pero en la mayoría es otro compañero/a	4 5,1% 5,7%	27 34,6% 19,4%	47 60,3% 18,3%	68 100% 14,6%
No, me asignaron una persona que me forma y me resuelve dudas	29 32,6% 41,4%	31 34,8% 22,3%	29 32,6% 11,3%	89 100% 19,1%
No, según la tarea hay una persona que me forma	22 22,9% 31,4%	30 31,2% 21,6%	44 45,8% 17,1%	96 100% 20,6%
Total	70 15% 100%	139 29,8% 100%	257 55,2% 100%	466 100% 100%

χ^2=50.156 · df=8 · Cramer's V=0.241 · p=0.000

Fuente: elaboración propia

En cualquier caso, la variedad de modelos de tutorización e instrucción en las empresas supone que los mecanismos de formación y acreditación de personas

tutoras de empresa se debe replantear puesto que si en la realidad están existiendo dos figuras que desempeñan personas distintas, la formación que deben recibir será diferente (burocrática para la tutoría y pedagógica para la instrucción) y la deberán recibir las personas que realmente cumplan estas tareas. De lo contrario, habrá personas relevantes en el proyecto dual que no hayan recibido formación. Por ejemplo, en el caso de Emp5, las tutoras señalan que recibieron formación y están acreditadas y ellas se encargan de dar directrices y supervisar a las y los trabajadores que realizan la formación al aprendiz. Esta dinámica, no obstante, puede llevar a casos donde las y los aprendices no reciban la instrucción adecuada porque las personas responsables no estén formadas para ello, repercutiendo en la calidad del modelo.

En este sentido, los centros educativos destacan que estas figuras son las que más problemáticas dan a la hora de encontrar empresas que participen en la FP dual puesto que no siempre está confirmado qué persona hará las tareas correspondientes, cómo supervisarán al aprendiz, la calidad de la formación que pueda realizar… y constituye la cuestión sobre la que más quejas reciben por parte de las y los aprendices (C2, C3, C4, C6)

> **La implicación de los tutores no siempre es la deseable**… hemos parado convenios cuando detectamos que la empresa no tutoriza bien, los alumnos también se quejan cuando no funcionan bien las prácticas (C3)

La evaluación

Finalmente, sobre la tarea de evaluar a las y los aprendices, en Catalunya se dispone de un mecanismo a través de una herramienta informática denominada qBID a la que tienen acceso tanto los y las tutoras del centro educativo como las de la empresa y aprendices, a través de perfiles de usuario diferentes. En ella, las tutoras de empresa informan de distintos ítems y, siguiendo esa información y otros datos, la tutorización del centro educativo define la nota final del aprendiz en el módulo de FCT. Si bien la herramienta plantea una sistematización del proceso de evaluación que es valorada positivamente tanto por centros como por empresas, aun plantea algunos fallos referidos a la dificultad de adecuarse a las características de cada sector productivo

> **es encorsetado** porque te ponen una frase y tú has de poner el número, pero siempre pasa, yo eso siempre lo he criticado. Si han de hacer prácticas en Escola Bressol, ¿no se podría hacer unos ítems específicos para Escola Bressol? A la vez, también dicen que **al ser tan amplio puedes poner lo que quieras**. Pero no está adecuado, es tan general que… Por ejemplo, si ellas no pueden hacer una actividad, ¿por qué lo pones como evaluación? si no está entre sus funciones (Emp3)

8.3. Trabajador/a, aprendiz o estudiante

El análisis del funcionamiento de la FP dual lleva a reflexionar sobre qué rol cumplen las personas que cursan esta modalidad formativa: trabajadores con tareas productivas que están en periodo de aprendizaje, aprendices que se encuentran en proceso de enseñanza–aprendizaje supervisado por un centro educativo y una o varias empresas, o estudiantes que practica en la empresa lo aprendido en la escuela.

Para analizar cómo está funcionando la FP dual en este sentido, los resultados se organizan atendiendo a 4 elementos clave en los discursos de los agentes sociales, que caracterizan el papel de la persona que cursa la modalidad dual: la relación que le vincula con la empresa, la retribución, el tipo de tareas que realiza y la organización del horario y calendario laboral/formativo.

Si bien a lo largo de la tesis se ha utilizado el término «aprendiz» intencionalmente para señalar a aquellas personas que se encuentran cursando esta modalidad y han comenzado la formación en la empresa (en referencia al *modelo dual alemán*), en este apartado se trata de profundizar en qué rol le otorgan los agentes sociales y qué perspectiva tienen las y los aprendices sobre su papel en la empresa, por lo que el uso de los términos tendrá especial relevancia.

8.3.1. La relación aprendiz–empresa: diferencias en el fondo y en las formas entre contratos y becas

El primer elemento de debate en el rol de las personas que cursan FP dual es la relación que tienen con la empresa. Puesto que el análisis de la legislación y la literatura sobre el contrato para la formación y el aprendizaje, las becas y sus repercusiones sobre las trayectorias laborales ya se realizó anteriormente (apartados 3.1.2, 3.1.3 y 3.1.4, respectivamente), en este apartado se trata de analizar la perspectiva de los agentes sociales al respecto y sus repercusiones sobre el funcionamiento de la FP dual.

El contrato para la formación y el aprendizaje

La "torturada regulación" (Tascón López, 2016, p. 153) del contrato FyA lo constituye, en una de sus últimas modificaciones (RD 1529/2012 en el que también se da inicio a la FP dual de ámbito educativo) como el modelo de FP dual aplicable al ámbito laboral. Aunque en un inicio se definían como dos ámbitos separados e incompatibles, las posteriores reformas legislativas (concretamente la *Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*, que modifica el Estatuto de los Trabajadores (Moreno Gené, 2015)) provocaron que el único contrato que se podía realizar en la relación empresa–aprendiz en FP dual de ámbito educativo fuera el que también constituye la FP dual de ámbito laboral, el contrato FyA.

Esta situación lleva a los agentes sociales a emitir fuertes críticas en torno a la regulación de la relación empresa–aprendiz en FP dual puesto que, no sólo no obliga, sino que dificulta que tenga lugar dentro del marco del derecho laboral

> La formación dual en el ámbito educativo **no puede estar fuera del derecho laboral**. Se les tiene que hacer a los alumnos un contrato (S2)

Las evidencias de la investigación señalan que la principal problemática es la inexistencia de un contrato adecuado a las características de la FP dual. Esta idea es compartida por todos los agentes sociales que señalan también las dificultades de utilizar el contrato FyA para el contexto educativo por la necesidad de flexibilidad en los horarios y las funciones (Emp8), por problemas burocráticos (Emp5) y por falta de información desde las AAPP (Emp2). Una cita que resume las problemáticas de este contrato es la siguiente

> **no encajan** demasiado bien…, **primero** porque normalmente la **duración del periodo** de alternancia de la FP Dual es inferior a los 12 meses y el contrato de formación y aprendizaje lo has de hacer por 12 meses […] tenemos una **limitación de edad** también […] otra de las cosas que no encaja bien, es una **tortura, es la confección misma del contrato** y os lo digo explícitamente porque me han hablado de "vía crucis" […] me lo han descrito como un "horror burocrático" (F1)

Estos términos son muy similares a los que aparecen en la literatura para referirse a la normativa que regula los contratos FyA: "totum revolutum" (Costa Reyes, 2014, p. 14), "vaivén legislativo" (Escudero Rodríguez, 2012, p. 69), "laberinto de difícil comprensión" (Tascón López, 2016, p. 155), etc.

Estos problemas en la regulación llevan a que cada vez menos empresas utilicen el contrato FyA como forma de relación entre empresa y aprendiz en el ámbito educativo. Incluso las empresas que lo siguen utilizando (Emp10) lo hacen por convencimiento con el modelo a pesar de la dificultades y de señalar que es necesario realizar modificaciones para ajustarlo al modelo dual del ámbito educativo.

En este sentido, los sindicatos insisten en revisar el contrato FyA no sólo en lo referente a la FP dual de ámbito educativo sino también en el ámbito laboral, por su dudosa eficiencia como metodología formativa y de mejora de las cualificaciones de las y los trabajadores. Las informantes especialistas en este campo señalan una gran cantidad de datos que fundamentan las sospechas de fraudes o de, como mínimo, uso irregular de este tipo de contratación

> **El uso fraudulento de estos contratos es una realidad** y de hecho en las empresas donde tenemos representación sindical es una de las cosas que llevamos como una obligación, el control de estos contratos (S6).

> Ellos [administración pública y organizaciones empresariales] **sinceramente creo que se avergüenzan de aquello** porque había empresas… había una empresa con 4 trabajadores que llegó a hacer la actualización de 10.000 contratos, todo en formación a distancia pura. En 2016 […] las ocupaciones que siguen teniendo la mayoría de los contratos son las de hostelería, comercio y limpieza, me parece. **No tenemos datos sobre qué formación hacen específicamente** […] es increíble que no puedas saber exactamente cuántos certificados se

> están haciendo, dónde, cuánta gente abandona.... Con qué se rellena el espacio que hay entre la finalización de un certificado y la finalización de los tres años de contrato. [...]. **El contrato para la formación y el aprendizaje es un contrato precario incentivado, nada más.** (S1)

La solución, no obstante, se diferencia entre los agentes sociales que apuestan por regular una relación empresa–aprendiz basada en una beca y quienes señalan que la FP dual de ámbito educativo debe regirse por una relación laboral y no perder el espíritu del *modelo dual alemán* basado en la relación laboral empresa–aprendiz, como también señala Marhuenda-Fluixá *et al* (2017).

> **es una lástima mantenerlo con un formato clásico de beca** que **no se ajusta al espíritu de lo que es la dual**. La dual es un trabajador en potencia que tiene una cualificación menor, digamos de 1000 horas hasta que comienza, pero que ya tiene capacidad productiva [...] Está acompañado de un técnico que le orienta hacia la producción específica y al aprendizaje, pero no deja de ser un trabajador (AP3)

Entre estos posicionamientos, destaca la firme defensa de la Fundación Bertelsmann (F1) a la formalización de contratos en la FP dual tanto en la entrevista como en actos que ha organizado, concretamente el Acto8 (Anexo V) en el que se presentó su publicación en defensa de la remuneración como clave de éxito de la FP dual (García, 2021b). Esta posición, junto con la posición defendida por la CEOE en distintos actos defendiendo **contrato adaptado**, más **flexible**, más **atractivo**, más **garantista** para ambas partes" (Juan Carlos Tejeda, CEOE, Acto6); contrasta con las posiciones de las empresas encontradas en la investigación, más partidarias de una relación de "beca–salario", en base al IPREM y no al SMI (E1, E2).

Por su parte, los sindicatos señalan las potencialidades de establecer un contrato en la relación empresa–aprendiz, no sólo como mecanismo para evitar casos de fraude al poder contar con el conocimiento y la supervisión de la Representación Legal de los Trabajadores, sino para aumentar el compromiso de las empresas con el modelo y asegurar una mayor calidad de la FP dual ante las políticas de flexibilidad, desregulación y neoliberalismo (S1, S4, S5 y S6).

> Entendemos que se ha de tener un contrato y evidentemente incluirlo **dentro de la negociación colectiva**, [...] nosotros entendemos que pasa por hacer un tipo de **contrato específico**, pero que tenga un contrato y que tenga una relación laboral con la empresa (S7).

En este sentido, también las AAPP indican que el hecho de formalizar una relación laboral es positivo porque conlleva un cambio de concepción sobre el valor de la formación para las empresas y de su compromiso con el modelo.

> **Dejar las becas** haría a las empresas entender que **la lógica es distinta**, que esto no es un becario, unas prácticas... no, **la FP dual es otra cosa**, y con el contrato se conseguiría ese cambio (AP3)

También bajo la perspectiva de los centros educativos es importante establecer un único «contrato dual» para solventar problemas de gestión en los centros, claridad legislativa para las empresas, evitar casos de fraude y precarización, etc.

> Nos gustaría que existiera **un contrato que fuera contrato dual**, que no fuera ni beca ni contrato de formación, **que fuera específico** y que englobara todo en lo que consiste la FP Dual, porque claro, con las becas y los contratos de formación, el sueldo es diferente, la beca va por el IPREM, el contrato por el SMI, nos gustaría que sólo hubiera uno y se rigiera igual (C7).

En cualquier caso, la investigación evidencia que no se puede obviar que la relación laboral en la FP dual de ámbito educativo supone una serie de problemáticas, más allá de que el contrato FyA no tenga las características apropiadas, que las empresas quieren evitar como cuestiones fiscales y otras referidas a la flexibilidad de horarios y tareas que la relación laboral limitaría y son útiles para las empresas (Emp8)

> La mayoría de las empresas **opta por las becas porqué les ofrece varias facilidades**: no hay que **indemnizar**, **no computa como trabajador**, etc., mientras que hacer un contrato implica **mayores riesgos fiscales** y de todo. En un 90% se hacen becas, aunque intentamos presionar para que se hagan contratos. No ha habido grandes problemas para que las empresas remuneren al alumno, con beca o contrato, pero sí que es bastante más complicado el contrato porqué **la beca tiene una legislación más indefinida** y hay cosas que se escapan y están a debate. (C5)

La beca

Ante esta situación, la investigación destaca el papel de las becas como relación aprendiz–empresa mayoritaria en la FP dual de ámbito educativo en Catalunya, aunque algunas AAPP señalen su carácter provisional y de transición hacia un modelo donde únicamente exista relación laboral

> ahora tenemos dos modalidades: becas y contratos, pero en realidad **mantenemos la de becas para intentar animar a las empresas** a que se apunten, aquellas que podrían dudar, pero lo realmente interesante, la que tiene más lógica es el contrato... mantendremos las becas **mientras no nos quede más remedio** (AP3)

La utilización de becas permite, por un lado, salvar las problemáticas que plantea el contrato FyA referidas anteriormente

> La mayoría de las empresas opta por las becas porque les ofrece varias **facilidades**. Yo creo que **no es tanto el tema de la remuneración, si no el tema del papeleo**. **Es más fácil** de formalizar una beca que un contrato de formación y aprendizaje (C7)

y, por otro, reducir el compromiso y financiación que debe aportar la empresa constituyendo un elemento que se adapta a los condicionantes que las empresas establecen para participar en la FP dual

> Contratos laborales de aprendizaje y formación **prácticamente no existen, las empresas lo rechazan**. Aceptan las becas–salario, **no quieren compromiso laboral** (C2)

No obstante, en los discursos de las empresas que defienden las becas aparecen contradicciones al utilizar la imagen de la FP dual como un trabajo con el objetivo de motivar y comprometer a las y los aprendices con la empresa y dotar de la máxima seriedad posible al proyecto

> tú vienes aquí a **aprender haciendo**, esto no es una masterclass, que estas en una clase y vas escuchando, aquí tu vienes, **te metes en los proyectos**, **te vas a involucrar** con tus compañeros… **Esto es un trabajo al final** y una vez hemos limado un poco estas expectativas, ahora ya lo tenemos muy rodado y, como **la empresa contrata mucha gente**, necesitamos **tener muchas líneas abiertas para alcanzar el perfil que necesitamos**. (Emp4)

La beca también se utiliza argumentando que es un periodo formativo y no laboral (AP4), lo cual, atendiendo a la legislación, no tiene fundamento porque ya existen modalidades de contratación con finalidad formativa. AP4 señala, además, que uno de los principales beneficios de las becas es que empresas públicas o las propias AAPP puedan participar en la FP dual, cuestión que no podría llevar a cabo de tener que contratar a las aprendices.

En cualquier caso, la utilización de becas en la relación empresa–aprendiz en la FP dual da lugar a situaciones problemáticas dada la proximidad que tiene el modelo con una situación laboral como son los casos de bajas por enfermedad, días de asuntos propios, etc. que las empresas y centros educativos deben resolver según ocurra, sin que exista el marco legal que sería óptimo para dar cobertura a cualquier tipo de situación.

Por otra parte, las becas como relación preponderante reducen los posibles efectos positivos de la FP dual sobre la transición escuela–trabajo y sobre el que es una de las tres problemáticas que pretende abordar (Marhuenda-Fluixá et al., 2017): la optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales. En concreto, la utilización de becas contribuye a dos dinámicas negativas para la situación del colectivo joven en el mercado de trabajo: «becarización» del empleo juvenil y encubrimiento fraudulento de puestos de trabajo mediante «formas atípicas de empleo».

En primer lugar, respecto a la «becarización» ya expuesta en el marco teórico (apartado 3.1.3), que la FP dual se establezca utilizando una relación no laboral supone atrasar la entrada en el mercado laboral, reducir los años cotizados, restar compromiso de contratación a las empresas, disminuir los derechos a prestaciones laborales… todo ello con claras repercusiones sobre la pensión, adquisición de experiencia, derechos laborales…

> tu una cosa es que estés aprendiendo pero a la vez estás sacando faena de esa empresa y, por lo tanto, un mínimo entendemos que has de tener y, sobre todo, porque es **importante a la hora de cotizar**, porque claro, ahora **somos becarios no sabemos hasta cuantos años,** claro, necesitamos para poder cobrar el 100% de la pensión ahora mismo son 38 años cotizados, cada vez **empezamos a trabajar más tarde** y si hacemos cuentas, es que **no nos dan los años**, quiero decir, al final **es mucho más importante el problema de las becas de lo que vemos** como jóvenes o cómo nos está afectando inmediatamente, el problema es que **nos afecta también en el futuro** (S7)

En segundo lugar, la utilización de becas limita el marco legal a las normas que regulan las *prácticas no laborales* que, de acuerdo con los resultados de la investigación, resultan insuficientes para dar respuesta a las particularidades de la FP dual por la duración, las tareas y la finalidad de la formación en la empresa.

Por otra parte, también limita la intervención de la Representación Legal de los Trabajadores excluyendo a los sindicatos del fomento de la FP dual, del control de calidad, de la supervisión del proceso de enseñanza–aprendizaje y contrastando con el papel clave que tienen los sindicatos en el *modelo dual alemá*n. Estas situaciones de falta de control que pueden llevar a la existencia de fraudes son incluso asumidas por algunas organizaciones empresariales

> el problema es que el **uso fraudulento se puede hacer de todo**, pero pensamos que **no son la mayoría** de los casos. Nosotros **intentamos también concienciar**, estamos trabajando en la Alianza para la FP Dual [...] nosotros lo que hacemos es un servicio de asesoramiento técnico y lo primero que se le explica a la empresa es que **es un puesto de aprendizaje**, que realmente valoren la necesidad que ellos tienen, lo que intentamos es que no vean a corto plazo (E2)

La solución a estos posibles fraudes ante la escasa legislación tanto de regulación del modelo como de las *prácticas no laborales*, no pasa, de acuerdo con los sindicatos, por fomentar la contratación utilizando subvenciones o bonificaciones, puesto que sigue evitando el fondo de la problemática de la relación empresa–aprendiz: asegurar el compromiso de las empresas, la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje y las condiciones laborales durante el periodo de formación en la empresa

> el problema **no pasa por la bonificación**, la bonificación **es un parche para una situación muy concreta**, con una visión muy cortoplacista de las cosas. La visión no puede ser –le voy a bonificar para que le contraten–, me da igual en prácticas que no sé qué y dentro de 3 meses le preguntan –¿tú que haces en la empresa?– y dice –para todo–, eso no puede ser... **no está sirviendo, no se hace bien** (S3).

Las repercusiones en la transición

Profundizando sobre la idea planteada en los párrafos anteriores, las modalidades de «trabajo no estándar» no tienen un efecto positivo sobre las trayectorias laborales salvo que exista un modelo de protección social fuerte, como se ha comentado en el marco teórico (O'Reilly et al., 2015). Esta perspectiva es apoyada por la investigación ya que distintos agentes sociales señalan que si la relación que prima en la FP dual es una beca, el efecto sobre la transición escuela–trabajo es reducido y depende de cada casuística individual, el objetivo de la empresa y la trayectoria que se desarrolle después, puesto que no hay ninguna normativa ni modelo que apoye que se dé una inserción laboral de calidad.

Por otra parte, la beca, frente al contrato, se caracteriza por menores derechos laborales, menor compromiso con la empresa, no se considera vida laboral, tiene menor perspectiva profesionalizadora... y, por todo ello, supone un paso previo a la trayectoria laboral, por lo tanto, un menor avance en la transición escuela–trabajo. En este sentido, desde la perspectiva sindical, la FP dual no se puede considerar como una medida eficiente en términos de empleo si no media una relación laboral.

> **[La FP dual] si está generalizada con beca, sin vinculación laboral**.... Nosotros creemos que **tampoco es una política de ocupación**, porque si es un convenio con una beca que se cotiza

> muy poco a la Seguridad Social, que no tiene prestación de desempleo, que no constituye vinculación laboral… **eso no genera la inserción laboral que querríamos** (S5)

En este debate cabe recordar las referencias a la situación de flexibilidad, desregulación, precariedad y temporalidad que rigen el mercado de trabajo, especialmente en lo referente al empleo juvenil. Si el objetivo de la FP dual es fomentar el empleo juvenil en un mercado de trabajo caracterizado por fuertes dinámicas de desempleo, inestabilidad, movilidad laboral, formas de «trabajo no estándar»… las evidencias de la investigación indican que ha de mediar una relación laboral. De lo contrario, las dinámicas del mercado laboral laboral llevarán a utilizarlo como un modelo más de inestabilidad laboral e inserción laboral precaria.

> Yo creo que la **movilidad laboral** se está dando porque cada vez los **contratos son más precarios** y cada vez tienen **menos duración de tiempo**. Lo que pasa es que muchos jóvenes cuando están trabajando en una empresa ya se están buscando por otra parte, –espérate que dentro de un par de meses **se me acaba el contrato y voy a ir buscando** para poder seguir trabajando–. No es como pasaba antes que entrabas en una empresa y **poco a poco ibas ascendiendo** de categoría profesional…, el tema es que tú ahora entras en una empresa y **entras ya sin perspectivas de quedarte,** lo cual no creo que sea bueno ni para el joven que entra en la empresa ni para la propia empresa […], tu intentas quedarte en esa empresa e **intentas tener un futuro que te permita al final desarrollar tu proyecto de vida, seguir formándote**… Pero la mayoría de contratos que firmamos los jóvenes duran menos de un mes, es que **no nos pueden exigir lo que no nos están exigiendo con un contrato de un mes**, ni con un contrato de tres meses… Lo que pasa, la realidad de los jóvenes que se acercaban a nosotros es –yo estoy trabajando aquí, pero yo no dejo de echar currículos porque a mí dentro de tres meses se me acaba el contrato–, y además tú no sabes si te van a renovar hasta el día que se te acaba el contrato si tienes suerte y traen el otro. Claro, **no se puede vivir así en realidad**. (S7)

8.3.2. El debate sobre la retribución

Más allá de las cuestiones referidas a la relación empresa–aprendiz, existe un debate sobre si han de recibir retribución las y los aprendices y de qué tipo. Los resultados de la investigación indican que, en Catalunya, todos los agentes sociales consideran necesaria la retribución en la FP dual, lo que supone una diferencia clara respecto a la normativa estatal como ya se ha expuesto en el capítulo 4. Profundizando sobre esta realidad, se observan matices entre los posicionamientos.

En este debate, también, se sitúa de fondo la discusión sobre si la persona que cursa FP dual cumple un rol de trabajador/a, por lo tanto ha de tener un salario como compensación a su producción; de aprendiz, por lo tanto ha de tener una retribución como contribución a sus tareas reconociendo la parte productiva y la de aprendizaje; o de estudiante, por lo que sólo podría tener un apoyo económico para cubrir los gastos que pueda ocasionar el desplazamiento o dietas a la empresa.

Ante esta diferenciación, las organizaciones empresariales apoyan que exista una retribución, si bien establecen distintos límites para señalar que el aprendiz no es trabajador, posicionamiento que contradice la realidad observada en varias empresas

que afirman que las y los aprendices realizan tareas cuyos productos se pueden vender y/o reducen la carga de trabajo de otras empleadas o empleados (Emp3, Emp8, Emp11). Este posicionamiento es justificado argumentando que unas retribuciones altas pueden llevar a las empresas a buscar mayor rentabilidad, riesgo que únicamente se corregiría con una regulación detallada del modelo, pues, como se ha visto anteriormente, independientemente del sector, tamaño de la empresa, actitud del aprendiz, cuantía de la retribución… la calidad del modelo depende de la cultura empresarial y valor que se le otorgue a la formación. Es decir, a mayor valor por la formación en la empresa, menor riesgo de fraude. Mientras que si la calidad del modelo depende de que la retribución sea baja para que la empresa no busque recuperar la inversión, el planteamiento del modelo siempre será precario.

Se trata, pues, de un debate que evidencia las tensiones que Becker (1983) situaría en el «contrato implícito» que se da entre empresa y aprendiz en una relación donde la «formación específica», la «formación general», la retribución y la producción se encuentran en equilibrios complejos que definen si la relación es beneficiosa para todas las partes o sólo para una de ellas.

> **Si no queremos que los chicos vayan a producir a las empresas sino que vayan a aprender, los costos de los salarios han de ser bajos**, porque si los ponemos altos también las empresas tienen la tentación de querer recuperar rápido un coste que les es muy grande, en cambio, si lo ponemos pequeño o no muy alto es más factible que haya más aprendizaje en las empresas. (F1)

En este sentido, las organizaciones empresariales apoyan que exista una retribución porque aumenta el compromiso tanto de las y los aprendices como de la empresa, mejorando la relación, el proceso de enseñanza–aprendizaje y la FP dual en general. Bajo esta lógica, la retribución sí actúa como un indicador de calidad del modelo, no sólo porque el aprendiz recibe una cuantía, sino porque el modelo compromete a la empresa a aportar un aprendizaje de calidad y a que la relación sea beneficiosa y relevante para ambas partes.

> aquí nosotros pensamos que **tiene que haber una remuneración**, que la empresa lo tiene que pagar, porque es la manera de que haya una responsabilidad, compartida, tanto por el **aprendiz para que haga bien su trabajo** como por **la empresa para que realmente haga bien su trabajo formativo** (E2)

Profundizando sobre las empresas concretas, todas las entrevistadas consideran relevante la remuneración y señalan que es una aportación que compromete tanto a la empresa como al aprendiz y que no supone un importe relevante como para no participar en el modelo. Este resultado se encuentra en la línea de lo observado por Pineda y Jansen (2019b, 2019a) y se ejemplifica con citas como la siguiente de una microPYME

> nosotros **creíamos que teníamos que darle algo**, es casi simbólico, pagamos lo mismo en la FCT que lo que es el mínimo por el convenio de las prácticas de dual que son los 300€ por la media jornada, que **sabemos que es muy muy poco**, pero **es algo que por lo menos, a mi me obliga a estar haciendo el desembolso** y el estudiante recibe algo a cambio de estar

> haciendo… está en prácticas, no está dando un retorno que sea inmenso, pero **percibe algo a cambio de algo** (Emp11)

Este resultado también es coherente con la perspectiva de los centros educativos que señalan que existe mayor barrera para participar para las empresas la falta de apoyos burocráticos y la carga de gestión que supone la elaboración y puesta en marcha de un proyecto dual, que la retribución a la aprendiz

> **no ha habido grandes problemas** para que las empresas remuneren al alumno (C5)

> **Puedo contar con los dedos de una mano las empresas que han dicho que no por el tema económico**, pocas, […] todas pequeñas (C7)

Desde la perspectiva de las AAPP, también se apoya que deba existir una retribución, aunque no se realizan críticas fuertes a la ambigüedad de la normativa en este tema. No obstante, tanto en Catalunya como en aquellas CCAA donde, por normativa autonómica, es obligatoria la retribución, se observa un discurso claro de defensa de la retribución como índice de calidad, e incluso de identidad, de la FP dual.

> Pensamos **que la empresa se corresponsabilice de una parte de la formación**, que el alumno este un tiempo en la empresa y que esté en condiciones laborales y, por tanto, bajo un **régimen de trabajo y con una retribución** también de acuerdo a las condiciones especiales, ya que **no es un trabajador normal** (AP3).

En este sentido, una cita muy explícita es la de la consejera de educación del Gobierno de Aragón, donde es obligatoria por normativa autonómica la formalización de un contrato FyA, en el Acto8: "Sin la remuneración no puede ser FP dual".

La perspectiva de las y los aprendices es muy clara al respecto de la retribución: "si no hubiera tenido la remuneración no lo hubiera cogido" (A1), "[gracias a la retribución] yo le ponía más empeño" (Helen Tito, exaprendiz contratada por la empresa donde realizó la FP dual, Acto8).

Si bien destacan el valor positivo de la FP dual como formación tanto técnica como personal y como una oportunidad de entrada al mercado de trabajo y adquisición de experiencia laboral de gran valor, señalan que la carga de trabajo es muy notable y que las tareas que están realizando tanto en la empresa como en el centro deben tener algún aliciente, puesto que, de lo contrario, los momentos de más carga de trabajo en la escuela y/o en la empresa, obligarían a reducir el tiempo en uno de los dos espacios.

> Para mí **ha sido un condicionante**, sabes que estarás un año muy agobiada, sin parar y, entonces, **hacer un año así de gratis pues**… que lo pongan y a ver si sale […] A ver, **no estoy cobrando 1000€,** se cobra poco, es una beca, has de tomarlo como una beca […] **No me lo tomo como un sueldo pero realmente te condiciona**, es diferente que te digan haz un año de prácticas, cuatro horas diarias y por la tarde ve al instituto, y lo haces gratis; bueno, pues puede que lo hagas durante 4 o 5 meses, pero al final dices… bueno, si es que no tengo ningún compromiso así que los momentos de más agobio… O claro, los viernes que no teníamos clase claro, yo quería marchar al pueblo y era como, no, has de venir y a la 1 marchas […]. **Tienes la responsabilidad porque estás como trabajando**, yo **no me lo he tomado como**

> **unas prácticas, o sea, sí**, pero como es todo el año, yo me sentía como una más, ¿sabes? yo ahora las miro y pienso: bueno, no me siento fuera de lugar, me siento como una más (A1)

La cita de A1 sirve también para extraer más elementos de valor. En primer lugar, cabe destacar el sueldo de 1000€ mensuales como un ideal, una expectativa laboral alta, lo que evidencia la situación de desempleo y precariedad juvenil existente que provoca que sueldos de 1000€ se tengan como una referencia a la que aún le queda mucho tiempo por llegar. Cabe señalar, en este sentido, que A1 cursa el CFGS de Educación Infantil habiendo repetido las Pruebas de Acceso a la Universidad pero decantándose finalmente por FP para probar el ámbito laboral antes de realizar la carrera y decidir si encaminarse a Infantil o a Primaria.

En segundo lugar, la misma cita sirve para destacar el valor de la remuneración como indicador de éxito de la FP dual ya que aumenta el compromiso y la responsabilidad de la aprendiz por la empresa, evita ausencias injustificadas, aumenta la percepción de compromiso de la empresa hacia la aprendiz, etc.

En tercer lugar, la tabla 8.8 evidencia que el nivel de satisfacción con la retribución tiene relación significativa (χ^2*=61.439 · df=15 · Cramer's V=0.210 · Fisher's p=0.000*) con que las y los aprendices consideren si la FP dual beneficia más a la empresa o a su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, los datos señalan que el peor nivel de satisfacción con la retribución se encuentra entre quienes consideran que el beneficio mayoritario en la FP dual lo tiene la empresa (el 62,2% del nivel más bajo de satisfacción y el 56,9% del segundo nivel más bajo de satisfacción).

Por el contrario, los mayores porcentajes de personas que valoran con el máximo nivel de satisfacción por la retribución consideran que el beneficio mayoritario por participar en FP dual lo tienen las y los aprendices (58,2% de puntúan el nivel máximo de satisfacción y 51,5% de quienes puntúan el segundo nivel más alto de satisfacción). Por tanto, los datos indican que, cuanto más satisfactoria es la retribución recibida durante el periodo de formación, más se considera que el beneficio de participar en la FP dual es mayoritariamente para el o la aprendiz. Finalmente, cabe destacar que la mayoría de participantes (91,2%) consideran que la FP dual conlleva beneficios para ambas partes.

En cualquier caso, la falta de normativa en torno a la retribución genera agravios comparativos dentro de los centros incluso dentro de los ciclos, lo que provoca tensiones y desigualdades entre las y los aprendices, así como exceso de demanda de unas plazas de aprendizaje en una empresa, mientras otras empresas que ofrecen peores condiciones no reciben solicitudes de las y los aprendices. Este elemento, por tanto, también tiene relación con el debate sobre el «desajuste de plazas» existente en la FP dual (apartado 7.1.2).

> Los importes de las becas difieren y **hay empresas que pagan más que el IPREM y eso crea problemas entre los alumnos** que lo saben por hablar entre ellas. Es una de las cuestiones **más complejas en el trato con las empresas**. Es difícil llegar a acuerdos con diferentes empresas. Si una quiere pagar más no vamos a decirle que no, pero otras pueden pagar el IPREM y tampoco vamos a decirles que no. (C4)

Tabla 8.8. Relación entre el beneficio percibido en la relación empresa–aprendiz y la retribución recibida

¿Quién consideras que obtiene más beneficio en la FP dual?	*Satisfacción con la retribución recibida durante la formación en la empresa*						*Total*
	Muy baja	1	2	3	4	Muy alta	
Creo que con la modalidad dual sólo se beneficia la empresa	10 26.3% 22.2%	10 26.3% 19.6%	8 21.1% 10.5%	4 10.5% 4.9%	3 7.9% 3%	3 7.9% 2.7%	38 100% 8.2%
Creo que mayormente se beneficia la empresa, pero el aprendizaje adquirido es muy útil	28 12.1% 62.2%	29 12.5% 56.9%	43 18.5% 56.6%	44 19% 54.3%	45 19.4% 44.6%	43 18.5% 39.1%	232 100% 50%
Creo que mayormente nos beneficiamos los/las aprendices, aunque la empresa también tiene beneficios por acogernos	7 3.7% 15.6%	11 5.8% 21.6%	24 12.6% 31.6%	33 17.3% 40.7%	52 27.2% 51.5%	64 33.5% 58.2%	191 100% 41.2%
Creo que sólo nos beneficiamos las/los aprendices, para la empresa solo es un gasto	0 0% 0%	1 33.3% 2%	1 33.3% 1.3%	0 0% 0%	1 33.3% 1%	0 0% 0%	3 100% 0.6%
Total	45 9.7% 100%	51 11% 100%	76 16.4% 100%	81 17.5% 100%	101 21.8% 100%	110 23.7% 100%	464[1] 100% 100%

χ^2=61.439 · df=15 · Cramer's V=0.210 · Fisher's p=0.000

Nota [1]: 2 personas responden «no saben/no contestan» ante la pregunta *¿Quién consideras que obtiene más beneficio en la FP dual?*

Fuente: elaboración propia

8.3.3. Tareas en la empresa: producción o aprendizaje

Las fronteras entre *aprendizaje* y *producción* en las tareas que se realizan durante la formación en la empresa no son claras. Los discursos de los agentes sociales son, en la mayoría de casos, ambiguos puesto que, por una parte, se apoya el valor formativo de la estancia y, por otra, se fija la atención en la rentabilidad de tener un aprendiz en la empresa en términos de producción.

> siendo **una empresa tan pequeña lo que tienes que buscar es el retorno de la inversión lo más pronto posible**. Esta gente, si bien al principio tienes que estar muy encima, en dos meses ya están dando retorno, no me hacen ser millonario, **pero los 300€ de coste me los cubren más o menos rápido**, en el sentido de que **me hacen algún trabajo para algún cliente que ya se lo puedo facturar**. En término únicamente económico, **en términos de tiempo sí que supone más,** pero eso no entro a valorarlo (Emp11)

El complejo equilibrio entre retribuir el periodo de aprendizaje y recuperar la inversión lo más rápido posible, se plasma en el convenio de colaboración empresa–escuela donde se definen las tareas y objetivos del periodo de formación en la empresa y la cuantía de la retribución, así como el formato de beca o contrato. La

configuración de los convenios es una de las dificultades que tiene el modelo por la coordinación y negociación del proceso de enseñanza–aprendizaje entre empresa y escuela.

> **Yo aprendo en el puesto de trabajo**, no sólo en el centro de formación, eso es la FP dual. Eso requiere de **todos los agentes implicados**, las empresas, evidentemente, porque ha de poner a disposición estos puestos de trabajo para poder aprender, el centro educativo porque es el centro que ha de dar la formación previa y después nosotros **[los sindicatos] como agentes** porque dentro de las empresas se necesita que estas personas **sigan un control** y una vigilancia de su **carácter formativo** porque **si no en lugar de hacer formación** lo que se estará haciendo **será producción** a unos niveles de **precariedad y de competencia desleal** hacia los compañeros que estén haciendo ese trabajo que no es lo que nosotros queremos (S6)

En estos convenios también se plasma si las empresas definen estrategias para cubrir puestos de trabajo, por ejemplo, concentrando el periodo de formación durante la temporada de más trabajo argumentando que eso permite a las y los aprendices participar en un mayor número de tareas (Emp1), aunque cabe sospechar que también tenga el objetivo de resolver tareas productivas. Otro ejemplo se da en aquellos casos donde se contrata al aprendiz (una vez finalizado el ciclo de FP) para picos de trabajo o cubrir vacaciones (C2).

En este sentido, las propias aprendices señalan que sus funciones son puramente laborales cuando coincide con un pico de trabajo

> por ejemplo, con el grupo de 2-3 años en septiembre, es una locura, llegan del verano, llegan nuevos… es como… ahí sí que fue de: por favor, ayúdame con esto o tal, porque **realmente era necesaria esta ayuda**, porque es muy difícil llevar sola la clase. De hecho, **las de apoyo hacen horas cuando es la adaptación.** […] Con lactantes también es muy complicado porque tienes 8 niños que no pueden hacer nada, que claro, tú sola lo puedes hacer, pero **si te viene alguien es como, gracias, ayúdame**. (A3)

Otras empresas evidencian que hay tareas que los aprendices pueden aprender más rápido y, por tanto, producir durante la formación en la empresa de forma que se rentabiliza la inversión

> Necesitamos **más flexibilidad horaria para que los jóvenes produzcan** porque aprendieron rápido la soldadura y necesitábamos que uno viniera en turno de mañana y otro de tardes, pero el instituto nos dijo que imposible (Emp7)

Por tanto, la investigación destaca aquí una dinámica mediante la cual las empresas buscan rentabilizar la inversión realizada en la FP dual: la productividad de las y los aprendices durante el periodo de formación en la empresa. Esta se suma a la ya mencionada búsqueda de incorporación a la empresa de perfiles con la formación y perfil concreto que necesita la empresa para cubrir bajas, sustituciones, jubilaciones o contar con *cantera*.

En este debate, el cuestionario recoge dos evidencias. Por una parte, la tabla 8.9 indica que la mayoría de aprendices consideran que todos o casi todos los días reciben formación (72,1%), por lo que sus tareas, aunque fueran productivas, suponen un aprendizaje supervisado en mayor o menor medida. No obstante,

también indica que un número muy relevante de aprendices (17,1%) señalan que todos o casi todos los días realizan tareas productivas sin recibir formación, lo cual indica un porcentaje alto de casos de fraude o, cuanto menos, de baja calidad de la FP dual. Además de que exista un 10,7% de personas que prefiere no responder a la pregunta (opción muy poco escogida en general en las preguntas del cuestionario), lo que indicaría que parte de estas personas también realicen tareas productivas sin formación y prefieran no contestarlo, sobre todo aquellas que consideran que todas o casi todas las tareas que realizan no tienen relación con el ciclo (10%).

Por otra parte, la tabla muestra que el 69,1% de las personas consideran que todas o casi todas las tareas que realizan en la empresa están relacionadas con el ciclo de FP que se encuentran cursando.

Tabla 8.9. Frecuencia de la formación y relación de las tareas con el ciclo

	Relación de las tareas en la empresa con el ciclo formativo						
¿Te forman cada día en la empresa?	Ninguna o casi ninguna	La mayoría no, pero algunas sí (20%)	Muchas sí, pero hay otras muchas que no (40%)	La mayoría, pero hago otras tareas (60%)	Todas con alguna excepción (80%)	Totalmente (100%)	***Total***
Prácticamente trabajo sin recibir formación	4 18.2% 66.7%	5 22.7% 19.2%	4 18.2% 10.3%	5 22.7% 6.8%	2 9.1% 1.4%	2 9.1% 1.1%	22 100% 4.7%
Casi cada día trabajo sin recibir formación	0 0% 0%	4 6.9% 15.4%	9 15.5% 23.1%	12 20.7% 16.4%	20 34.5% 13.5%	13 22.4% 7.5%	58 100% 12.4%
Casi todos los días me forman, pero alguna vez trabajo sin recibir formación	1 0.6% 16.7%	10 6.1% 38.5%	9 5.5% 23.1%	27 16.4% 37%	63 38.2% 42.6%	55 33.3% 31.6%	165 100% 35.4%
Sí, todos los días me forman	0 0% 0%	3 1.8% 11.5%	10 5.8% 25.6%	25 14.6% 34.2%	45 26.3% 30.4%	88 51.5% 50.6%	171 100% 36.7%
No sabe, no contesta	1 2% 16.7%	4 8% 15.4%	7 14% 17.9%	4 8% 5.5%	18 36% 12.2%	16 32% 9.2%	50 100% 10.7%
Total	6 1.3% 100%	26 5.6% 100%	39 8.4% 100%	73 15.7% 100%	148 31.8% 100%	174 37.3% 100%	466 100% 100%

χ^2=110.086 · df=20 · Cramer's V=0.243 · Fisher's p=0.000

Fuente: elaboración propia

Ambas variables presentan una relación significativa (χ^2=110.086 · df=20 · Cramer's V=0.243 · Fisher's p=0.000) que indica que las personas que reciben formación con más frecuencia también son las que consideran que existe más relación entre las tareas que realizan y el ciclo formativo. Por ejemplo, las personas que todos los días reciben formación consideran que todas o casi todas las tareas que realizan tienen relación con el ciclo

formativo que cursan (77,8%), un porcentaje muy similar a las personas que casi todos los días reciben formación (71,5%).

8.3.4. La organización de la carga lectiva, horarios y calendario

Finalmente, para analizar el rol que cumplen las personas que cursan FP dual, cabe estudiar cómo se organiza su jornada y su calendario. La investigación evidencia que resolver esta cuestión supone una dificultad añadida en la organización de los recursos personales y económicos de los centros educativos por tres motivos: la problemática de compaginar a quienes cursan un ciclo en alternancia simple con quienes lo cursan en alternancia dual; las dificultades de organizar el calendario académico; y las problemáticas de atender las demandas de las empresas.

Dificultades para la construcción de los convenios de colaboración

Las cuestiones organizativas (coordinación de horarios, calendario, reparto de tareas y contenidos...) constituyeron un gran reto en los inicios de la FP dual para los centros educativos puesto que no existía información suficiente sobre las características del modelo, las exigencias a los centros, a las empresas... por lo que el profesorado no tenía claro cómo debía repartir la carga docente en tiempo y en contenidos entre centro educativo y empresa

> Al principio **no sabíamos que quería decir FP dual**, teníamos que cambiar el *chip*, organizar **dos currículums escolares** diferentes, uno para los estudiantes de FP tradicional y otro para los de FP dual, pero no teníamos clara la diferencia (C2)

Y aún en la actualidad se mantienen como una de las principales barreras que dificulta la creación de nuevos proyectos de FP dual por la falta de personal en los centros educativos que se pueda dedicar a ello, la falta de una institución que resuelva las dudas y la falta de participación de las empresas que, en muchas ocasiones, desconocen el modelo.

En este sentido, la necesidad de contar con PYMEs para aumentar la expansión de la FP dual supone dos dificultades. Por una parte, las PYMEs pueden dedicar menos personal y menos tiempo a la construcción del convenio de colaboración empresa–escuela, aun contando con personas dentro de la empresa que conozcan el modelo dual y sepan cómo coordinarse con el centro educativo, algo que no suele pasar. Por otra, las PYMEs pueden acoger a menos aprendices, lo que supone una dificultad para los centros educativos al tener que crear varios convenios de colaboración para varias empresas y tener que compaginar las necesidades y características de todas ellas en un único horario de la parte común de todas y todos los aprendices en la formación en el centro educativo. Además, supone un aumento significativo de las horas que debe dedicar el profesorado a la supervisión y apoyo a los tutores de empresa.

> El tamaño de las empresas es clave, porqué **si una empresa es grande te coge 10 alumnos facilita las cosas**. [...]. Imagina que eres el tutor de un ciclo con 14 alumnos de FP Dual y tienes 7 en una empresa y 7 en otra. La gestión la haces en un día y haces el seguimiento con los tutores de empresa y con los alumnos. Pero imagina que has de ir a una empresa de la Llagosta para 1 alumno, a otra de Sant Just para otro, a un polígono de Sabadell para otro, etc., pues es un problema de gestión y de recursos. [...] Yo quisiera que fuera como en Alemania, donde una empresa tiene 20 alumnos y yo hablo con el tutor o visito la empresa y hago el seguimiento de todos. Eso es fantástico porqué además es una empresa con los mismos criterios. Pero **el seguimiento uno a uno es problemático** (C5)

Por ello, los centros educativos asumen limitaciones en la construcción de los convenios de colaboración porque difícilmente las empresas, más aún si son PYMEs, van a poder asumir todos los objetivos de aprendizaje y tareas que deberían para cumplir fielmente el proyecto de FP dual. Sin embargo, también señalan que estas carencias en la formación técnica se superan por la significativamente mayor adquisición de competencias actitudinales.

> A lo mejor hay **alguna empresa que no puede hacer todo**, pero lo hace casi todo, pues ya está, pretender que puedan hacer el 100% de todo... es muy difícil [...] cada empresa tiene prácticas que podrán hacer más de una cosa que de otra. **Lo que intentamos es que vean lo máximo posible** y lo que no puedan hacer... **lo que ganan con las competencias transversales es mayor y eso es lo importante**, que no ganarían estando en clase. Sumando y restando, el beneficio es mayor (C7)

En muchos casos, estas dinámicas se dan porque las empresas, más aún si son PYMEs, no participan de todo el proceso productivo relacionado con el perfil profesional del ciclo formativo y, por tanto, difícilmente van a poder formar al aprendiz en unas tareas que no forman parte de sus propios objetivos.

> **Si una empresa**, por el funcionamiento de su sistema productivo, **solo puede hacer un par de elementos del plan de actividades pues no encaja con lo que necesitamos**. Eso es un tema complicado y que está en debate porque todos los centros se encuentran con la misma dificultad. Ahora, pues **haces lo que puedes** y, por ejemplo, estamos intentando que el alumno pueda estar en varios departamentos de una empresa para ampliar las actividades cubiertas. También intentamos **rotar a un alumno entre dos empresas** para que pueda hacer las actividades de ambas completando mejor el plan de actividades. Pero aún **es un tema a resolver**, yo mismo lo he puesto a debate en el Consorci en Ensenyament... para hacerlo bien hay que resolverlo. (C5)

La capacidad para solventar las distintas casuísticas ha hecho que el modelo dual vaya avanzando mediante el *ensayo–error*, como ya se señaló anteriormente, sin que exista un modelo firme por parte de las AAPP. Esta capacidad resolutiva ha venido dada por los centros educativos, especialmente, pero también por las empresas que han participado en el modelo durante varios años y han ido aumentando la eficiencia del proceso enseñanza–aprendizaje en la FP dual.

> nos "exigían" que todas las personas pasaran por una formación homogénea, que la formación que el centro **no conseguía darles, bueno, que se había pactado que no les daba a sus estudiantes**, se la teníamos que dar desde la empresa, pero no sólo en ***aprender haciendo*** sino en una formación teórica. Con lo cual, **tuvimos que externalizar la formación teórica** porque no teníamos capacidad para ello, nos costó un dinero [...]. A día de hoy nos

> cuesta tiempo, pero lo de la formación se ha flexibilizado un poco, ya no se externaliza, ahora ya no. Fue un poco, **ensayo error**, en aquel momento teníamos unos contenidos muy definidos que tenían que cumplir los 13-14 que se incorporaron (Emp4)

En cualquier caso, los centros educativos señalan la necesidad de apoyo por parte de las AAPP para la construcción de los convenios de colaboración empresa–escuela y reclaman mayores recursos, especialmente en lo referente a la estabilización del profesorado. En la FP dual es necesario contar con profesorado que conozca el modelo y tenga relación con las empresas para resolver los trámites de la manera más eficiente posible. Sin embargo, el excesivo índice de personal interino supone una problemática añadida puesto que de un curso para otro se puede desestabilizar la oferta de FP dual al cambiar el profesorado o las empresas pueden dejar de colaborar al percibir cambios en la forma de trabajar. Esta realidad, además, supone una clara diferencia entre centros públicos y privados, ya que la organización de los recursos es distinta, así como la estabilización del personal.

> La adaptación curricular que requiere es importante. **El equipo docente viene funcionando de una manera, tienes repartidas las funciones, las horas, las asignaturas... no es fácil encajar todas las piezas** y se lo remueves todo porque claro, a lo mejor implica coger asignaturas que se hacían en 2º y pasarlas a primero, repartir asignaturas entre 1º y 2º, algunas horas son dualizables y otras no... Es una movida importante. Además, contar con colaboración de empresas, que haya alumnos que también estén dispuestos y que les guste la idea... entonces es un poco... encaje de bolillos, es difícil. (C8)

Atender a las demandas de las empresas

La ya de por sí compleja tarea de construcción de convenios de colaboración empresa–escuela, se ve profundizada por las demandas de las empresas que condicionan su colaboración en el modelo dual a que la formación en la empresa se realice en un horario o etapa concreta. Se observan aquí dos tendencias claramente diferenciadas que esconden un valor otorgado a la formación distinto.

Por una parte, algunas empresas demandan que el periodo de formación en la empresa coincida con picos de trabajo (Emp1) o que se comprima en horarios y días concretos para facilitar el desplazamiento (Emp2). De hecho, Emp2 profundiza sobre este tema y reclama que la parte teórica se pueda hacer de forma telemática para facilitar y flexibilizar al máximo la formación en la empresa y dotarla de la máxima relevancia frente a la formación en el centro.

> Resulta que puedes sacarte derecho a distancia, psicología y ADE y **no puedes hacer la teoría de paletería, que es una teoría muy básica**, es un oficial, no estamos hablando que haga cálculos de estructura. **No puede ser que tenga la obligación de ir presencialmente** un 25% de las horas el primer año y un 15% el segundo y el tercer. (Emp2)

Con esta reflexión, además, la empresa está dirigiendo la atención a que el perfil profesional que precisa cubrir cumple una cualificación efectiva simple, para lo que la formación necesaria no es compleja, sino adiestramiento sobre el puesto de trabajo, lo que supondría mayores dificultades de movilidad laboral horizontal y vertical para el aprendiz.

Por otra parte, otras empresas condicionan su participación a que el periodo de formación no coincida con etapas de mucho trabajo para poder atender bien al aprendiz y que no se les acumulen las funciones como formadoras durante un periodo que necesitan resolver mucha producción (C7).

> A veces está estipulado que las prácticas... **está muy limitado**, o bien porque el centro no puede modificar la oferta académica que tiene en el aula y entonces implica un desajuste y **hace que dificulte que un chico pueda ir en julio o agosto a hacer prácticas mientras que el sector lo requiere**... porque haya un **punto de actividad**... (F2)

Estos dos planteamientos diferencian, claramente, aquellas empresas que consideran que la persona que acude a la formación en la empresa se encuentra en periodo de aprendizaje y hay que dedicarle un esfuerzo y tiempo especial, de aquellas que aprovechan los picos de trabajo para acoger a personas en el periodo de formación en la empresa para que cualquier tarea que sean capaces de resolver, suponga una parte de la producción que deben sacar adelante. Es decir, mientras un grupo de empresas entiende que la persona tiene un rol de aprendiz, otras lo consideran un trabajador/a.

La organización de la jornada formativa/laboral

Ante esta complejidad, los centros educativos deben decidir cómo estructurar el calendario académico, las cargas docentes y el tiempo de formación en la empresa utilizando estrategias distintas para cada ciclo formativo. Es decir, no se trata de que el centro adopte una estrategia común para la FP dual, sino que adapte la realidad de cada caso y cada empresa al ciclo y que coordine las formación en las aulas de cada ciclo entre sí, para disponer del profesorado necesario, aulas, materiales, etc.

Las distintas modalidades recogidas en el cuestionario evidencian la gran diversidad que existen en los proyectos de FP dual en la actualidad en Catalunya (tabla 8.10).

Tabla 8.10. Tipologías de organización de carga lectiva y formación en la empresa

¿Cómo se reparten las horas de carga lectiva que haces en el instituto y en la empresa? (semanalmente)	Frecuencia	Porcentaje
Mañanas empresa, tardes centro	242	51,9
2 días centro, 3 empresa	156	33,5
Mañanas centro, tardes empresa	21	4,5
Trimestre empresa, trimestre centro	12	2,6
5 días empresa, 2 centro	9	1,9
Empresa tiempo completo	5	1,1
5 mañanas empresa, 3 tardes centro	4	0,9
Una semana centro, una semana instituto	3	0,6
Fines de semana empresa	2	0,4

Primera hora centro, resto de la mañana empresa	2	0,4
Temporada alta empresa, temporada baja centro	2	0,4
6 días empresa, 1 centro	1	0,2
Empresa en vacaciones escolares	1	0,2
Empresa tiempo completo, clases online	1	0,2
Fines de semana opcionales, 2 días centro, 3 empresas	1	0,2
Un mes empresa, un mes centro	1	0,2
Sábado y tardes empresa, mañanas centro	1	0,2
Siempre centro educativo	1	0,2

Fuente: elaboración propia

De los resultados del cuestionario y de las evidencias obtenidas en las entrevista, se puede agrupar la diversidad encontrada en cuatro modelos para compaginar formación en la empresa y formación en el centro educativo durante los meses que estas coincidan:

- Mañanas en el instituto y tardes en la empresa
- Tardes en el instituto y mañanas en la empresa
- Dos días en el instituto y 3 días en la empresa
- Una semana en el instituto y 3 semanas en la empresa

En cualquier caso, la organización de la carga lectiva es una cuestión compleja incluso para centros formativos privados con gran relación con la empresa y con tradición con el modelo dual, como el caso de la Escuela de Aprendices de SEAT (C1 y Emp10). En este caso, además, se ofrece doble titulación (España y Alemania) y un periodo extra de formación en la empresa, por lo que la duración de los ciclos para poder asegurar el cumplimiento de objetivos formativos y facilitar la compatibilización de formación en la empresa y formación en el centro, se amplía de 2 a 3 años.

Compaginar o no las modalidades de alternancia simple y dual

Otra estrategia que aplican los centros es impartir los ciclos únicamente en alternancia dual. Esto les permite evitar los problemas de organización que supone compaginar ambas ofertas formativas y permite organizar a todo el profesorado y el centro de una manera más eficiente al tener a todo el alumnado durante los mismos periodos realizando la formación en la empresa. No se trata por tanto de confiar plenamente en la FP dual, que también se podría dar, sino de evitar las problemáticas derivadas de compaginar ambas modalidades dentro de un mismo ciclo formativo.

Estos centros (C1, C3, C7) señalan los beneficios para la organización de los recursos, por ejemplo, la posibilidad de dedicar parte del profesorado sólo a la gestión con las empresas y la supervisión de aprendices. Las dificultades en estos casos se refieren a aquellos aprendices que no alcanzan el nivel requerido para cursar la formación en la empresa cuando llegan a 2º bien por calificaciones académicas, bien por competencias actitudinales.

> El que no va es porque le cuesta y en vez de hacerlo en 2 años lo hará en más tiempo, entonces **dejamos la dual para el final** y que haga la parte teórica y si no, porque vea que no es su ciclo y que llegue un momento que no vaya a acabar. Pero los que quieren hacer el ciclo, van todos a dual. [...] **No ha pasado que haya algún alumno que no podamos colocar**, al final hemos encontrado plaza para todo el mundo, **algunos te cuesta más porque son más tímidos, más cerrados,** pero siempre, al final, acabas encontrando algún lugar en el que colocarlos (C7)

Por otra parte, los centros educativos que ofrecen los ciclos en alternancia simple y en alternancia dual (C2, C4, C5, C6) señalan las dificultades del proceso de «doble» selección de quienes quieren participar en la modalidad dual (apartado 8.1) y las problemáticas derivadas de la comparación entre estudiantes. En estos centros se dan situaciones de claro agravio comparativo entre quienes cursan la modalidad dual (con más formación en la empresa, con remuneración, mayor acceso a tecnología novedosa, etc.) y quienes se quedan en el centro educativo y cursan la modalidad simple (con un menor tiempo de prácticas, sin remunerar y acceso más limitado a la empresa). No obstante, también plantea beneficios porque existe una mayor retroalimentación del alumnado que va a la empresa y aporta reflexiones y conocimientos al aula y permite a los centros escoger a las empresas con las que realizar el proyecto dual, puesto que no tiene tantos estudiantes comprometidos con la alternancia dual y, si no hubiera empresas que garantizaran un mínimo de calidad, podrían cursar la alternancia simple.

> **Para el profesorado es complejo** y un trastorno porqué tenemos el grupo pero no todo el mundo hace Dual y **es complicado a nivel curricular compaginar los que la hacen con los que no**, porque en la Dual hay contenidos que se hacen y se evalúan en la empresa por los tutores, mientras que para los otros esos contenidos se hacen y valoran en el instituto. Eso es complicado porqué **dos días coinciden todos y hacen los mismos contenidos mientras que en el resto de días solo lo damos para quien no hace Dual**. Es complejo **compaginar horarios, aulas, pero vamos haciéndolo.** (C4)

En ambos casos, los centros educativos señalan que la FP dual también tiene beneficios sobre el conjunto de estudiantes que cursan el ciclo, puesto que durante el periodo de formación en la empresa, las y los aprendices realizan aportacones positivas al conjunto del aula, ya que tienen unas reflexiones "vivas, muy reales" del día a día del contexto laboral (C6).

El aumento de carga de trabajo

En cualquier caso, el aumento de la carga de trabajo en FP dual es evidente, especialmente, durante los meses que coincide la formación en la empresa y la formación en el centro educativo.

> El alumno acaba haciendo **10 horas lectivas al día**, es decir, acaba haciendo las asignaturas en el aula y después debe ir a hacer prácticas y era como hacer una **supermaratón** que eso también es un hándicap de cara al alumnado (F2)

Las y los aprendices señalan que supone un esfuerzo muy reseñable compaginar todas las tareas durante la semana que les obliga, en ocasiones, a flexibilizar su asistencia a tareas en el centro educativo en favor de la adaptación a los horarios y exigencias de la empresa (A1, A4).

> Hay que echar **muchas horas de clase** y si tú aprovechas las horas de clase, vas bastante bien. Lo único que claro, sales de aquí, por la tarde te empanas y claro... no haces nada. Pero claro, estás aquí [en la empresa] de 9 a 13 y entramos a las 15 y claro... quiero decir, yo por ejemplo comía en tuper y tenía que coger el metro también... A mí lo que **me agobiaba era no pasar en casa en ningún momento**. Salir de casa a las 8 y volver a las 21, era como... quiero pararme un momento en el **sofá**... no sé... preparar el **tuper del día siguiente**... [...] **son muchas cosas que se tienen que combinar** y claro, tenía clase de 3 a 4 y luego hasta las 6 no entraba, entonces claro te quedaban dos horas que no hacías nada, pero claro, tampoco sale a cuenta ir a casa, y a veces al final... bueno, pues no voy de 3 a 4, estoy en casa hasta las 6 [...] Pasaba que había **más "campanas" de lo que tocaba**. (A1)

Este exceso de carga supone una barrera para algunos aprendices que también tienen un trabajo temporal o de fin de semana que necesitan mantener para aportar en su hogar y que les impide participar en la FP dual (C4, C6, C7). En este sentido los centros educativos reclaman que se tenga en cuenta la diversidad del perfil de estudiantes que cursan FP para ofrecer una FP dual realista con las situaciones de las y los posibles aprendices. En este caso, la remuneración, que las empresas señalan que no es problemática, se debería aumentar para que quien necesite mantener su ingreso pueda suplirlo, al menos en parte, mediante los ingresos de la dual.

> Tenemos quienes **no quieren empezar en abril para no estar el verano de formación en la empresa**, porque prefieren ir en verano a otro trabajo, a poner hamacas... porque claro, cobran mucho más (C7)

De hecho, varios centros educativos (C2, C4, C5, C6) asumen que el rendimiento académico es menor durante los meses que coincide la formación en el centro con la formación en la empresa.

> Los alumnos de FP Dual **tienen carga horaria más larga y van más cansados y apretados**. Está en debate el hacerlo en dos años o en tres, aunque tampoco hay para tanto porqué todos hemos estudiado y trabajado. No es un gran problema el de los horarios es una cosa a tener en cuenta. Lo que nos preocupa es que **no sea menor el rendimiento académico en el centro** por hacer FP Dual y si está muy bien en la empresa no puede dejar de venir aquí y dar un buen rendimiento (C5)

Las y los aprendices son conscientes de ello y, en este sentido, se entiende que actúa como un proceso de selección indirecto para acceder a la FP dual, incluso directo y explícito en algunos centros en donde no se recomienda que soliciten participar quienes no tengan buen rendimiento académico

> **los profesores nos decían a los que iban justos que no**, porque no te lo recomendamos, aunque si quieres hacer el esfuerzo bueno, pero no te lo recomendamos (A4)

También de cara a la evaluación queda claro que las tareas que deben hacer las y los aprendices en la empresa para dejar constancia de su proceso de aprendizaje, son una carga de trabajo añadida a la formación en la empresa, la formación en el centro y las exigencias de las asignaturas del centro

> Esto de recoger experiencias **está muy bien, porque tu aprendizaje lo vas interiorizando** [...] te fijas mucho más en las cosas para poderlo escribir [...] Pero después, cuando llevas mucho tiempo, que además tienes los exámenes, el proyecto final... **eso me sobra**. Estoy aprendiendo, pero no te lo quiero explicar, pero bueno, me servía mucho para tener contacto con las tutoras, así la directora lo lee porque como está en el despacho y no te ve todo el rato, de esta manera va sabiendo lo que hace y al fin y al cabo es quien evalúa y es muy difícil evaluar sin información. (A1)

8.4. ¿Quién cursa FP dual en Catalunya?

Como se señaló en la introducción del capítulo, una vez se han abordado los tres elementos clave que definen la calidad del funcionamiento de cada proyecto de FP dual, este apartado se dirige a describir las principales características de quienes cursan este modelo. Esto permitirá, no sólo situar la investigación dirigiendo la atención a las personas que se benefician o sufren el diseño y funcionamiento estudiados en los apartados anteriores y caracterizar a un colectivo sobre el que existe poca información, sino definir las variables que actuarán como independientes para analizar sus transiciones escuela–trabajo en el siguiente capítulo.

Por otra parte, este apartado profundiza la información señalada en cuanto a los criterios de representatividad de la muestra (apartado 6.4.3) y a la situación de la FP dual en el conjunto de España y Catalunya (capítulo 4).

8.4.1. Características sociodemográficas centrales: sexo, familia profesional y edad

De acuerdo con el marco teórico y el contextual, especialmente los apartados 2.2.2 y 4.3.2, las dos variables independientes más relevantes para el estudio son el sexo y la familia profesional que cursa cada persona. Por una parte, analizar la variable sexo dota de relevancia a la perspectiva de género en la investigación para tomar en consideración si la FP dual afecta de manera diferencial a hombres y mujeres y cuáles pueden ser las diferencias. Por otra parte, las familias profesionales se corresponden con los sectores productivos, por lo que conocer cómo se implementa y desarrolla la FP dual según cada sector será clave para analizar y contextualizar las posibles repercusiones del modelo en las transiciones.

En concreto, como se analizó en el apartado 2.2.2, la segregación educativa en FP dual es tan significativa que desplaza la media de la distribución de manera que los residuos ajustados estandarizados señalan como significativamente positivos los

porcentajes de mujeres en familias profesionales donde no alcanzan el 50% como Comercio y marketing, Industrias alimentarias y Química (tabla 8.11). Es decir, la FP dual presenta una segregación educativa tal que las mujeres tienen porcentajes significativamente altos en familias profesionales donde no son ni la mitad. Esta diferencia de género en la modalidad dual es más significativa que en el total de FP como ya se expuso en la tabla 2.4.

Tabla 8.11. Distribución por sexos y familia profesional

FP dual, Catalunya (2019/20) [1]			Familia profesional	Muestra		
Hombre	Mujer	Total		Hombre	Mujer	Total
103	49	152	Actividades Físicas y Deportivas	7	5	12
67,8%	32,2%	100%		58,3%	41,7%	100%
2,3%	1,9%	2,2%		2,7%	2,4%	2,6%
467	705	1172	Administración y Gestión	24	39	63
39,8%	60,2%**	100%		38,1%%	61,9%*	100%
10,6%	27,7%	16,8%		9,3%	18,8%	13,5%
87	30	117	Agraria	13	9	22
74,4%*	25,6%	100%		59,1%	40,9%	100%
2%	1,2%	1,7%		5,1%	4,3%	4,7
36	14	50	Artes Gráficas	26	5	31
72%	28%	100%		83,9%*	16,1%	100%
0,8%	0,5%	0,7%		10,1%	2,4%	6,7%
407	369	776	Comercio y Marketing	27	33	60
52,4%	47,6%*	100%		45%	55%	100%
9,2%	14,5%	11,1%		10,5%	15,9%	12,9%
648	19	667	Electricidad y Electrónica	13	2	15
97,2%**	2,8%	100%		86,7%*	13,3%	100%
14,7%	0,7%	9,6%		5,1%	1%	3,2%
320	16	336	Fabricación Mecánica	24	3	27
95,2%**	4,8%	100%		88,9%*	11,1%	100%
7,2%	0,6%	4,8%		9,3%	1,4%	5,8%
94	105	199	Hostelería y Turismo	11	6	17
47,2%	52,8%*	100%		64,7%	35,3%	100%
2,1%	4,1%	2,9%		4,3%	2,9%	3,7%
8	61	69	Imagen Personal	0	9	9
11,6%	88,4%*	100%		0	100%*	100%
0,2%	2,4%	1%		0	4,3%	1,9%
78	72	150	Industrias Alimentarias	3	4	7
52%	48%*	100%		42,9%	57,1%	100%
1,8%	2,8%	2,2%		1,2%	1,9%	1,5%
707	37	744	Informática y Comunicaciones	30	1	31
95%**	5%	100%		96,8%*	3,2%	100%
16%	1,5%	10,7%		11,7%	0,5%	6,7%
526	19	545	Instalación y Mantenimiento	19	0	19
96,5%**	3,5%	100%		100%*	0	100%
11,9%	0,7%	7,8%		7,4%	0	4,1%

29	4	33	Madera, Mueble y Corcho	1	1	2
87,9%*	12,1%	100%		50%	50%	100%
0,7%	0,2%	0,5%		0,4%	0,5%	0,4%
235	188	423	Química	16	34	50
55,6%	44,4%*	100%		32%	68%*	100%
5,3%	7,4%	6,1%		6,2%	16,3%	10,8%
42	198	240	Sanidad	3	14	17
17,5%	82,5%**	100%		17,6%	82,4%*	100%
1%	7,8%	3,4%		1,2%	6,7%	3,7%
3	4	7	Seguridad y Medio Ambiente	0	1	1
42,9%	57,1%	100%		0	100%	100%
0,1%	0,2%	0,1%		0	0,5%	0,2%
68	608	676	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	7	41	48
10,1%	89,9%***	100%		14,6%	85,4%*	100%
1,5%	23,9%	9,7%		2,7%	19,7%	10,3%
469	13	482	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	33	1	34
97,3%**	2,7%	100%		97,1%*	2,9%	100%
10,6%	0,5%	6,9%		12,8%	0,5%	7,2%
4414	2549	6963	***Total***	257	208	465[2]
63,4%	36,6%	100%		55,3%	44,7%	100%
100%	100%	100%		100%	100%	100%
χ^2=2860.293 · df=22 · Cramer's V=0.641 · Fisher's p=0.000				χ^2=166.080 · df=17 · Cramer's V=0.598 · Fisher's p=0.000		

Significatividad de los residuos ajustados normalizados: * >1,96 – ≤10 | **>10 – ≤19,6 | *** >19,6

Nota [1]: elaboración propia con datos de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020)

Nota [2]: una persona respondió «no binario» en la variable «sexo». Su respuesta se extrae de la tabla para no sesgar los índices de relación con una categoría con una única respuesta. Cursa Informática y comunicaciones.

Sin embargo, la muestra presenta un mayor porcentaje de mujeres provocando que la distribución de los residuos ajustados estandarizados señale menores diferencias entre las familias profesionales y no indique como significativamente altos porcentajes de mujeres menores al 50% en ninguna familia. En segundo lugar, genera que las mujeres de la muestra estén más distribuidas (porcentualmente) entre las familias profesionales, que las mujeres del total de FP dual en Catalunya. No obstante, cabe destacar que la baja presencia de las mujeres en áreas STEM (las familias profesionales que reúnen estas áreas en FP son, principalmente, Electricidad y electrónica, Informática y comunicaciones e Instalación y mantenimiento) se mantiene en la muestra en porcentajes similares al total de quienes cursan FP dual en Catalunya. Este sesgo, difícilmente corregible por la escasez de mujeres que cursan estos estudios, es una limitación del cuestionario puesto que sería interesante profundizar en las mujeres que cursan estas áreas para conocer su situación y señalar propuestas de cambio para modificar esta dinámica con una gran relevancia en el futuro del trabajo (Autor, 2019).

Por tanto, las variables «familia profesional» y «sexo» definen diferencias significativas entre sus grupos, por lo que previsiblemente presentarán diferencias

significativas en la relación con las variables dependientes: motivaciones, expectativas, satisfacción y logros que se analizarán en el capítulo 9.

Por otra parte, el cuestionario recoge la edad de las y los aprendices que, dadas las características de la FP dual, previsiblemente se situará entre los 16 y los 24 años de manera mayoritaria. No obstante, las respuestas del cuestionario señalan que un número de aprendices se sitúa por encima de los 30 años, existiendo casos por encima de los 40 años. Esta situación, si bien no es la norma, evidencia la realidad plural de los estudios de FP y los conflictos existentes con el diseño institucional de la FP dual y el contrato para la formación y el aprendizaje, ambos diseñados para personas con menos de 25 años. En este sentido, uno de los centros educativos entrevistado, señala que su oferta formativa está dirigida a recualificar a trabajadores especialmente en áreas tecnológicas, por lo que un grupo significativo de aprendices se sitúan entre 30 y 40 años (C3).

> La crisis económica nos abrió muchas pistas de por dónde podría ir la formación. Teníamos un colectivo de personas de más edad que la habitual y veíamos ahí la demanda de una salida distinta de formación (C3)

Como se observa en el gráfico 8.2, la distribución por edades no varía significativamente entre unas familias profesionales y otras, situándose las medias cercanas a los 20 años. Esto supone que el peso de la variable «edad» como variable independiente que explique diferencias sobre las variables dependientes será reducido y no aparecerá de manera notable en los análisis posteriores, elemento previsible dadas las características de la FP dual y el objetivo de la tesis doctoral de centrarse sobre el ámbito educativo.

Gráfico 8.2. Distribución de la edad según las familias profesionales

Fuente: elaboración propia

No obstante, cabe señalar la existencia de casos donde se observa una media de edad desviada del resto (familia de "Madera, mueble y corcho", 38,5 años) debida a la escasa frecuencia de casos en la muestra (2 personas), y casos puntuales de aprendices de más de 30 años. Esta realidad, si bien representa un porcentaje reducido de la FP dual de ámbito educativo llama la atención por una razón. Cabe plantear que, existiendo modalidades de FP dual dirigidas a personas mayores de 30 años, con el objetivo de profundizar en sus cualificaciones, ampliar o cambiar su perfil y certificar sus competencias profesionales, el hecho de que se encuentren dentro del sistema educativo evidencia la ineficacia de la formación dual de ámbito laboral: el contrato para la formación y el aprendizaje. Esta dinámica, si bien no es el objetivo de la tesis doctoral, que se centra en la FP dual de ámbito educativo, es relevante puesto que muestra la necesidad de mejorar los mecanismos de relación entre el sistema educativo y el productivo, así como evidencia el papel tan relevante que juegan los centros educativos en FP no sólo para el colectivo joven.

Reorganización de las familias profesionales

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, algunas de las familias profesionales cursadas por las personas que componen la muestra tienen una frecuencia muy baja debido tanto a los límites del muestreo como al reducido número de personas que cursan algunas familias profesionales en Catalunya. Esto provoca que al cruzar la variable con el resto de variables en las pruebas estadísticas aparezcan problemas de significatividad. Para corregirlo se ha decidido unificar las familias con menores frecuencias junto a otras con más aprendices de manera temática; es decir, se han unificado algunas familias profesionales en torno a la temática común de los ciclos formativos que cursan las personas que componen la muestra. Mediante esta estrategia se reúnen los ciclos formativos de las personas que han respondido al cuestionario según los elementos compartidos que tienen.

Esto permite obtener una nueva variable «familia profesional» (tabla 8.12) que, aunque no se ajuste técnicamente a las familias profesionales en que se organiza la FP, reúne personas que cursas ciclos de FP con temáticas comunes. Así, por ejemplo, familias profesionales que tienen temáticas diversas (como Seguridad y medio ambiente y Actividades físicas y deportivas) se han reunido porque, en la muestra, están compuestas por personas que cursan ciclos similares (*CFPS Educación y control ambiental* y *CFGS Enseñanza y animación sociodeportiva*). Todas estas personas, por tanto, tienen en común cursar ciclos sobre educación, al igual que las personas de la familia de Servicios socioculturales y a la comunidad que, en su gran mayoría cursan *CFGS Educación infantil.* Por lo tanto, todas estas personas pasan a conformar la nueva categoría: Educación, integración y dependencia.

Tabla 8.12. Reorganización de familias profesionales según los ciclos formativos

Familia profesional	Ciclo Formativo	n	Grupo de familias	n
Actividades físicas y deportivas	CFGS Acondicionamiento físico	2	Educación, integración y dependencia	61
	CFGS Enseñanza y animación sociodeportiva	10		
Servicios socioculturales y la comunidad	CFGM Atención a personas en situación de dependencia	4		
	CFGS Educación infantil	33		
	CFGS Integración Social	11		
Seguridad y Medio Ambiente	CFPS Educación y control ambiental	1		
Sanidad	CFGM Farmacia y parafarmacia	15	Farmacia, bucodental e imagen personal	26
	CFGS Higiene bucodental	1		
	CFGS Prótesis dental	1		
Imagen personal	CFGM Peluquería y cosmética capilar	3		
	CFGS Estilismo y dirección de peluquería	6		
Instalación y mantenimiento	CFGM Mantenimiento electromecánico	6	Mantenimiento, electricidad y lampistería	36
	CFGS Mecatrónica industrial	13		
Electricidad y electrónica	CFGM Instalaciones eléctricas y automáticas	2		
	CFGS Automatización y robótica industrial	6		
	CFGS Mantenimiento electrónico	5		
	CFGS Sistemas electrotécnicos y automatizados	2		
Madera, mueble y corcho	CFGM Carpintería y mueble	2		
Hostelería y turismo	CFGM Cocina y gastronomía	5	Hostelería, turismo y alimentación	23
	CFGM Servicios en restauración	1		
	CFGS Dirección de cocina	9		
	CFGS Gestión de alojamientos turísticos	2		
Industrias alimentarias	CFGM Elaboración de productos alimenticios	1		
	CFGM Pastelería, panadería y confitería	3		
	CFGS Procesos y calidad en la industria alimentaria	2		

Fuente: elaboración propia

8.4.2. Ámbito educativo

Puesto que el objetivo de la tesis es estudiar los posibles efectos sobre la transición escuela–trabajo de las y los aprendices de FP dual, en este bloque se trata de definir las variables independientes que caracterizan el punto educativo previo y presente.

8.4.2.1. Trayectoria educativa previa

En primer lugar, el cuestionario registra el nivel educativo máximo alcanzando antes de acceder a la FP dual para analizar si existe una trayectoria educativa determinada que dirija al estudiantado hacia la modalidad dual.

Aunque claramente la vía de acceso más común (tabla 8.13) sea al finalizar la ESO (26%), finalizar un FP medio (28,1%) o finalizar un FP superior (27,5%), estos tres itinerarios plantean suficiente diversidad como para señalar que no existe un itinerario determinado. Por otra parte, parece relevante señalar que 40 personas (un 8,6% de la muestra) provienen de un itinerario universitario, no finalizado mayormente, lo que puede tener efectos sobre las expectativas y motivaciones que les llevan a cursar la FP dual.

Tabla 8.13. Distribución de la muestra según estudios previos

Nivel formativo	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	2	0,4
Secundaria	121	26
Bachillerato	44	9,4
FP medio	131	28,1
FP superior	128	27,5
Universitarios no finalizados	31	6,7
Grado universitario	8	1,7
Máster universitario	1	0,2

Fuente: elaboración propia

Estos datos coinciden con las tendencias observadas por los centros educativos (C4, C5, C6 y C7) que señalan que un número significativo de aprendices realizan varios ciclos formativos, incluso del mismo nivel, de la misma familia profesional o de una profesional relacionada para completar su perfil profesional. Este es el caso de 3 de los y las 4 aprendices que se han entrevistado en la investigación (A2, A3, A4). Esta dinámica también la confirman los datos oficiales que señalan que, por ejemplo, un 21,2% de las personas graduadas de CFGS en 2019 que continúan estudiando cursan otro CFGS (Departament d'Educació y Consell General de Cambres de Catalunya, 2019). Por otra parte, la participación de perfiles universitarios en FP también es evidenciada en los análisis cualitativos, como por ejemplo lo que señala

la Secretaria General de FP, Clara Sanz López, en el Acto15: "hay muchos universitarios que están volviendo al sistema educativo, a la FP, para poder acceder al mercado laboral".

8.4.2.2. Estudios actuales: análisis territorial

Por otra parte, cabe analizar dónde están cursando las y los aprendices actualmente la FP dual, concretamente, la titularidad del centro y su localización territorial. Estas variables son determinantes en el análisis territorial del desarrollo de la FP dual según varios agentes sociales han destacado (AP3, S5, S6, F1, F2) y por ello se han tenido en cuenta en el análisis general de la situación del modelo en España (Anexos I, II y III) y en el análisis descriptivo del apartado 6.4.3 para evaluar la representatividad de la muestra.

Titularidad del centro educativo

La tabla 8.14 muestra la distribución de aprendices según el nivel (Medio o Superior) que cursen y la titularidad del centro donde lo hagan en tres grupos: el total de FP en Catalunya (curso 2019/20), FP dual en Catalunya (curso 2019/20) y la muestra del cuestionario.

Tabla 8.14. Distribución de CFGM y CFGS según la titularidad del centro

	Titularidad del centro			Relación variables
FP, Catalunya 19/20[1]	Privada	Pública	Total	
Ciclo Formativo Grado Medio	16607 42,5% 26,8%	45418 52,5% 73,2%	62025 49,4% 100%	χ^2=1072,268 · df=1 · ϕ=0,092 · p=0,000
Ciclo Formativo Grado Superior	22478 57,5% 35,3%	41145 47,5% 64,7%	63623 50,6% 100%	
Total	39085 100% 31,1%	86563 100% 68,9%	125648 100% 100%	
FP dual, Catalunya (2019/20) [1]	Privada	Pública	Total	
Ciclo Formativo Grado Medio	586 32,3% 26%	1670 32,4% 74%	2256 32,4% 100%	χ^2=0,012 · df=1 · ϕ=0,002 · p=0,913
Ciclo Formativo Grado Superior	1230 67,7% 26,1%	3477 67,6% 73,9%	4707 67,6% 100%	
Total	1816 100% 26,1%	5147 100% 73,9%	6963 100% 100%	

Muestra cuestionario	Privada	Pública	Total	
Ciclo Formativo Grado Medio	42 31,6% 24,4%	130 39% 75,6%	172 36,9% 100%	
Ciclo Formativo Grado Superior	91 68,4% 31%	203 61% 69%	294 63,1% 100%	χ^2=1,962 · df=1 · ϕ=0,070 · p=0,161
Total	133 100% 28,5%	333 100% 71,5%	466 100% 100%	

Nota [1]: elaboración propia con datos de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020)

Las diferencias entre la muestra y la FP dual de Catalunya son mínimas, por lo que no cabe ningún comentario relevante. Donde sí aparece una diferencia destacable es en los porcentajes de CFGM y CFGS que se imparten en total y en modalidad dual, tanto en centros privados como públicos, de Catalunya.

Tanto en centros privados como en públicos se ofertan más plazas de FP dual en CFGS que en CFGM suponiendo una diferencia de +10% en los centros privados y +20% en los públicos. Esta diferencia concuerda con la perspectiva de los agentes sociales que señalan que la modalidad dual está diseñada para el grado superior por distintos motivos:

- Edad: los CFGS lo cursan personas, en su mayor parte, mayores de edad, lo que les facilita cuestiones relevantes en la FP dual como movilidad o acceso a algunos puestos de trabajo de riesgo.
- Competencias transversales: muchos agentes sociales señalan que la *madurez* es clave en la FP dual y ésta se observa claramente en los CFGS mientras en los CFGM las y los aprendices tienen más dudas sobre su trayectoria, menos compromiso con la formación y con la empresa, etc.

Esta realidad es coherente con lo que señalan Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017) al indicar que la FP dual no consigue cumplir el segundo de los objetivos con que fue planteada (la actualización y mejora del sistema de FP inicial), porque se dirige más al CFGS que ya cuenta con mejores índices de prestigio, inserción laboral…

Delegación territorial

La variable «titularidad del centro educativo» también supone un elemento clave en el análisis del desarrollo de la modalidad dual. Dado que los datos de la muestra y su relación con la FP dual en Catalunya ya se han expuesto en el apartado 6.4.3, la tabla 8.15 muestra las diferencias entre centros públicos y privados según la delegación territorial en que se organiza Catalunya de acuerdo con el Departament d'Ensenyament, comparando FP total con FP dual. En ambos casos, las variables presentan relaciones fuertes y significativas (χ^2=18.828 · df=9 · Cramer's V=0.387 ·p=0.000 en el caso de FP y χ^2=897.363 · df=9 · Cramer's V=0.359 · p=0.000 en FP dual), lo que indica

que la distribución de las plazas de FP depende del territorio, lo que es congruente con la distribución general de la población entre los territorios de Catalunya y el menor peso general de la oferta educativa privada frente a la pública, a pesar de que la privada represente un porcentaje relevante (31,1% en FP y 26,1% en FP dual).

El primer dato que cabe resaltar es que mientras el Consorci d'Educación de Barcelona concentra el mayor porcentaje de estudiantes sobre el total de FP (29,1%), no ocurre así en FP dual, donde el primer puesto es ocupado por el Vallès Occidental (16,6% del total de FP dual). Esto se debe a que en Barcelona ciudad existe una mayor variedad de ciclos de FP y un mayor número de estudiantes no proporcional al número de industrias y empresas en general que se sitúan mayormente en su área metropolitana, lo que provoca que la FP dual tenga un menor porcentaje de implantación en la ciudad (únicamente un 3,8% del total de FP se imparte en modalidad dual).

En este sentido, cabe destacar que las delegaciones territoriales que se corresponden con el Área Metropolitana de Barcelona[100] (Consorci d'Educació de Barcelona, Barcelona comarques, Baix Llobregat, Maresme–Vallès Oriental y Vallès Occidental), concentran el 45,9% de la oferta de FP dual de Catalunya. Esto se debe a la evidente distribución poblacional desigual en Catalunya, pero también se corresponde con el desigual impulso a la FP dual entre zonas más pobladas y con más empresas, frente a otras zonas más descentralizadas.

Tabla 8.15. Distribución de FP total y FP dual según la delegación territorial

FP, Catalunya (2019/20)			Delegación territorial	FP dual, Catalunya (2019/20)			% FP dual
Público	Privado	Total		**Público**	**Privado**	**Total**	
9119	1675	10794	Baix Llobregat	441	101	542	5
84,5%	15,5%	100%		81,4%	18,6%	100%	
10,5%	4,3%	8,6%		8,6%	5,6%	2,6%	
8269	3784	12053	Comarques de Barcelona	494	179	673	5,6
68,6%	31,4%	100%		73,4%	26,6%	100%	
9,6%	9,7%	9,6%		9,6%	9,9%	9,7%	
5620	2837	8457	Catalunya central	297	182	479	5,7
66,5%	33,5%	100%		62%	38%	100%	
6,5%	7,3%	6,7%		5,8%	10%	6,9%	
15812	20694	36506	Consorci d'Educació de Barcelona	637	743	1380	3,8
43,3%	56,7%	100%		46,2%	53,8%	100%	
18,3%	52,9%	29,1%		12,4%	40,9%	6,7%	
9496	1630	11126	Girona	689	68	757	6,8
85,3%	14,7%	100%		91%	9%	100%	
11%	4,2%	8,9%		13,4%	3,7%	10,9%	
6197	1810	8007	Lleida	251	101	352	4,4
77,4%	22,6%	100%		71,3%	28,7%	100%	
7,2%	4,6%	6,4%		4,9%	5,6%	5,1%	

[100] En adelante AMB

8176	2503	10679	Maresme-Vallès Oriental	608	109	717	6,7
76,6%	23,4%	100%		15,2%	84,8%	100%	
9,4%	6,4%	8,5%		11,8%	6%	10,3%	
10033	910	10943	Tarragona	663	104	767	7
91,7%	8,3%	100%		86,4%	13,6%	100%	
11,6%	2,3%	8,7%		12,9%	5,7%	11%	
3343	31	3374	Terres de l'Ebre	137	0	137	4
99,1%	0,9%	100%		100%	0	100%	
3,9	0,1%	2,7%		2,7%	0	2%	
10498	3211	13709	Vallès Occidental	930	229	1159	8,5
76,6%	23,4%	100%		80,2%	19,8%	100%	
12,1%	8,2%	10,9%		18,1%	12,6%	16,6%	
86563	39085	125648	***Total***	5147	1816	6963	5,5
68,9%	31,1%	100%		73,9%	26,1%	100%	
100%	100%	100%		100%	100%	100%	

χ^2=18.828 · df=9 · Cramer's V=0.387 ·p=0.000 χ^2=897.363 · df=9 · Cramer's V=0.359 · p=0.000

Fuente: elaboración propia con datos de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020)

Este impulso desigual también se debe a la diferencia de presencia de centros educativos privados en el AMB frente al resto de Catalunya. El Consorci d'Educació de Barcelona es la única delegación territorial donde los centros privados suponen un porcentaje mayor que los públicos en el impulso de la FP dual. Esto lleva a que la FP dual en el AMB cuente con colaboraciones entre centros educativos públicos y privados, mientras en el resto de delegaciones, especialmente Lleida y Tarragona, la FP dual dependa en mayor medida del impulso público.

8.4.3. Ámbito laboral

Finalmente, el último apartado se refiere a describir los elementos propios del ámbito laboral de las y los aprendices de FP dual. Nuevamente, dado que el objetivo de la investigación se centra en las transiciones escuela-trabajo, es relevante resumir las características de la relación empresa-aprendiz y revisar la trayectoria laboral previa, cuando la haya.

8.4.3.1. Relación empresa-aprendiz: contradicciones y desconocimiento

Uno de los elementos clave en el diseño y funcionamiento de la FP dual es la relación empresa-aprendiz. La perspectiva de los agentes sociales al respecto ya se ha analizado (apartado 8.3), sin embargo, en este apartado se revisan los datos descriptivos de la muestra a la que se le ha aplicado el cuestionario.

No obstante, los datos recogidos por el cuestionario (tabla 8.16) plantean serias dudas al respecto. En primer lugar, los datos referidos al contrato para la formación y el aprendizaje son excesivamente altos, tanto que, de ser real, casi la totalidad de

aprendices con contrato FyA en Catalunya[101] habrían respondido al cuestionario lo que es altamente improbable.

En segundo lugar, el contrato FyA establece su límite en los 25 años, salvo durante el periodo 2012–2018 cuando se amplió a menores de 30 siempre que el nivel de desempleo fuera mayor al 15%[102]. Esta realidad legislativa, contrasta con el hecho de que un número relevante de personas mayores a los 25 años, incluso mayores a los 30, dicen tener un contrato de formación y aprendizaje. Estas respuestas indican, o bien un fraude muy claro con este tipo de contrato, o bien, lo más probable, un desconocimiento significativo de las personas por la relación que las une a la empresa durante su formación. En este sentido, destaca que un porcentaje alto (10,5%) haya respondido que no conoce la diferencia entre un contrato y una beca.

Tabla 8.16. Tipo de relación empresa–aprendiz en la muestra

Tipo de relación	Frecuencia	Porcentaje
No me pagan nada	5	1,1
Sólo me pagan en transporte o dietas	10	2,2
Un contrato o una beca, no tengo clara la diferencia	49	10,5
Una beca	89	19, 1
Un contrato de formación y aprendizaje	274	58,8
Otro contrato	39	8,4

Fuente: elaboración propia

Este dato concuerda con las evidencias encontradas en las entrevistas tanto a empresas como a aprendices en relación con la confusión existente en torno a la relación empresa–aprendiz que se debe formalizar en FP dual, la que realmente se lleva a cabo y la legislación que lo regula.

Por una parte, las propias empresas son conscientes del desconocimiento de las y los aprendices e, incluso en algunos casos, del suyo propio al delegar estas cuestiones en una consultoría externa (Emp11) o en el departamento de RRHH (Emp4). Algo que también se evidencia en la utilización de los términos «contrato», «beca», «prácticas», «ayuda» ... de manera incorrecta por parte de la mayoría de empresas entrevistadas.

[101] Este dato no se encuentra disponible ni es facilitado por las AAPP, probablemente por la dificultad de recoger qué contratos FyA se realizan en el ámbito educativo con un proyecto de FP dual y cuáles no; además de desconocer el número de becas y su cuantía. No obstante, las estimaciones que realizan los agentes sociales se sitúan en torno al 95% becas y 5% contratos FyA.

[102] Como se ha detallado en el apartado 3.1.2, la Ley 3/2012, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, amplió el límite de edad del contrato para la formación y el aprendizaje de 25 años a 30 siempre que hubiera una tasa de desempleo mayor al 15%. Ese límite de edad se mantuvo hasta la publicación del Real Decreto-ley 28/2018, que volvió a situar el límite en 25 años, independientemente de la tasa de desempleo.

> no creo ni que entiendan… a nivel contractual… les da igual, al menos mi experiencia, un tipo de contrato u otro, no se de qué me estás hablando, casi casi ni me han preguntado qué tipo de contrato tengo, ni les ha afectado en demasía. […]. No me había parado nunca a pensar este punto, pero tienes toda la razón, **ellos llegan aquí sin tener ni idea de qué van a firmar ni qué implicaciones van a tener uno u otro tipo de contrato**. (Emp11)

Por otra parte, tanto A1 como A4 creían haber firmado un contrato, aunque no sabían decir de qué tipo, y tenían una beca según la información de la tutora y tutor de empresa, respectivamente. Por su parte, A2 creía tener contrato aunque no lo aseguraba, y así era según su tutor. Únicamente A3, aprendiz en la escuela privada de SEAT con una fuerte relación entre escuela y empresa, era consciente de tener un contrato FyA.

Este desconocimiento, probablemente, se debe a que tanto en la beca que se formaliza en FP dual en Catalunya como en el contrato FyA, las y los aprendices cotizan a la Seguridad Social, reciben una remuneración en su cuenta bancaria cuyo monto es diferente en cada caso y firman el contrato o el convenio entre muchos otros documentos en el acceso a la formación en la empresa que, posiblemente, generen confusión.

Finalmente, también cabe señalar que el número de personas que señala que no recibe remuneración, que la recibe sólo en forma de transporte o dietas o que tiene otro contrato, es demasiado alta y no se corresponde con la legislación, por lo que o bien son errores en las respuestas, o bien casos de fraude, elemento que cabría investigar más en profundidad en futuros proyectos.

8.4.3.2. Trayectoria laboral previa

Finalmente, en este apartado descriptivo de la muestra es relevante revisar la trayectoria laboral previa de quienes cursan FP dual en Catalunya para poder analizar los resultados referidos a la transición escuela–trabajo teniendo en cuenta si tenían o no empleo antes de entrar a la FP dual. En este sentido, también es relevante conocer si las personas que acceden a FP dual tenían experiencia laboral en ámbitos relacionados con lo que se encuentran estudiando, lo cual indicaría interés en desarrollar carrera profesional en ese ámbito, en la empresa… o no, lo que se correspondería con cambios de perfiles profesionales o necesidad de trabajar para contar con un aporte económico para mantenerse.

Según los datos del cuestionario, el 38,41% de la muestra tenían trabajo previo antes de comenzar la FP dual frente al 61,59% que no había tenido empleo. No existen diferencias significativas según el sexo entre quienes tenían trabajo y quienes no, pero sí según la edad, siendo mayor la media de quienes tenían trabajo (24,13 años) frente a los que no (20,57 años). De hecho, todas las personas mayores de 30 años señalan tener trabajos previos, en la mayoría de casos precarios y no relacionados con los estudios (hostelería, construcción, limpieza…) y, en muchos casos, señalan la voluntad de utilizar la FP dual como camino para mejorar sus opciones laborales, cambiar el perfil profesional o continuar su formación en un ámbito que les gusta.

Lo cual evidencia, también, la necesidad de contar con un empleo para poder mantenerse y estudiar para grupo poblacional, algo que también señalan las y los aprendices en las entrevistas (A1).

De este 38,41% de aprendices que ya tenían un empleo, interesa conocer 3 cuestiones: qué tipo de contrato tenían, si está relacionado con el ciclo y si lo tuvieron que dejar al comenzar la FP dual. Estas tres variables, cruzadas en la tabla 8.17, anticipan, de manera muy inicial, (1) si estas personas venían de una trayectoria laboral estable con contrato indefinido o desestructurada con contratos temporales; (2) si tienen un itinerario de especialización en un área o errático cambiando de ámbitos profesionales; y (3) si la FP dual permite profundizar en esos itinerarios o les obliga a salir del mercado laboral. Estos tres elementos son claves para el análisis de transiciones según la perspectiva teórica adoptada en la tesis doctoral (Casal Bataller, 1997; Martín Artiles, *et al.*, 2018).

Tabla 8.17. Distribución de las personas que tenían trabajo previo

Tipo de contrato	Está relacionado con estudios		No está relacionado		No lo tuvo que dejar		Sí lo tuvo que dejar		**Total**	
Fines de semana / ocasional	11	15,3%	38	35,5%	31	36%	18	19,4%	49	27,4%
Temporal	40	55,6%	38	35,5%	33	38,4%	45	48,4%	78	43,6%
Indefinido	21	29,2%	31	29%	22	25,6%	30	32,2%	52	29%
Total	72	40,2%	107	59,8%	86	48%	93	52%	179	100%
	χ^2=10.406 · df=2 · Cramer's V=0.241 · p=0.005				χ^2=6.262 · df=2 · Cramer's V=0.187 · p=0.044					

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 8.17, la mayoría de las personas tenía un trabajo que no estaba relacionado con los estudios (59,8%), aunque un número relevante de personas sí trabajaba en un ámbito relacionado con su FP (40,2%). En el caso de los contratos temporales, la diferencia es muy pequeña entre quienes trabajaban en un ámbito relacionado con los estudios y quienes no, 40 personas frente a 38 respectivamente; siendo el único caso donde esta opción es la mayoritaria.

En segundo lugar, sobre el tipo de contrato, los contratos temporales son mayoría (43,6%) habiendo un número relevante de contratos indefinidos (29%) y ocasionales (27,4%). En tercer lugar, llama la atención, por los límites de la FP dual que dejan escasas opciones legales para que ocurra, el porcentaje tan alto de personas que teniendo un trabajo no lo ha tenido que dejar durante su FP dual (48%), incluso teniendo contratos indefinidos (25,6% de quienes no lo han tenido que dejar).

La FP dual, se puede organizar de distintas maneras según el convenio entre centro educativo y la empresa como se ha señalado en el apartado 8.3.4, pero ha de seguir las normas que limitan las horas diarias y semanales de dedicación, sin que pueda haber horas extra. Esto lleva a bastantes aprendices, según las entrevistas (A1, A4), a rechazar la opción de FP dual por necesitar mantener su empleo que supone un sustento relevante para su unidad familiar. No obstante, los datos del cuestionario plantean que, o bien hay un número significativo de empresas que ofrecen opciones a los aprendices para mantener su empleo mientras se forman, o bien existe fraude en la utilización de la FP dual que estaría enmascarando puestos de trabajo. Ambas opciones son factibles de acuerdo con las entrevistas a organizaciones sindicales (S1, S5) dada la debilidad del marco legislativo de la FP dual.

Esta sospecha se puede explorar a través de la tabla 8.18. Como se observa, las personas que tenían un empleo no relacionado con el título de FP tuvieron que abandonarlo en mayor medida (58,9%) que quienes tenían un empleo relacionado con su FP (sólo lo abandonó el 41,7%). No obstante, sigue habiendo un porcentaje alto de personas que no teniendo un trabajo relacionado con los estudios no lo tuvo que dejar (41,1%). Estas 44 personas se dividen en: 22 con contratos de fin de semana/ocasional, 11 con contrato temporal y 11 con contrato indefinido. Si bien las primeras 22 personas es cierto que podrían llegar a compatibilizar la FP dual con su empleo, es difícil encontrar formas legales para mantener el empleo de las 22 personas con contratos temporales e indefinidos.

Tabla 8.18. Distribución de la muestra según su trabajo estaba relacionado con los estudios o no y si lo tuvo que dejar o no

¿Está relacionado con estudios?	¿Tuvo que dejar el trabajo al comenzar la FP dual?		Total
	No	Sí	
No	44 (41,1%)	63(58,9%)	107 (59,8%)
Sí	42 (58,3%)	30 (41,7%)	72 (40,2%)
Total	86(48%)	93(52%)	179 (100%)

$\chi^2=4.442 \cdot df=1 \cdot \varphi=0.169 \cdot p=0.035$

Fuente: elaboración propia

Ante estas dificultades cabe preguntarse, ¿cómo pueden mantener un empleo temporal o indefinido relacionado con una familia profesional y realizar la FP dual en otra familia profesional? Para tratar de esclarecer esta pregunta podemos revisar dos cruces. Por una parte, la tabla 8.19 expone la relación entre cada una de las familias profesionales que están estudiando quienes tenían un empleo antes de comenzar la FP dual y si su trabajo está o no relacionado con la misma y qué tipo de contrato tenían. Por otra parte, el gráfico 8.3[103] muestra el flujo de aprendices del

[103] Versión interactiva y completa con información detallada y fácilmente accesible en el enlace https://public.flourish.studio/visualisation/3839517/

ámbito profesional en el que se encontraban trabajando (a la izquierda) y la familia profesional que están estudiando (a la derecha).

Sobre los datos recogidos en la tabla 8.19, por un lado cabe resaltar la importancia de la familia profesional de Química que, siendo una familia con pocos aprendices en FP dual (423 en el curso 2019/20) es la que más personas con empleo previo recibe (25 personas), superando a Administración y gestión y Comercio y marketing (1172 y 776 respectivamente, curso 2019/20). Según el gráfico 8.2, de estas 25 personas sólo 4 provienen de un trabajo relacionado con la química, el resto provienen de Hostelería y turismo (10), de Comercio y marketing (3), de Imagen personal (3), de Fabricación mecánica (2), de Sanidad (2) y de Instalación y mantenimiento (1).

Posteriormente, las dos familias que más aprendices con trabajo previo reciben son Comercio y marketing (24) y Administración y gestión (23) que, como ya se ha señalado, son las dos familias con más aprendices de FP dual de Catalunya, por lo que la variabilidad interna es más alta. En cuarto lugar, se encuentra la familia de Servicios socioculturales y a la comunidad (19), que también se encuentra entre las de mayor número de aprendices de FP dual en Catalunya en el curso 2019/20 (676). De estos datos es especialmente relevante señalar que, salvo Comercio y marketing, la mayoría de aprendices que tenían trabajo previo se encontraban en un área no relacionada con la familia profesional que estudian.

Por ello, parece claro señalar que para la mayoría de personas que tenían un trabajo previo, éste cumplía con la función de suponer un aporte económico necesario para mantenerse y no tanto como opción de trayectoria profesional preferida, puesto que la mayoría de aprendices no tienen un empleo relacionado con sus estudios (59,8%) y porque existen pocas familias donde el número de aprendices que tengan un contrato relacionado con la familia que cursan sea mayor a quienes trabajan en un ámbito distinto. En este sentido, el gráfico 8.2 muestra que los ámbitos en los que se sitúa el trabajo previo de las y los aprendices son Hostelería y turismo y Comercio y marketing, dato coherente con la situación del empleo juvenil (capítulo 3); además de ser ámbitos que conducen a una gran variabilidad de estudios, lo cual reitera la idea de que las y los aprendices que tenían un empleo previo a la FP dual, este empleo cumplía la función de sustento económico y no de perfil profesional deseado.

Ante las evidencias mostradas, cabe señalar que, si bien la mayoría de personas que tenían trabajo previo a la FP dual y lo mantienen, entran dentro de los supuestos legales, existen situaciones de aprendices en el límite de la legalidad que permite el modelo de FP dual al combinar empleo y estudios, en ocasiones en áreas no relacionadas. Esta evidencia señala la necesidad de establecer mecanismos de control más firmes a los existentes para detectar las posibles situaciones de sobrecarga laboral que tengan las y los aprendices, así como mecanismos de apoyo para quienes necesiten el sustento económico para cursar la FP dual.

Tabla 8.19. Frecuencia y porcentaje de los tipos de contratos según las familias profesionales y según estén relacionados o no con los estudios

Tipo de contrato		Familia profesional que están estudiando																		**Total**
		Act. físicas y depor.	Admin. y gestión	Agra -ria	Artes gráf.	Com. y mark.	Electri. y electró.	Fab. mecá-nica	Host. y turismo	Imag. per-sonal	Indus. alimen -tarias	Inform. y comuni-caciones	Instal. y mant.	Madera, mueble y corcho	Quí-mica	Sa-nidad	Seg. y medio amb.	Serv. Sociocul y a la común.	Transp. y mant. de vehíc.	
No está relacionado	fin de sem./ ocas.		4 10,3%	2 5,1%	6 15,4 %	7 17,9%		1 2,5%							7 17,9%	3 7,7%	1 2,5%	6 15,4%	2 5,1%	39 100%
	Indef.		5 16,1%	2 6,5%	1 3,2%	1 3,2%	2 6,5%	2 6,5%	1 3,2%		1 3,2%	1 3,2%	1 3,2%		10 32,3%			1 3,2%	3 9,7%	31 100%
	Temp		7 17,9%	2 5,1%	2 5,1%	3 7,7%	2 5,1%	3 7,7%	1 2,5%			4 10,3%		1 2,5%	4 10,3%	1 2,5%		5 12,8%	4 10,3%	39 100%
Sí está relacionado	fin de sem./ ocas.		1 10%	1 10%	1 10%	2 20%			1 10%						1 10%	1 10%		2 20%		10 100%
	Indef.		2 9,5%	1 4,8%		3 14,3%		3 14,3%	3 14,3%	3 14,3%	1 4,8%		1 4,8%		2 9,5%			1 4,8%	1 4,8%	21 100%
	Temp	6 15,4%	4 10,3%		1 2,5%	8 20,5%	1 2,5%	2 5,1%	5 12,8%		2 5,1%	1 2,5%	2 5,1%		1 2,5%			4 10,3%	2 5,1%	39 100%
Total		6 3,4%	23 12,8%	8 4,5%	11 6,1%	24 13,4%	5 2,8%	11 6,1%	11 6,1%	3 1,7%	4 2,2%	6 3,4%	4 2,2%	1 0,6%	25 14%	5 2,8%	1 0,6%	19 10,6%	12 6,7%	179 100%

χ^2=128,038 · df=85 · Cramer's V=0,378 · Fisher's p=0,004

Fuente: elaboración propia

Gráfico 8.3. Flujo de personas desde el área del trabajo previo hacia la familia profesional que estudian

Fuente: elaboración propia

Recapitulación Capítulo 8: El funcionamiento de la FP dual en Catalunya

Este capítulo ha dado respuesta al objetivo específico 2 gracias al análisis de las entrevistas realizadas a los centros educativos y empresas concretas que desarrollan proyectos de FP dual y a las y los aprendices. Con ello, el capítulo expone distintas evidencias para contrastar la hipótesis específica correspondiente:

Los déficits en el diseño del modelo, especialmente en lo referente a la legislación y los recursos económicos, provocan diferencias significativas en cómo funciona y qué características tiene la FP dual en cada caso, además de problemáticas que limitan su desarrollo.

El «doble» proceso de selección: acceso condicionado a la FP dual

En primer lugar, el funcionamiento de la FP dual se caracteriza por contar con un proceso de selección de las personas que participan en el modelo complejo que se puede separar en dos fases: centro educativo y empresa. Este «doble» proceso de selección provoca que en cada caso (cada centro educativo con cada empresa) se definan mecanismos de acceso diferentes y, si bien la investigación señala que existen procesos comunes para la mayoría de los casos, el diseño del modelo no establece qué criterios se deben utilizar, por lo que la variabilidad es muy grande.

En este «doble» proceso de selección, las competencias actitudinales juegan un papel muy relevante porque las empresas, asumiendo que el perfil profesional que buscan no lo encontrarán en los centros educativos, solicitan perfiles actitudinales que se puedan ajustar a su cultura empresarial. También es importante para los centros educativos que señalan diferencias según las personas estén más o menos motivadas por la FP dual, cursen Grado Medio o Grado Superior, tengan intención de buscar empleo de ese perfil profesional o quieran continuar estudiando... Esta serie de elementos, difícilmente objetivables antes y al final de la FP dual, condicionan el acceso de las personas a la modalidad dual y a cada empresa en concreto por lo que, nuevamente, aparecerán diferencias entre los distintos mecanismos de selección.

Las figuras de tutorización: responsables de la calidad del modelo

En segundo lugar, en línea con una de las problemáticas observadas en el diseño de la FP dual referida a la mediación entre sistema educativo y sistema productivo, se sitúan las figuras de tutorización: del centro educativo y de la empresa. En ambos casos, quienes desempeñan las tareas de tutorizar asumen funciones que no son propias de su puesto de trabajo: el profesorado realiza tareas de comercial y gestor, y el trabajador o trabajadora realiza una función pedagógica.

Esta tensión tiene múltiples repercusiones positivas, de acuerdo con los agentes sociales, al fomentar una relación ágil entre empresas y centros educativos. Sin embargo, también plantea diversas problemáticas. Nuevamente, la realidad de no disponer de una normativa detallada deja a la elaboración de cada proyecto de colaboración empresa–escuela la definición de cuestiones tan relevantes como: periodicidad y mecanismo de la relación entre tutores, compromisos, tareas a realizar, etc.

Los cambios de roles suponen críticas tanto desde los centros educativos como desde las empresas. Sin embargo, en el capítulo 8 se ha evidenciado que, a pesar de las ambigüedades normativas y las carencias de financiación, el profesorado ha asumido con mejor talante los cambios requeridos para implementar la FP dual, que las y los empresarios. Una de las evidencias en este sentido se refiere a la formación que deben recibir los y las tutoras de empresa para poder cumplir con sus tareas pedagógicas en el puesto de trabajo, ante la cual varias de las empresas entrevistadas señalan su disconformidad y, lo que es más alarmante, otras dicen no conocer esta cuestión a pesar de estar participando en un proyecto dual.

Las figuras de tutorización, especialmente la de empresa, suponen otra diferencia clara con el *modelo dual alemán* ya que en éste se diferencian dos figuras: tutorización (tareas de gestión) e instrucción (tareas pedagógicas). Las peticiones de las empresas sobre un cambio en el diseño del modelo para facilitar el funcionamiento de la FP dual y su participación, especialmente por parte de las PYMEs que son quienes más dificultades tienen para dedicar recursos a estas tareas, son múltiples: tutorización mancomunada, tutorización externa, reducción de trámites burocráticos… Cabe señalar que los modelos de tutorización compartida entre empresas propuestos por algunos agentes sociales como F1, podrían servir también para que las PYMEs se beneficien de la potencialidad que, de acuerdo a la literatura (Olazaran et al., 2013; Otero, Olazaran, Albizu, y Lavía, 2018; Otero et al., 2016), puede tener la FP sobre las empresas además de fomentar la cooperación, que "representa estadios avanzados de innovación" (Lavía et al., 2016, p. 379).

Trabajador/a, aprendiz o estudiante: el debate sobre el papel de quien participa

El último punto abordado sobre el funcionamiento de la FP dual se refiere a la consideración que reciben las personas que participan en ella. Nuevamente, las ambigüedades del diseño dan pie a que en cada caso se organice una relación empresa–aprendiz distinta dando lugar a concepciones diferentes del modelo en sí, puesto que no es lo mismo considerar la FP dual si quien participa tiene la consideración de trabajador/a, de aprendiz o de estudiante. El compromiso será distinto por todas las partes, el trato recibido en la empresa será diferente, como también lo serán las expectativas y motivaciones, etc.

La normativa en España no exige que medie una relación laboral entre empresa y aprendiz durante la formación en la empresa, perdiendo otro de los elementos clave del *modelo dual alemán*. No todas las CCAA han regulado esta situación y las que lo han hecho han seguido criterios y razonamientos distintos en muchos casos, lo que contribuye a considerar que en España hay varios modelos de FP dual. En el caso de Catalunya la retribución es obligatoria, lo que ya establece un mínimo de calidad del modelo; sin embargo, esta se puede dar mediante un contrato para la formación y el aprendizaje o una beca normalizando diferencias de modelo muy relevantes que se pueden dar dentro de un mismo grupo de clase de un mismo ciclo formativo en un centro educativo. En este sentido, las y los aprendices señalan que las diferencias entre compañeros y compañeras son claras según hayan tenido la oportunidad de ir a una empresa u otra según las opciones que el sistema de «doble» selección de personal le haya dado a cada persona.

Por tanto, la diferencia entre contrato, beca o sin remunerar, además de generar diferencias claras entre las y los participantes que provocan frustración y enfado; evidencia los distintos niveles de implicación de las empresas y contribuye a la «becarización» (Lahera et al., 2020) de las y los jóvenes en el mercado laboral. En este sentido, lejos de provocar una cierta mejora en las condiciones laborales de la población joven, estaría participando de una dinámica de precarización e inestabilidad laboral. En cualquier caso, los agentes sociales comparten que para que en la FP dual la relación empresa–aprendiz esté mediada por un contrato, debe crearse uno nuevo o adaptar uno ya existente a las características del modelo.

Por último, en el debate sobre el papel que juegan quienes se forman a través de FP dual, también aparecen diferencias claras entre los casos según se organizan los periodos de carga lectiva en el centro educativo, los de formación en la empresa y los horarios. La organización de la jornada lectiva/laboral constituye un gran debate en la FP dual que cada centro educativo solventa con cada empresa teniendo en cuenta, también, el resto de empresas con las que colabora, la diversidad de aprendices que tiene y si ofrece, además, el ciclo formativo en modalidad de alternancia simple. Todos estos elementos tienen repercusión en la organización interna de los centros educativos que resuelven caso a caso generando, necesariamente, claras diferencias entre cada persona que participa en FP dual debido a las limitaciones del diseño y la escasa financiación con la que cuentan.

¿Quién cursa FP dual en Catalunya?

Finalmente, el capítulo aporta los datos descriptivos de la población estudiada para dar paso al siguiente capítulo en que se relacionará esta información con las variables que definen las transiciones escuela–trabajo, habiendo definido como variables independientes: sexo, nivel del ciclo, titularidad del centro, trabajo previo, familia profesional, delegación territorial y formación previa. De manera resumida, de los

datos obtenidos cabe destacar que la FP dual es una modalidad formativa que, en Catalunya, la cursan:

Más hombres que mujeres tanto en porcentaje total, 63,4% frente a 36,6%, como en diversidad de familias profesionales. Las tres familias con más mujeres reúnen el 66,1% del total de mujeres en FP dual, mientras que las 5 familias con más hombres suponen el 63,8% de su total. Esto evidencia que, como se planteó en el apartado 2.2.2, la FP dual contribuye a profundizar la segregación educativa existente en FP porque se reducen las plazas de FP dual en las familias profesionales donde hay más mujeres.

Más, porcentualmente, en familias profesionales relacionadas con la industria y/o la tecnología que con subsectores del sector servicios. Aunque las dos familias que más plazas de FP dual representan sobre el total son Administración y gestión (16,8%) y Comercio y marketing (11,1%), esto es debido al gran tamaño que representan también sobre el total de FP (3ª y 4ª familia con más estudiantes respectivamente). El resto de familias que representan porcentajes altos sobre el total de FP dual en Catalunya son Informática y comunicaciones (10,7%), Electricidad y electrónica (9,6%), Instalación y mantenimiento (7,8%), Transporte y mantenimiento de vehículos (6,9%) y Química (6,1%).

Por personas con una media de edad de 20 años sin grandes diferencias entre familias profesionales. La edad no difiere, en general, entre las personas que cursan la FP dual dado el itinerario de FP de ámbito educativo, aunque existen casos puntuales de mayores de 30 años.

Sin que exista un itinerario formativo previo claramente definido. La mayoría de personas cursa FP dual tras haber realizado otro ciclo formativo o la ESO. Si bien existen casos de personas con itinerarios universitarios, mayormente no finalizados. Esto indica que la FP dual no forma parte, al menos por el momento, de un itinerario o trayectoria educativa definida ni que su egreso conduzca siempre al mismo espacio.

Más en Ciclos Formativos de Grado Superior que de Grado Medio, 67,6% frente a 32,4%. Esta dinámica se cumple tanto en centros educativos públicos como privados, con porcentajes similares. No obstante, cabe destacar que en los centros educativos públicos existe una mayor diferencia entre el porcentaje de oferta que suponen los CFGS en el conjunto de FP (47,5%) y el porcentaje de oferta que suponen los CFGS en la modalidad dual (67,6%). Esta diferencia en el caso de los centros privados es de 10 puntos.

Más en Barcelona y su Área Metropolitana. La distribución geográfica de la FP dual es claramente desigual estableciendo claras diferencias entre los núcleos urbanos más grandes que, además, tienen más próximos núcleos empresariales y/o comerciales, frente a núcleos urbanos más pequeños o zonas rurales como son las provincias de Tarragona y Lleida.

Con gran desconocimiento y confusión en torno a la relación empresa–aprendiz. Concretamente, las y los aprendices no tienen claro si disponen de contrato o beca y, en el caso de las empresas, desconocen en muchos casos qué relación debe aplicarse a la FP dual. Esta dinámica reduce la calidad del modelo en uno de los elementos clave del *modelo dual alemán* que se toma de referencia porque ni si quiera está clara qué relación debe mediar entre empresa y aprendiz algo que, difícilmente, ayuda a las y los aprendices a incorporarse al mercado de trabajo con mayor conocimiento sobre su funcionamiento.

Mayoritariamente sin haber tenido un empleo previo. Los datos indican que la FP dual será la primera experiencia laboral para la mayoría de aprendices, aunque un número relevante de aprendices (38,4% de la muestra) tenían empleo antes de comenzar en la FP dual. De estas personas, el 59,8% lo desempeñaba en un área profesional distinta a sus estudios, lo que indica que cumple una función de sustento económico más que de perfil profesional deseado. Las múltiples situaciones existentes en torno a la compatibilización de la actividad laboral con la FP dual llevan a señalar la posibilidad de casos que no cumplan con la legalidad, así como la clara necesidad de mecanismos de control exhaustivos y de apoyos para que el nivel económico no limite el acceso a la FP dual. En este sentido, esta evidencia también señala los riesgos existentes para la calidad del modelo y de la formación recibida en la empresa, además de la implementación desigual que se está produciendo por la falta de una normativa detallada y consistente.

Capítulo 9.
Transición al mercado de trabajo de las y los egresados de FP dual

El último capítulo de resultados de la tesis doctoral se refiere al **objetivo específico 3**, centrado en:

Analizar las diferencias en los efectos que la FP dual pueda tener sobre la transición escuela–trabajo de las y los aprendices según las características del modelo y las variables individuales y estructurales que puedan afectar

Para ello, en este capítulo se relacionan los elementos teóricos, especialmente los referidos a los conceptos de «transición escuela–trabajo» y de «inserción laboral» con los datos recogidos en la investigación tanto de las entrevistas a los agentes sociales, como del cuestionario realizado a las y los aprendices de FP dual.

En primer lugar, por tanto, se trata de revisar si la FP dual puede tener efecto sobre la transición escuela–trabajo y en qué se materializa dicho efecto, teniendo en cuenta los elementos del diseño y funcionamiento de la modalidad analizados en detalle en los dos capítulos anteriores. En segundo lugar, el análisis de los datos recogidos por el cuestionario permite analizar con detalle la percepción de las y los aprendices de FP dual sobre sus motivaciones, expectativas, satisfacción y posibilidad de logros; lo que permitirá, al final del capítulo, proponer una tipología de transiciones escuela–trabajo probables.

La exposición del capítulo comienza por abordar la perspectiva de los agentes sociales sobre los beneficios de la FP dual en la transición escuela–trabajo, destacando dos elementos: el acceso a los «mercados internos de trabajo» y el papel de las «competencias transversales».

Posteriormente, como se presentó en la metodología (apartado 6.4), se analizan minuciosamente las diferencias entre las variables independientes definidas al finalizar el capítulo 8, en cada uno de los indicadores para medir los conceptos: motivaciones (para acceder a FP, para cursar el ciclo concreto y para solicitar la FP dual), expectativas (antes y al final de la FP dual) y satisfacción, utilizando pruebas t

de Student y ANOVA para estudiar la diferencia de medias y la capacidad explicativa de las variables independientes.

Finalmente, en base a las variables dependientes analizadas en cada apartado se realiza un Análisis de Componentes Principales seguido de un Análisis de Clúster jerárquico mediante el método Ward siguiendo el modelo metodológico de «construcción de una tipología estructural y articulada» (López–Roldán y Fachelli, 2016). Este modelo metodológico consiste, en primer lugar, en extraer de las variables dependientes una serie de factores que reúnan el mayor porcentaje de varianza posible y, en segundo lugar, realizar el análisis de clúster tomando dichos factores. De esta manera, se combinan estrategias de análisis factorial y análisis de clasificación para mejorar la capacidad explicativa de tipología que se busca y caracterizar los grupos con mayor definición siguiendo las VI.

Esto permitirá ofrecer una propuesta de transiciones escuela–trabajo probables de las y los egresados de FP dual en Catalunya, siguiendo los conceptos de itinerario probable o «**rumbo**» de Casal *et al.* (2007) y de «**inserción laboral**» entendida como "parte inicial de un proceso que da lugar a una trayectoria determinada posteriormente" (Miguélez et al., 2011, p. 21) (como se ha desarrollado detalladamente en el apartado 2.3).

9.1. La formación en la empresa como puerta de entrada a la inserción laboral

Como se ha ido planteando y argumentando en los capítulos anteriores, los agentes sociales señalan que la FP dual permite aumentar la inserción laboral porque facilita la adaptación de los y las aprendices a las necesidades de las empresas dentro de un itinerario financiado y apoyado por las instituciones públicas y para eso se ha diseñado.

> Está demostrado que la inserción es más rápida y que **este ha de ser el objetivo de la FP dual ¿si no, para qué la hacemos?** Ha de tener un objetivo, y este es que la inserción sea muy rápida, este ha de ser el motivo de la FP dual (S6)

El principal argumento con el que defienden esta idea los agentes sociales es que la FP dual aumenta los contenidos y duración de la formación en la empresa, algo de lo que carecen el resto de itinerarios educativos y que no les permite aproximarse tanto a las demandas del mercado de trabajo.

> Esta persona ha estado un año en un sector, ha aprendido de los profesionales del sector, ha aprendido de los profesores en la escuela, ha aplicado los conocimientos del aula en el puesto de trabajo, ha tenido una tutorización o un *job shadowing* de un profesional del sector. Eso es buenísimo a efectos tanto de la empresa, de lo que es la vida profesional en el puesto de trabajo y de vida laboral, y por tanto, **asegura unas mejores transiciones del mundo de la formación al trabajo**. Les asegura también que, en muchos casos, **un porcentaje muy elevado**

> **de los estudiantes que hacen dual quedan contratados en la misma empresa donde han hecho la dual** (AP3)

En segundo lugar, como se ha analizado en el apartado 7.2.2, las motivaciones que llevan a las empresas a participar en la FP dual es reclutar a futuras trabajadoras y trabajadores, por lo que cabe considerar que la inserción laboral se fundamenta, también, en una necesidad de contratación de las empresas que participan. Es decir, si un gran número de las empresas que participan en FP dual se encuentra buscando ampliar o renovar plantilla, la inserción laboral vendrá dada por sus necesidades. La FP dual actuará, en este sentido, como filtro para encontrar los mejores perfiles académicos, de competencias transversales…

> Mi sensación es que la inserción laboral de la Dual es muy potente por dos cosas: 1) **para una empresa apostar no es cualquier cosa**, se ha de pagar, has de tener un tutor, has de ir a muchas reuniones con el centro, estás mil horas con una persona, tiene un valor curricular, no le puedes enseñar cualquier cosa, por tanto es una apuesta y la gente hace apuestas cuando quiere sacar rendimiento… **si tú tienes mil horas a alguien que le estás enseñando cosas y que estás invirtiendo en él lo lógico es que te lo quieras quedar**…, lo deseable… . 2) Y poco estudiada también es que nosotros sospechamos y sabemos, que **hay un sesgo en la selección de los alumnos**; es decir, **los mejores alumnos de la clase a nivel de notas pero también a nivel actitudinal** sabemos que los centros les están ofreciendo la posibilidad de hacer el itinerario dual, por tanto, de alguna forma, estos mejores también tienen más posibilidades ya de entrada, aunque no hubieran hecho la dual, de tener trabajo. (F1)

La estrategia de utilizar la FP dual como mecanismo de incorporación de personal a la plantilla se ha evidenciado en las entrevistas en múltiples ejemplos. Comenzando por Emp4 (multinacional dedicada al software informático), señala que entre el 70–75% de "los becarios" que pasan por la empresa, pasan a formar parte de la plantilla. En este sentido, evidencia claramente el objetivo que cumple la formación en la empresa:

> [el objetivo de la formación en la empresa es] **dotarnos de unos perfiles que son acordes a nuestras necesidades de contratación** porque contratamos bastantes personas. Lo que nos hemos dado cuenta es que hacer una beca previa hace que la gente vaya entrando en el proceso de una forma más… poco a poco (Emp4)

Este planteamiento es compartido por otras dos empresas del sector informático y tecnológico, Emp6 (empresa mediana) y Emp11 (microempresa), lo que resulta relevante puesto que indica que la formación en la empresa, incluso en sectores donde existe una alta demanda de mano de obra y cuyo desarrollo futuro es, previsiblemente, alto; es utilizada como primer paso de la inserción laboral juvenil.

> desde un primer momento optamos por el camino, quizás un poco más difícil para nosotros, pero que era económicamente más viable, que es **ir a buscar desde abajo**, gente que esté en proceso formativo y nosotros colaborar en el proceso formativo, **con la idea, obvia, de quedarnos con esa gente**. (Emp11)

Por otra parte, otras empresas comparten el planteamiento haciendo referencia a la utilización de la FP dual para "hacer cantera" (esta expresión textual es utilizada por diversas empresas: Emp1, empresa grande de comercio; Emp5, empresa grande de

comercio y alimentación; Emp8, multinacional de comercio y transporte) de futuros trabajadores entendiendo que se trata de una inversión cuyo retorno se produce contratando a personal ya formado para cubrir bajas o para puntas de trabajo. Esta idea de *cantera* resulta más relevante aun teniendo en cuenta que las empresas se refieren a que la FP dual permite "ir a buscar desde abajo" (como señala Emp11 en la cita anterior) para cubrir puestos para los que o bien no encuentran suficientes profesionales, o bien las condiciones laborales que ofrecen no se ajustan a las exigencias de las y los profesionales existentes. La siguiente cita es muy ilustrativa de esta estrategia empresarial.

> **Como proceso de selección es muy interesante**, es decir, **si en el mercado no hay, o los que hay están con un salario y con unas expectativas muy altas** pues **los rescatamos** antes de que acaben la formación (Emp5)

Hasta tal punto la motivación de incorporar plantilla a través de la FP dual es relevante para las empresas, que algunas señalan que el esfuerzo que supone participar en el modelo no compensa si finalmente los aprendices rechazan la oferta de continuar en la empresa. Ante esta realidad se observan dos perfiles de empresas, aquellas que finalizan su participación en la FP dual, como Emp7, que dejó de ofrecer plazas de aprendizaje porque los dos aprendices rechazaron continuar al finalizar el ciclo de FP; y aquellas que amplían su oferta de plazas de aprendizaje para asegurar que al menos una continúe en la empresa al finalizar el ciclo, como Emp11

> seguiré con dual, lo tengo muy claro, de hecho **este año hemos pedido 2, porque no quiero que me vuelva a pasar, que se me irá en junio** y me voy a quedar sin… No por el hecho de lo que hacen como estudiantes de dual, si no porque no pasará a formar parte de la plantilla, así que **el año que viene, por lo menos que pueda entrar uno, igual entran los 2 no lo sé**, pero de cara a este año que viene, lo que quiero es aumentar las posibilidades de cara a que terminen, **tenga más posibilidad de contratar** (Emp11)

Los centros educativos son conscientes de que las empresas tienen este objetivo y señalan que es una realidad que permite que, tanto empresas como aprendices, estén satisfechas con el proceso. Para las y los aprendices por poder aprender, obtener una remuneración, adquirir experiencia profesional y situarse en buena posición para mantenerse en la empresa. Para la empresa por obtener rentabilidad, bien en la producción, bien en innovaciones que pueda aportar el aprendiz. **Esta satisfacción aumenta la probabilidad de que las y los aprendices obtengan una oferta para continuar en la empresa y, por tanto, aumente la inserción laboral** lo que, a su vez, aumenta el nivel de satisfacción de las partes implicadas (C3, C7, C10).

> El alumno en lugar de las 416 horas hace 1000 horas. Con todas esas horas que el tutor de la empresa lo ha formado en las formas de trabajar en la empresa, **lo normal es que si ha funcionado cuando acabe los estudios tenga una continuidad laboral** ya que la empresa tendrá personas formadas y eso es un plan de futuro para la plantilla (C7).

> El hecho de que cuando acaben las empresas los quieran, yo creo que para ellos es importante, y el hecho de poder decir ellos mismos si se quedan o se van a seguir estudiando… […] **Las empresas que tienen alumnos en FP dual que les ha ido bien, la mayoría se los quieren quedar**, no tenemos ninguna queja. […] El año pasado en

> administración y finanzas se quedaron a casi todos, los que no se quedaron eran ellos, los alumnos que se querían ir a la universidad, **o que querían otro trabajo en el que cobraban más** (C10).

En este sentido, todos los centros educativos, incluso los que aún no ofrecen FP dual (C8), destacan los beneficios que tiene sobre la inserción laboral de las y los aprendices, motivo por el cual el profesorado decide implicarse y esforzarse para poner en marcha la modalidad ya que facilita la transición escuela–trabajo a personas que, de otra manera, "lo tendrían muy difícil" (C4).

> La FP Dual aumenta la conexión con la empresa, con la salida laboral, de cara al estudiante tiene beneficios porque se trata de facilitar la incorporación laboral, de cara a la empresa también porque **el alumno o la alumna que está haciendo prácticas se le está formando para que ya forme parte de la empresa**, con lo cual ese tiempo que estás invirtiendo en formar a ese alumno, no se queda en nada, sino que **la empresa ya ve esa proyección de futuro de que esa persona formará parte de esa plantilla** por lo que es un tiempo de formación invertido que luego beneficiará a la empresa (C8)

No obstante, el planteamiento de la FP dual centrada en la inserción laboral tiene críticas desde la perspectiva de los centros educativos quienes señalan que esta dependencia de las empresas no es positiva para el sistema de FP y que se deben definir **mecanismos que regulen y controlen la calidad de la formación en la empresa más allá de que se consiga o no inserción laboral** para evitar malas praxis empresariales y la utilización fraudulenta del itinerario formativo.

> también hay fraude, una empresa grande tenía a los estudiantes para hacer fotocopias, no se cumplía el convenio de formación. Los estudiantes se quejaban de que no aprendían. Por eso **hay que controlar, hacer seguimiento de la formación en la empresa**, tener un tutor de contacto… (C2)

Esta realidad siempre ha preocupado a los centros educativos, también en la FP tradicional, pero señalan que el hecho de que la empresa tenga que remunerar al aprendiz reduce el riesgo de malas praxis ya que aumenta su compromiso con la formación

> Además, **el hecho de pagarles implica que el empresario quiere que hagan algo relacionado con su formación**, no puedes tener a alguien 900 horas barriendo. En FP sí que pasaba más que, por ejemplo, un alumno te decía que llevaba toda la tarde archivando, un día, y otro y otro (C7)

Por otra parte, los centros educativos recuerdan que la FP ya tenía altos niveles de inserción laboral, más aún teniendo en cuenta que la mayor parte de FP dual se ofrece en CFGS, que era el nivel que tenía una inserción laboral más elevada.

> En la inserción laboral ya veníamos de una FP que ya tenía una inserción muy importante. Sí que es verdad que la FP Dual potencia un incremento, pero **no diría que la FP Dual es la bicoca**: tiene potencial, ha mejorado cosas, pero tampoco es la panacea. (C5)

En este sentido cabe señalar que, aunque la inserción laboral de la FP dual es mayor a los índices de la FP en su conjunto (tabla 9.1), las diferencias no son tan notables. Más aún si se tiene en cuenta el reducido número de personas que acceden a FP

dual y las diferencias en la implementación entre niveles y familias profesionales como ya se ha señalado.

Tabla 9.1. Inserción laboral en FP según la modalidad de alternancia

		Año de egreso					
		2014	2015	2016	2017	2018	2019
FP total	Trabajan	29,24%	32,89%	36,08%	38,98%	38,54%	38,18%
	Estudian y trabajan	12,22%	13,69%	14,06%	15,43%	16,56%	17,82%
	Continúan estudios	42,88%	39,42%	37,97%	35,71%	36%	35,45%
	Paro	15,66%	14%	11,89%	9,83%	8,9%	8,54%
FP dual	Trabajan	Sin datos	38,67%	53,37%	52,35%	47,41%	49,65%
	Estudian y trabajan		20,44%	16,67%	19,18%	17,71%	19,92%
	Continúan estudios		27,07%	21,63%	22,76%	28,31%	25,52%
	Paro		13,81%	8,33%	5,71%	6,57%	5,9%

Fuente: elaboración propia según los informes desde 2014 hasta 2019 (último disponible a julio de 2021) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Consell General de Cambres de Catalunya.

No obstante, la escasez de datos sobre la inserción laboral, las características del empleo, los sectores productivos en que se da, la relación del empleo con la formación adquirida… son elementos que evidencian que

> **Tenemos una falta de información a nivel estadístico**, no sólo en Catalunya, sino en toda España, y no sólo sobre este aspecto de la FP dual sino de todos, **no sabemos cuál es el efecto sobre la inserción laboral**, o sobre el clima laboral de las empresas, no sabemos si tiene efecto en el abandono educativo prematuro, no nosotros estamos convencidos de que lo tiene. Por tanto, pensamos que debería haber una evaluación del impacto que puede estar teniendo en el sistema de FP y en estos chicos y chicas la introducción de la modalidad dual (F1).

Por otra parte, otro riesgo, ya mencionado desde la perspectiva teórica, es la dinámica de «becarización» (Lahera et al., 2020) que alarga las transiciones escuela–trabajo de las y los jóvenes al incorporar etapas intermedias entre formación y empleo sin las cuales no es fácil acceder al empleo

> Hay un efecto a largo plazo, al final, si ya de por sí es difícil en función de la desigualdad social, el origen de clase, acceder a la universidad, es todavía **más difícil tener que estar 4 o 5 años encadenando becas y prácticas hasta poder entrar en una inserción laboral plena**. Por tanto, lo que hemos hecho es **añadir escalones a esa inserción sociolaboral**. Esto es muy claro […] las trayectorias sociolaborales son muchísimo más discontinuas y sobre todo en el caso de las mujeres jóvenes. **No existía esa figura de encadenamiento de becas y prácticas**, no existía la rotación tan tremenda que existe entre empleos temporales (J1)

9.1.1. El acceso a los «mercados internos de trabajo»

En esta motivación de las empresas por utilizar la FP dual como mecanismo de selección y reclutamiento de personal juega un papel muy importante el concepto de «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985) ampliamente expuesto

en los capítulos teóricos de la tesis doctoral. El aumento de horas y contenido de la formación en la empresa actuaría como dinámica de integración del aprendiz en la empresa, facilitando su incorporación y el aprendizaje de la cultura empresarial.

> También hay **más integración en la plantilla**, se integran mejor como un miembro más de la plantilla. Por una cuestión de horas sobre todo, tienen que pasar 970 horas, ven más inversión y se ve en la formación de ellos, de lo que van aprendiendo. (C7)

El caso de la Escuela de Aprendices de SEAT es un claro ejemplo de ello puesto que, como señala C1, entre el 60 y 70% de los mandos y mandos intermedios de la empresa han pasado por la Escuela de Aprendices. Es decir, la formación a través de la Escuela de Aprendices no sólo facilita la entrada al «mercado interno» de la empresa, sino que ofrece una expectativa de carrera ascendente dentro de ella.

Este caso también evidencia la dinámica de «contrato implícito» (Becker, 1983) que se da en la FP dual: por una parte la empresa se compromete formalizando un contrato FyA, ofreciendo formación de calidad y dando la oportunidad de conseguir una doble titulación (en España y Alemania); por otra, el aprendiz se compromete superando un proceso de selección muy exigente e implicándose en una formación específica que, aunque difícilmente podrá transferir a otras empresas, le permitirá iniciar una carrera en la empresa con expectativa de movilidad ascendente (C1, SEmp10, Emp10, A3). No obstante, según señalan los representantes sindicales de la empresa (SEmp10), la empresa no puede asumir a todos los aprendices que salen de la Escuela por lo que, al finalizar el periodo de formación, muchos son derivados a empresas auxiliares o a puestos de menor «cualificación efectiva» dentro de la empresa (como la cadena de montaje), en espera de que haya una vacante en un puesto acorde a la titulación obtenida.

También el acceso al «mercado interno de trabajo» se cumple en el caso de Emp1 que encuentra en la FP dual un mecanismo de cubrir las carencias de personal que tiene, especialmente en picos de trabajo, ya que, aunque comiencen con condiciones laborales precarias (jornada parcial, fines de semana, etc.), la empresa ofrece continuidad y cierta trayectoria laboral. En este sentido la empresa habla claramente de "disponibilidad" de futuros trabajadores pero lo plantea en términos de trayectoria laboral inestable o precaria que comienza con la formación en la empresa en FP dual, después uno o varios contratos temporales para cubrir picos de trabajo o bajas con condiciones laborales precarias y en un momento futuro, una oferta de contrato indefinido.

> esta **es una manera para nosotros de tener plantilla**, antes de buscar a otros ya tenemos aquí gente formada, si trabajan bien haciendo las prácticas para qué ir a buscar a otra persona, a esta ya la conocemos (Emp1)

Esta dinámica no sólo la evidencian las empresas en las entrevistas realizadas, sino que los agentes sociales y otras empresas cuyos discursos en distintos actos telemáticos y/o presenciales (Anexo V) han sido analizados, también confirman que

el principal interés de la FP dual es que permite a las empresas conocer cómo se desenvuelve una futura trabajadora o trabajador en el puesto de trabajo[104].

Por su parte, de acuerdo con las entrevistas y el cuestionario, las y los aprendices son conscientes de que la FP dual les sitúa en una buena posición para continuar en la empresa al finalizar la formación y, además, la conciben como una ventaja competitiva para conseguir empleo en otras empresas frente a quienes han cursado FP e, incluso, universidad. Esto se debe a que asumen que la FP dual les aporta un número de horas de experiencia laboral relevante dadas las exigencias del mercado de trabajo y las dificultades para conseguir un empleo.

> Mi objetivo era tener la máxima experiencia porque en las prácticas normales son tres meses y al tener tres meses en verdad una empresa no te conoce no te enseña lo suficiente, pues dije, **la dual para tener más experiencia**, para aprender mucho más. A parte que ahora si quieres ir a algún trabajo o algo, **te piden como un año de experiencia mínimo** y dije… esta oportunidad… (A4)

Finalmente, desde la perspectiva teórica adoptada en la tesis (Alós, 2007; Gibert Badia, 2011; López-Roldán, 1996b; López-Roldán y Fachelli, 2017; López-Roldán et al., 1998) y entendiendo que el estudio se centra en transición escuela–trabajo probable puesto que aún no han alcanzado una inserción laboral estable, cabe esperar que la inserción laboral facilitada por la FP dual se dé, mayormente en los siguientes segmentos del mercado de trabajo:

- «Segmento secundario»: las carencias en el diseño y la formalización de becas en la FP dual, junto con las dinámicas estructurales de inestabilidad y precariedad laboral juvenil, dan pie a que la mayoría de personas que la cursen se dirijan a este segmento protagonizado por formas atípicas de empleo (encadenamiento de becas o prácticas no remuneradas), altos niveles de inestabilidad, cambios de contratos, salarios bajos y alta frecuencia de etapas de desempleo.
- «Segmento primario superior inestable»: a este segmento se dirigirán aquellas personas que alcancen altos niveles de cualificación a través de uno o varios CFGS, o mediante formación complementaria tras obtener el título de técnico/a superior, pero que, dada su edad y baja experiencia laboral, no

[104] Por ejemplo, en el Acto1 la representante de la empresa QIPRO señala que la formación en la empresa ha venido a sustituir, en muchos casos, contratos por ETT y otras tipologías de contratación temporal que se realizaban a personas para evaluar su adecuación a la empresa y posible futura contratación estable.
En el Acto14 sendos representantes de Fertiberia y Deutz Spain, señalaron refiriéndose a la FP dual, respectivamente: "esas personas que a nosotros nos interesaría reclutar para nuestro día a día [… porque] la cualificación está hecha un poco a medida" y "la planta necesita mano de obra muy cualificada que le ofrece la FP dual".
En el Acto17, Guillem Salvans (Fundación Bertelsmann) señala que "las empresas cuando hacen FP dual, un beneficio claro que tienen es la contratación del aprendiz una vez acabado el programa de FP dual".
En el Acto9, Gema Medrano, directora de Directivos y Gestión de Personas en Bankia, señala dirigiéndose especialmente a la entonces ministra Isabel Celáa: "oye, no saques [la oferta de empleo] a la empresa de selección, ¿podemos tirar de los de formación profesional del año pasado? Y este es el día a día que nosotros tenemos, y esa es la visión de una empresa que llevamos 5 años trabajando con la FP dual".

consigan establecer una trayectoria laboral estructurada por tener altos niveles de movilidad laboral horizontal, situaciones de desempleo, inestabilidad contractual… derivando en trayectorias laborales más desestructuradas de lo previsible por su nivel formativo y expectativas.

- «Segmento primario dependiente»: aquellas personas que, viniendo del perfil anterior, consigan estabilizarse en una empresa o puesto de trabajo, previsiblemente, pasarán a formar parte de este segmento del mercado de trabajo protagonizado por cierto estancamiento profesional desempeñando tareas de menor cualificación efectiva respecto al nivel de cualificación adquirido durante la FP dual y la trayectoria laboral posterior. No obstante, les aportará cierta estabilidad laboral, con salarios medios–altos y mejores condiciones laborales.
- «Segmento primario intermedio»: el escenario más positivo que se puede prever según el análisis expuesto en esta tesis doctoral se refiere a aquellas personas que, superando las dinámicas de inestabilidad, consigan estabilizarse dentro de la empresa donde se formaron y a través de la cual consiguieron entrar en los «mercados internos de trabajo», continuaron aumentando su nivel formativo y han superado al menos un proceso de promoción interna. Esta dinámica se dará, principalmente, en medianas y grandes empresas, en sectores productivos industriales o tecnológicos, y, por tanto, más en hombres que en mujeres. Sus salarios continuarán siendo medios y necesitarán un fuerte compromiso con la empresa para mantenerse en el empleo durante los periodos más precarios con la expectativa de mejorar sus condiciones laborales en el futuro.

Para profundizar en este análisis en cada tipología de transición escuela–trabajo probable, expuestas en el apartado 9.5, se señalará el segmento del mercado de trabajo al que, previsiblemente, se dirigirán según los análisis de la tesis doctoral.

9.1.2. Las competencias transversales en la transición

La otra gran clave en los discursos de los agentes sociales sobre la potencialidad de la formación en la empresa de cara a la inserción laboral son las competencias transversales o actitudinales. La FP dual, en este sentido, permitiría una mayor y mejor adquisición de actitudes positivas para las empresas lo que facilitaría su adaptación al entorno laboral.

> [La FP dual] es un plus de formación para el alumno, le va bien tanto formativamente como personalmente, **le da formación muy orientada al puesto de trabajo y le ayuda a madurar** (C6)

Como ya se señaló en el apartado 7.1.1 las empresas valoran positivamente la FP dual porque permite que posibles futuros trabajadores desarrollen actitudes positivas como trabajo en equipo, responsabilidad, creatividad, iniciativa, resolución

de problemas… y actitudes de tipo disciplinar como orden, limpieza, puntualidad, compromiso con la empresa… Estos dos grupos de competencias actitudinales se diferencian en que, mientras el primero es explicitado por las empresas como un elemento positivo de desarrollo personal, el segundo grupo es percibido por los centros educativos, sindicatos y aprendices, y en pocas ocasiones es explicitado por las empresas. Como ejemplo de una de estas excepciones, en el Acto3 (Anexo V), el director de *Experiencia Empleado* en Banco Sabadell señala que las personas que pasan por la formación en la empresa o por contratos con finalidad formativa tienen puntuaciones más altas en elementos como compromiso con la empresa, orgullo de pertenencia…, lo que les sitúa como trabajadores y trabajadoras relevantes para la empresa más allá de sus conocimientos técnicos.

Estas competencias, según el discurso empresarial, tienen más impacto que las competencias técnicas ya que mientras adquirir las primeras es más costoso en términos de tiempo y puede suponer un cambio en los deseos y trayectoria del trabajador, las segundas se pueden adquirir de forma más sencilla sobre el puesto de trabajo.

> **A nivel técnico,** […] **siempre va a haber un *gap*, pero lo más importante es que la gente tenga la capacidad para aprender**, para cuestionarse las cosas, para ofrecer soluciones… eso es lo que creo que hay que entrenar. […] Identifico una mejora en cuanto a este tipo de cosas, la gente que contratamos, a nivel de generación, seguramente hay otras cosas que también son distintas, pero los veo más fuertes a nivel de trabajo en equipo y de presentaciones (Emp4)

Como señala Emp4, aunque de manera difusa, los centros educativos ya han incorporado cambios en las metodologías pedagógicas para fomentar la adquisición de las competencias transversales. No obstante, en su discurso, los centros educativos detectan sus propias limitaciones en transmitir un aprendizaje complejo que las y los aprendices ven alejado de su realidad.

> El tema actitudinal es muy importante y desde las clases **se lo intentamos transmitir a los alumnos**, y creo que las FCT son un buen lugar para **que se den cuenta de la gran importancia que tiene**, realmente las empresas siempre lo dicen, que **no quieren alumnos que lo sepan hacer todo**, ellos se encargarán de formarles, ya entienden que están aprendiendo… **lo que quieren son alumnos predispuestos**, con ganas de hacer cosas, de trabajar, iniciativa… ganas de superarse. Y eso lleva de lleno al tema de las actitudes. Por más que tú aquí en clase se lo intentes transmitir, hasta que no llegan al mundo laboral o a una empresa donde ven que eso se pone en juego, ellos no se dan cuenta. (C8)

Las dinámicas de «doble» selección de personal cobran, en este sentido, un nuevo significado. No se trata sólo de detectar quienes mejor se vayan a adaptar a la empresa, sino que les suponga un proceso de aprendizaje en sí mismo, una aproximación a la realidad laboral que les obligue a adaptarse y a asumir criterios del mercado de trabajo, aún sin haber entrado en él. Se trata, por tanto, de condicionar una hipotética contratación, inserción laboral, trayectoria laboral… desde el primer momento y asumiendo un periodo formativo, sin compromiso por la empresa y con una remuneración variable e incierta.

> Cuando explicamos en clase la importancia de estas competencias no lo ven claro, **el primer choque es la entrevista de selección** [...]. Por ejemplo, tenemos alumnos, que les dices: tienes que ir a las 4 a una entrevista, el que llega 15 minutos tarde nada, y eso se machaca en clase pero hasta que no lo ven... siempre dice: bueno, cuando empiece a trabajar será diferente. O la forma de vestir, **porque ellos dicen: yo me visto como quiero; y yo les digo: claro, y el empresario contrata a quien quiere**. Si tú quieres tener más oportunidades, cumple una serie de requisitos y los hemos visto, cuando van a las entrevistas van algunos como pinceles, súper bien vestidos, mira, qué cambio. De controlarse, no decir tacos, hablar bien, ser formales... (C7)

Desde la perspectiva de las y los aprendices se señala la idea de «madurar» que permite la formación en la empresa.

> yo voy con los trabajadores y **te dicen lo que hay que hacer**. Te hacen informes que leen los tutores de taller y de aula de la escuela. Aquí **no puedes faltar**, ...no puedes hacer campana. Tienes que justificar las faltas, eso hace que la FP dual sea muy diferente a la FP tradicional, **en la FP hay control por parte de la escuela y de la empresa**. .... Te ayuda a **madurar** (A3)

Esta idea, repetida por centros educativos y empresas, explicita el carácter difuso y abstracto que tienen estas competencias y su proceso de adquisición en los discursos de los agentes sociales. No lo asumen como elementos cuantificables y adquiribles mediante un proceso de conocimiento personal o apoyo social, sino que se va a adquiriendo mediante ensayo–error en los contextos concretos, algo a todas luces incorrecto desde las tesis de la psicología con múltiples ejemplos de autores que han evidenciado y detallado cómo se producen los procesos de enseñanza–aprendizaje de comportamientos y actitudes. Como ejemplo cabe mencionar al recientemente fallecido Albert Bandura, autor de la *Teoría del Aprendizaje Social* (1982).

Esta concepción difusa de los comportamientos y actitudes conlleva a grandes dificultades para evaluar el proceso de adquisición y el nivel de las y los aprendices. La problemática se da, además, porque el profesorado que tiene más conocimientos y herramientas para evaluar la adquisición de competencias complejas no es quien debe evaluar estos aspectos, que tienen lugar dentro de la empresa. Su evaluación, por tanto, la llevan a cabo las y los tutores de empresa, que no tienen capacidades para ello y que reciben una formación limitada y dudosa como ya se ha señalado (apartado 9.2.2). Por tanto, se realiza una evaluación diferida en la que el profesorado da indicaciones a los y las profesionales de las empresas, que toman notas sobre los indicadores y finalmente el profesorado es quien otorga la calificación.

> El reto es cómo se evalúa... realmente se está enseñando a potenciar estas competencias y ¿cómo se evalúa? Es decir, ¿tenemos la capacidad de evaluar cuando el escenario es un entorno laboral? ¿y **la empresa tiene la capacidad para evaluar estas competencias cuando a veces incluso falta la figura del tutor de empresa**? (F2)

9.1.3. La segregación en los posibles efectos de la FP dual

Una vez se han aportado evidencias sobre cómo perciben los agentes sociales las aportaciones de la FP dual para iniciar un proceso de inserción laboral, cabe señalar que los datos aportados por el cuestionario a aprendices señalan diferencias en el acceso a los «mercados internos de trabajo» facilitado por la FP dual según la familia profesional que se curse y el sexo, variables muy relacionadas entre sí por la segregación educativa en FP, como ya se ha expresado anteriormente.

En primer lugar, la tabla 9.2 expone la relación entre ser hombre o mujer y recibir ofertas de continuidad en la empresa claras, posibles, informales o ninguna. En ella destaca que aparezca un porcentaje significativamente mayor de mujeres que no reciben una oferta de continuidad ni creen que la vayan a recibir, que de hombres.

Tabla 9.2. Ofertas de continuidad en la empresa según sexo

¿Has recibido una oferta de continuidad en la empresa?	Hombre	Mujer	***Total***
Sí y me quedaré	93 60,4% 36,2%	61 39,6% 29,3%	154 100% 33,1%
Sí, pero no la aceptaré	15 60% 5,8%	10 40% 4,8%	232 100% 5,4%
No lo han comentado, pero puede ser	96 58,9% 37,4%	67 41,1% 32,2%	163 100% 35,1%
No lo han comentado y seguramente no	53 43,1% 20,6%	70 56,9%* 33,7%	123 100% 26,5%
Total	257 55,3% 100%	208 44,7% 100%	465 100% 100%

χ^2=10.107 · df=3 · Cramer's V=0.147 · p=0.018

Fuente: elaboración propia

Este dato está muy relacionado con la tabla 9.3 en la que se observa que aquellas familias con más porcentaje de ofertas claras de continuidad en la empresa son las de Mantenimiento, electricidad y lampistería y Fabricación mecánica, ambas masculinizadas (son hombres en un 91,7% y 88,9%, respectivamente). Mientras Educación, integración y dependencia y Comercio y marketing destacan por tener los mayores porcentajes de personas que no han recibido ofertas de continuidad en la empresa ni las recibirán, ambas con más porcentaje de aprendices mujeres (77% y 55%, respectivamente) que de aprendices hombres.

Tabla 9.3. Ofertas de continuidad en la empresa según la familia profesional

Familia profesional[1]	*¿Has recibido una oferta de continuidad en la empresa?* No lo han comentado y seguramente no	No lo han comentado, pero puede ser	Sí, pero no la aceptaré	Sí y me quedaré	*Total*
Educación, integración y dependencia	25 41% 20,3%	27 44,3% 16,5%	2 3,3% 8%	7 11,5% 4,5%	61 100% 13,1%
Administración y gestión	18 28,6% 14,6%	19 30,2% 11,6%	1 1,6% 4%	25 39,7% 16,2%	63 100% 13,5%
Agraria	7 30,4% 5,7%	9 39,1% 5,5%	4 17,4% 16%	3 13% 1,8%	23 100% 4,9%
Artes gráficas	4 12,9% 3,3%	22 71% 13,4%	0 0% 0%	5 16,1% 3,2%	31 100% 4,9%
Comercio y marketing	25 41,7% 20,3%	15 25% 9,1%	4 6,7% 16%	16 26,7% 10,4%	60 100% 12,9%
Mantenimiento, electricidad y lampistería	5 13,9% 4,1%	8 22,2% 4,9%	4 11,1% 16%	19 52,8% 12,3%	36 100% 7,7%
Fabricación mecánica	4 14,8% 3,3%	8 29,6% 4,9%	1 3,7% 4%	14 51,9% 9,1%	27 100% 5,8%
Hostelería, turismo y alimentación	1 4,3% 0,8%	6 26,1% 3,7%	5 21,7% 20%	11 47,8% 7,1%	23 100% 4,9%
Farmacia, bucodental e imagen personal	7 26,9% 5,7%	6 23,1% 3,7%	1 3,8% 4%	12 46,2% 7,8%	26 100% 5,6%
Informática y comunicaciones	6 18,8% 4,9%	11 34,4% 6,7%	2 6,2% 8%	13 40,6% 8,4%	32 100% 6,9%
Química	15 30% 12,2%	19 38% 11,6%	0 0% 0%	16 32% 10,4%	50 100% 10,7%
Transporte y mantenimiento de vehículos	6 17,6% 4,9%	14 41,2% 8,5%	1 2,9% 4%	13 38,2% 8,4%	34 100% 7,3%
Total	123 26,4% 100%	164 35,2% 100%	25 5,4% 100%	154 33% 100%	466 100% 100%

χ^2=95.147 · df=33 · Cramer's V=0.261 · Fisher's p=0.000

Nota 1: cabe recordar que los ciclos de FP se han reorganizado en familias profesionales para que tengan un número de aprendices similar (explicado en el apartado 7.1)

Nota 2: las celdas coloreadas en verde y en naranja indican que su residuo ajustado estandarizado es significativamente alto y bajo, respectivamente.

Fuente: elaboración propia

9.2. Las motivaciones hasta llegar a la FP dual

A continuación, en este apartado se analizan el cómo y porqué llegan las y los aprendices hasta la FP dual. Para ello, se toman las referencias de las entrevistas a aprendices para construir las preguntas del cuestionario que se analizarán a continuación organizadas en las tres etapas de decisión hasta llegar a la modalidad dual: por qué cursar FP, por qué elegir el ciclo de FP concreto y por qué solicitar la modalidad dual. En todas ellas se analizan las diferencias existentes teniendo en cuenta las variables independientes señaladas en el apartado 8.4[105].

9.2.1. La continuidad en los estudios como clave para la FP

El cuestionario recoge varias preguntas de escala tipo Likert (0 a 5) en la que las y los aprendices deben señalar qué importancia tuvieron en su elección por el itinerario de FP. En la tabla 9.4 se exponen las puntuaciones medias de cada uno de los aspectos preguntados ordenados de mayor a menor puntuación media. Los resultados evidencian que la motivación principal para estudiar FP consiste en continuar con el itinerario formativo y, en ello, tiene una gran relevancia el instituto en el que ya se encontraban cursando la ESO.

En segundo lugar, destaca la baja relevancia de los y las orientadoras de los institutos que tienen un peso bajo o muy bajo para la mayoría de aprendices. Menor aún son las motivaciones para estudiar FP por no encontrar trabajo, no haber podido entrar en la universidad o el peso que tienen las empresas, que se sitúa en una media muy cercana a 0 (nada relevante).

Tabla 9.4. Motivos para estudiar FP

	Media	Desviación estándar
Quería seguir estudiando	**3,25**	**1,93**
Me interesó la oferta del instituto donde estudiaba	**2,93**	**1,84**
Me convenció un amigo/familiar	**1,78**	**1,84**
Por el orientador/a del instituto	**1,26**	**1,72**
Vi publicidad en internet, redes sociales, televisión, radio, autobuses…	**1,12**	**1,59**
No encontraba trabajo	**0,66**	**1,35**
No entré en la universidad	**0,63**	**1,44**
Me lo recomendaron en una empresa	**0,35**	**,97**

Fuente: elaboración propia

[105] Cabe destacar, especialmente, la recodificación de la variable «familia profesional» que, como se explica detalladamente en el apartado 8.4.1 se ha reorganizado en torno a los ciclos formativos que planteen temáticas comunes para reducir la variabilidad de las 18 familias profesionales presentes en la muestra.

Para profundizar en los datos cabe preguntarse si existen diferencias en las valoraciones que realizan las y los aprendices según las VI, qué VI explica más diferencias, en qué consisten, etc. Para ello, se han realizado pruebas t de Student para las VI con dos categorías (sexo, nivel de FP, titularidad del centro y trabajo previo) y pruebas ANOVA para las VI con más de dos categorías (familia profesional, delegación territorial y formación previa). La tabla, al igual que las que se utilizan en los apartados siguientes, muestra, para cada motivación, las relaciones significativas con las Variables Independientes[106] , con los estadísticos t y F según corresponda, y las categorías de la VI donde las existen diferencias significativas señalando la media (M) y el error estándar (SE).

Excluyendo del análisis la opción "Me lo recomendaron en una empresa" porque su puntuación es tan baja que no aparecen relaciones significativas con ninguna VI que explique diferencias entre grupos que valoren esta motivación de manera distinta; la **familia profesional** es la VI que explica diferencias en más motivaciones (5 de 8), seguida de la **delegación territorial**, el **nivel del ciclo** y **la titularidad del centro** (3 de 8). Cabe destacar que el **sexo** no explica diferencias en ninguna motivación para escoger la FP como itinerario formativo.

A continuación, se explican las diferencias entre las categorías de las VI en aquellas motivaciones donde sean más relevantes bien porque la distancia sea muy grande o bien porque sea un resultado *a priori* no previsible.

Comenzando por la motivación más valorada, "quería seguir estudiando", aparecen diferencias significativas con la **familia profesional** y la **delegación territorial**, siendo especialmente amplias entre las categorías de la segunda. En concreto, en Catalunya central la puntuación es dos puntos menor a las delegaciones del Área Metropolitana de Barcelona[107], salvo el Baix Llobregat. En lo referente a la familia profesional, únicamente aparece diferencia significativa entre Comercio y marketing con una mayor puntuación que Educación, integración y dependencia.

En segundo lugar, la familia profesional también explica diferencias en el "interés por la oferta del instituto donde estudiaba", ya que Fabricación mecánica tiene una puntuación significativamente más alta que Educación, integración y dependencia, Hostelería, turismo y alimentación, y Química (aunque las tres tienen puntuaciones en el valor intermedio de la escala). Esto indica que, aunque la oferta del instituto es la segunda motivación más relevante para escoger el itinerario y, por tanto, todas las familias tienen puntuaciones altas, existe diferencia en el peso que tienen unas y otras. En esta motivación también aparecen diferencias significativas, más grandes aún, entre delegaciones territoriales. Las personas que cursan FP en el AMB y en el Baix Llobregat encuentran más interesante la oferta de sus centros educativos que las de Girona, Vallès Occidental, Catalunya central y Lleida, especialmente estas

[106] En adelante VI
[107] En adelante AMB

últimas que otorgan la puntuación más baja de todas, con 2 puntos de diferencia respecto a la delegación territorial que puntúa más alto.

En la motivación "me convenció un amigo/a o familiar" la **familia profesional** de Mantenimiento, electricidad y lampistería recibe puntuaciones significativamente más altas que los ciclos reunidos en las categorías de Educación, integración y dependencia y Hostelería, turismo y alimentación, lo cual indica la diferencia del prestigio social que tienen unas y otras profesiones. Por otra parte, es una motivación más relevante en los centros privados que en los públicos.

En el motivo "orientador/a del instituto", las puntuaciones son bajas y las diferencias en las dos VI que tienen relación significativa se pueden prever ya que la orientación académica se realiza sobre el estudiantado más joven durante la ESO y los ciclos de Grado Medio.

En el efecto de la publicidad, que resulta bajo para la mayoría de aprendices de FP dual, aparecen diferencias significativas, aunque no especialmente grandes, en el **nivel del ciclo de FP**, siendo mayor en los grados medios que en los superiores, en la **titularidad de los centros**, mayor en los privados que en los públicos, y en la **familia profesional**, mayor en Artes gráficas que en Química.

En cuanto a "no encontrar trabajo", aunque las puntuaciones son bajas para el conjunto de aprendices, existe diferencia significativa entre centros públicos y privados, siendo una motivación significativamente más alta en los primeros.

Finalmente, en la penúltima motivación menos valorada de media, "no entré a la universidad", aparecen diferencias significativas con varias VI. De entre ellas, son especialmente relevantes las explicadas por la **familia profesional** y la **delegación territorial.** En todas las familias profesionales la puntuación es baja, sin embargo, mientras que en algunas es muy próxima a 0 (nada relevante): Hostelería, turismo y alimentación y Transporte y mantenimiento de vehículos; en Educación, integración y dependencia, siendo la familia con la puntuación más alta, obtiene valores 1 punto por encima de las mencionadas. Esto se debe al peso del CFGS de Educación Infantil que tiene un perfil de estudiantes próximo a la universidad por el grado de Magisterio de Educación Infantil y el de Magisterio de Educación Primaria, algo que se ha observado en las entrevistas a aprendices (A1) y a la empresa del sector (Emp3).

No obstante, las diferencias más amplias aparecen en las **delegaciones territoriales** ya que, mientras para en la mayoría hay puntuaciones próximas a 0, en Lleida aparece una media de 2,3, dos puntos más que en Girona con la media más baja (0,26). Esta diferencia es muy destacable y se puede deber al coste de oportunidad de acceso a la universidad para las personas de Lleida frente a las de Girona y el Área Metropolitana de Barcelona. Esta diferencia debería ser objeto de investigación en profundidad ya que supone una fuerte desigualdad en el acceso a la universidad entre provincias y la finalidad que cumple la FP en la dinámica.

Tabla 9.5. Relaciones entre las motivaciones para acceder a FP y las VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Quería seguir estudiando	Educación, integración y dependencia	2,6	,27	Comercio y marketing	3,8	,22	F(11, 454) =2,55 · p=,004 · η^2=,0581
	Catalunya central	1,5	,43	Barcelona comarques	3,6	,23	F(8, 457) =2,58 · p=,009 · η^2=,0432
				Consorci d'Educació de Barcelona	3,5	,18	
				Maresme – Vallès Oriental	3,3	,26	
				Vallès Occidental	3,3	,25	
Me interesó la oferta del instituto donde estudiaba	Fabricación mecánica	4	,32	Educación, integración y dependencia	2,6	,23	F^a(11, 151.1) =3,3 · p=,000 · η^2=,0749
				Hostelería, turismo y alimentación	2,1	,38	
				Química	2,5	,28	
	Consorci d'Educació de Barcelona	3,6	,17	Catalunya central	1,9	,52	F(8, 457) =5,152 · p=,000 · η^2=,0828
				Girona	2,7	,17	
				Lleida	1,8	,42	
				Vallès Occidental	2,5	,24	
	Baix Llobregat	3,5	,29	Lleida	1,8	,42	
Me convenció un amigo/a o familiar	Privado	2,3	,17	Público	1,6	,1	t(221.24)=3.5 · p=,001 · r=,2290
	Mantenimiento, electricidad y lampistería	2,8	,29	Educación, integración y dependencia	1,5	,22	F(11, 454) =2,15 · p=,016 · η^2=,0494
				Hostelería, turismo y alimentación	1	,4	
Por el orientador/a del instituto	CFGM	1,5	,14	CFGS	1,1	,1	t(464)=2,132 · p=,034 · r=,0985
	FP medio	1,7	,16	Bachillerato	0,75	,2	F^a(8, 156.498) =4,8 · p=,001 · η^2=,0389
				FP superior	1,1	,15	
				Universitarios finalizados y no	0,78	,25	

Vi publicidad en internet, redes, tv, radio, autobuses…	CFGM	1,4	,13	CFGS	0,98	,09	t(335.466)=2,43 · p=,016 · r=,1315
	Privado	1,5	,16	Público	0,95	,08	t(193.05)=3,3 · p=,001 · r=,2322
	Artes gráficas	1,9	,35	Química	0,58	,16	F^a(11, 151.4) =2,41 · p=,009 · η^2=,0607
No encontraba trabajo	Público	0,8	,08	Privado	0,32	,08	t(377.1)= · p=,001 · r=,2290
No entré en la universidad	CFGS	0,82	,10	CFGM	0,31	,07	t(464)=4,2 · p=,000 · r=,1914
	Educación, integración y dependencia	1,28	,25	Hostelería, turismo y alimentación	0,17	,12	F^a(11, 155.4) =2,8 · p=,002 · η^2=,0519
				Transporte y mantenimiento de vehículos	0,15	,1	
	Lleida	2,3	,47	Baix Llobregat	0,41	,22	F^a(8, 102.92) =3,67 · p=,001 · η^2=,1027
				Catalunya central	0,31	,22	
				Consorci d'Educació de Barcelona	0,41	,10	
				Girona	0,26	,09	
				Maresme – Vallès Oriental	0,47	,17	
	Bachillerato	1,9	,34	Secundaria	0,35	,1	F^a(8, 142,48) =7,15 · p=,000 · η^2=,1030
				FP medio	0,34	,08	
				FP superior	0,85	,15	
				Universitarios finalizados y no	0,4	,19	
	FP superior	0,85	,15	Secundaria	0,35	,1	
				FP medio	0,34	,08	

Nota a: Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica

Fuente: elaboración propia

9.2.2. El interés en la profesión y los contenidos para el ciclo de FP

Una vez las personas se han decidido por el itinerario de FP cabe revisar qué razones llevan a escoger uno de entre la multitud de ciclos de FP existentes. En la tabla 9.6 se exponen los motivos recogidos en el cuestionario según los análisis cualitativos de las entrevistas y a través de la opción "otro:___", ordenados según la media obtenida de las puntuaciones de la escala Likert (0 a 5).

Tabla 9.6. Motivos para cursar el ciclo de FP

	Media	Desviación estándar
Me gusta la profesión que podré ejercer	**4,09**	**1,28**
Me gustan las asignaturas y contenido del título	**3,87**	**1,39**
Tiene buena inserción laboral / prestigio profesional / sueldos o condiciones laborales	**3,8**	**1,48**
Lo ofrecían en el instituto que tengo cerca de casa	**1,91**	**2,04**
Me permitía cambiar de ambiente o ciudad	**1,37**	**1,77**
Mis padres han estudiado o trabajan de cosas parecidas	**0,75**	**1,45**
Mi familia me presionó	**0,38**	**,96**

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos recogidos por el cuestionario, los motivos de tipo profesional y/o laboral (profesión, contenidos, inserción laboral, prestigio…), son los más relevantes, mientras los de ámbito familiar son los que menos peso tienen en la decisión. Revisando la relación con las VI cabe volver a destacar el papel que juega la **delegación territorial** (explica diferencias en 5 de 7 motivaciones), la **familia profesional** y la **titularidad del centro** (4 de 7) y el **nivel del ciclo de FP** (3 de 7), y la ausencia del **sexo** al ser una variable que, nuevamente, no explica diferencias en las motivaciones por escoger el ciclo de FP.

Analizando la relación entre los motivos y las VI, el motivo más valorado es "me gusta la profesión que podré ejercer", por lo que todas las categorías de las VI tienen puntuaciones altas. No obstante, aparecen diferencias significativas, aunque pequeñas, en el **nivel del ciclo de FP**, con mayor puntuación en CFGS que en CFGM; y en los centros privados con mayor puntuación que los públicos. Las diferencias más relevantes aparecen, nuevamente en la **familia profesional** y la delegación territorial. Por una parte, los ciclos de Educación, integración y dependencia tienen la media más alta, con una diferencia de un punto respecto a las familias con puntuación más baja. Este dato resulta relevante porque esta familia profesional también es la que mayor valoración tenía en el motivo "no entré en la universidad" para escoger cursar FP, ambos datos llevan a pensar que las personas de esta familia profesional tienen clara la vocación y tratan de llegar a ella a través de la FP como manera de aproximarse al campo profesional con la expectativa de continuar en la universidad, idea que también se apoya en el testimonio de la aprendiz del sector (A1). Por otra parte, en cuanto la **delegación territorial** cabe

destacar que Lleida tiene la puntuación más alta junto con el Consorci d'Educació de Barcelona, un punto por encima de Girona con la puntuación más baja, lo que resulta relevante dadas las menores puntuaciones en las motivaciones para cursar FP que se han señalado en el apartado anterior.

"Las asignaturas y contenidos del ciclo" son la segunda motivación más relevante para escoger el ciclo de FP. Las diferencias aparecen al comparar los centros según su **titularidad** puesto que, aunque la diferencia es pequeña, los centros privados tienen una puntuación significativamente mayor a los públicos, por lo que cabe pensar que la manera en que ofrecen los estudios y venden su oferta formativa es relevante, puesto que los contenidos son los mismos. También aparecen diferencias entre el Consorci d'Educació de Barcelona, con la mayor puntuación, y Girona y Vallès Occidental con las puntuaciones menores, aunque altas igualmente. Ambos aspectos se relacionan puesto que la presencia de centros privados es mayor en el Consorci d'Educació de Barcelona que en el resto de delegaciones territoriales.

En tercer lugar, los motivos relacionados con "inserción laboral, prestigio profesional y condiciones laborales" obtienen, también puntuaciones muy altas y, en la misma dirección que el motivo anterior, los centros privados presentan puntuaciones más altas que los públicos. En este caso, también aparecen diferencias en las **familias profesionales** ya que, tanto Mantenimiento, electricidad y lampistería, como Fabricación mecánica, presentan puntuaciones significativamente más altas que Educación, integración y dependencia, y Agraria, siendo esta la que tiene menor puntuación, dos puntos por debajo de Fabricación mecánica. Este dato confirma la idea señalada anteriormente de que las personas que cursan Educación, integración y dependencia, son conscientes de que deberán continuar con su formación y, por otra parte, de que las profesiones que accederían tienen bajo prestigio social, al igual que el caso de Agraria. En cuanto a las **delegaciones territoriales** cabe destacar las bajas puntuaciones de Tarragona y Catalunya central, dos puntos por debajo de las delegaciones del AMB, lo que se entiende dada la diferencia de empleo entre unos y otros territorios.

En el cuarto motivo, "lo ofrecían en el instituto que tengo cerca de casa", aparecen diferencias más amplias. En concreto, existen diferencias significativas entre la **titularidad del centro**, esta vez con mayores puntuaciones en los públicos frente a los privados, lo que parece lógico dada la mayor presencia y distribución de centros públicos; entre las **familias profesionales** de Educación, integración y dependencia, agraria y Farmacia, bucodental e imagen personal, con menores puntuaciones que Comercio y marketing; y entre las **delegaciones territoriales** donde Lleida vuelve a destacar por su baja puntuación frente a las delegaciones que componen el AMB y Girona. Este dato evidencia una dificultad más para las personas que cursan FP en Lleida por la menor disponibilidad de ciclos de su interés cerca de sus hogares.

En quinto lugar, en la influencia de "los estudios o profesión de la familia" aunque es baja, aparecen diferencias significativas especialmente relevantes entre **delegaciones territoriales** con una puntuación muy cercana a 0 (nada relevante) en

Tarragona y puntuaciones en torno a 1 en el AMB y Girona. También en las **familias profesionales** aparecen diferencias significativas destacando Fabricación mecánica muy por encima de Educación, integración y dependencia, e Informática y comunicaciones, ambas con la puntuación más baja.

Por último, "la presión familiar y social" que no tiene valor para las y los aprendices, es ligera pero significativamente superior en los CFGM frente a los CFGS, lo que puede tener relación con la mayor presión dirigida a las personas más jóvenes para que continúen con sus estudios.

Tabla 9.7. Relaciones entre las motivaciones para escoger ciclo de FP y las VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Me gusta la profesión que podré ejercer	CFGS	4,2	,07	CFGM	3,9	,10	t(321.7)=2,9 · p=,004 · r=,1596
	Privado	4,4	,09	Público	4	,07	t(299.2)=3,43 · p=,001 · r=,1929
	Educación, integración y dependencia	4,7	,08	Administración y gestión	3,8	,17	F^a(11, 148.93) =5,68· p=,000 · η^2=,0828
				Artes gráficas	3,8	,23	
				Comercio y marketing	3,8	,17	
				Hostelería, turismo y alimentación	3,6	,29	
	Girona	3,7	,15	Consorci d'Educació de Barcelona	4,5	,1	F^a(8, 104,09) =4,152· p=,000 · η^2=,0766
				Lleida	4,6	,2	
Por las asignaturas/ contenidos del ciclo	Privado	4,1	,11	Público	3,8	,08	t(464)=2,53 · p=,012 · r=,1167
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,3	,1	Girona	3,7	,15	F^a(8, 102.03) =3· p=,005 · η^2=,0482
				Vallès Occidental	3,6	,2	
Tiene buena inserción laboral /prestigio profesional / condiciones laborales	Privado	4,1	,11	Público	3,7	,08	t(292.8)=3,48 · p=,001 · r=,1993
	Mantenimiento, electricidad y lampistería	4,5	,2	Educación, integración y dependencia	3,3	,18	F^a(11, 152.07) =3,62· p=,000 · η^2=,0866
				Agraria	2,7	,42	
	Fabricación mecánica	4,6	,22	Educación, integración y dependencia	3,3	,18	
				Agraria	2,7	,42	
	Tarragona	2,2	,4	Baix Llobregat	4,2	,17	F^a(8, 104,39) =5,12· p=,000 · η^2=,0966
				Barcelona comarques	4,2	,14	
				Consorci d'Educació de Barcelona	4,1	,14	
				Maresme – Vallès Oriental	3,9	,17	
	Catalunya central	2,4	,47	Baix Llobregat	4,2	,17	

Lo ofrecían en el instituto que tengo cerca de casa	Público	2,1	,11	Privado	1,3	,16	t(272.2)=4,198 · p=,000 · r=,2466
	Comercio y marketing	2,8	,25	Educación, integración y dependencia	1,6	,25	F^a(11, 152.85) =2,47· p=,007 · η^2=,0554
				Agraria	1,1	,38	
				Farmacia, bucodental e imagen personal	1,2	,33	
	Lleida	0,32	,23	Baix Llobregat	2,3	,41	F^a(8, 106.53) =6,9· p=,000 · η^2=,0601
				Barcelona comarques	2,1	,24	
				Consorci d'Educació de Barcelona	1,4	,18	
				Girona	2,2	,23	
				Maresme – Vallès Oriental	2,4	,26	
				Vallès Occidental	2,3	,29	
	FP medio	2,4	,18	Secundaria	1,5	,17	F^a(4, 149,64) =4,9· p=,001 · η^2=,0415
				FP superior	1,5	,17	
Mis padres han estudiado o trabajan de cosas parecidas	CFGM	0,9	,13	CFGS	0,6	,08	t(297.2)=2 · p=,046 · r=,1154
	Fabricación mecánica	1,8	,39	Educación, integración y dependencia	0,3	,15	F^a(11, 151.35) =2,6· p=,005 · η^2=,0702
				Informática y comunicaciones	0,3	,13	
	Tarragona	0,07	,07	Baix Llobregat	1,2	,34	F^a(8, 119.85) =6,7 · p=,000 · η^2=,0217
				Barcelona comarques	0,66	,16	
				Consorci d'Educació de Barcelona	0,93	,15	
				Girona	0,6	,15	
				Maresme – Vallès Oriental	0,6	,17	
				Vallès Occidental	0,78	,19	
	Universitarios finalizados y no	0,3	,11	Secundaria	0,89	,14	F^a(4, 166.79) =4,06 · p=,004 · η^2=,0188
				FP medio	0,92	,14	
Por presión familiar/social	CFGM	0,5	,09	CFGS	0,3	,05	t(279.7)=2,135 · p=,034 · r=,1266

Nota a : Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica
Fuente: elaboración propia

9.2.3. La inserción laboral como argumento para la FP dual

Finalmente, de las personas que han elegido el itinerario de FP y un ciclo en concreto, el cuestionario permite revisar las motivaciones que llevan a las personas a optar por la modalidad dual. Como en los casos anteriores la tabla 9.8 muestra de manera ordenada las motivaciones que apoyan la elección por la modalidad dual de acuerdo con las y los aprendices que han respondido al cuestionario.

Tabla 9.8. Motivos para optar por la modalidad dual

	Media	Desviación estándar
Aumentaba mis posibilidades de inserción laboral	**4,18**	**1,34**
Son más horas en la empresa	**3,37**	**1,7**
Por cobrar un salario o beca	**3,06**	**1,85**
Me lo recomendaron en el centro	**2,55**	**1,81**
Me convencieron mi familia/amigos/as	**1,24**	**1,67**

Fuente: elaboración propia

Entre las opciones analizadas, la percepción de aumento de la inserción laboral es la que más puntuación recibe, muy cerca del valor máximo de la escala Likert (de 0 a 5). En segundo lugar, muy relacionada con la primera motivación, se encuentra la adquisición de más experiencia laboral al caracterizarse por un periodo de formación en la empresa más largo. La influencia del centro, aunque tiene puntuaciones relevantes, en el medio de la escala Likert, no supone un elemento determinante y menos aún la percepción de la familia y/o amistades.

En lo que respecta a las relaciones de las motivaciones con las VI (tabla 9.9), nuevamente aparece como variable que más diferencias explica la **familia profesional** (5 de 5), seguido de la **delegación territorial** y la **titularidad del centro** (4 de 5), y del **nivel de FP** y tener o no **trabajo previo** (2 de 5). Por último, en este caso también cabe destacar la ausencia de la variable **sexo** como VI que explique diferencias en las motivaciones por acceder a FP dual.

En primer lugar, la motivación con puntuaciones más altas es la percepción de que "aumenta mis posibilidades de inserción laboral". El análisis de relación con las VI indica que en los CFGS el valor es significativamente más alto que en los CFGM, aunque la diferencia es pequeña. Al igual que ocurre entre los centros educativos privados, con una puntuación significativamente más alta aunque con poca diferencia, respecto a los centros educativos públicos. Sí aparecen diferencias significativas más amplias entre las **familias profesionales** de Fabricación mecánica, con una puntuación significativamente más alta que Artes gráficas, con la menor puntuación, Comercio y marketing y Educación, integración y dependencia. Finalmente, también aparecen diferencias significativas entre Girona, con la puntuación más baja y las posiciones más altas en las delegaciones de Barcelona comarques, Consorci d'Educació de Barcelona y Maresme – Vallès Oriental.

La segunda motivación más relevante es que la FP dual aporta "más horas en la empresa" por lo que aumenta la experiencia profesional tan demandada por las empresas para la inserción laboral. Esta motivación es mayor, significativamente, en los CFGS que en los CFGM (**nivel de FP**); en los centros privados que en los públicos (**titularidad del centro**); en la familia de Fabricación mecánica que en las de Hostelería, turismo y alimentación (**familias profesionales**); y en Baix Llobregat, Consorci d'Educació de Barcelona y Barcelona comarques, más que en Girona (**delegación territorial**).

En tercer lugar, la motivación "por cobrar un salario o beca" durante la FP dual también recibe puntuaciones altas por parte de las y los aprendices. En concreto, es mayor la relevancia que tiene en los centros privados frente a los públicos (**titularidad del centro**); también es más relevante para quienes no tenían **trabajo previo** a la FP dual frente a quienes sí, resultado coherente con la idea de que al ser una retribución baja, es más relevante para quien sea su primera retribución frente a quien ya haya tenido salario en otra empresa. La **familia profesional** que más valora este motivo es la de Administración y gestión, frente a las de Artes gráficas y Química, ambas más de un punto y medio por debajo. Finalmente, la **delegación territorial** de Girona presenta una valoración dos puntos por debajo de las delegaciones que componen el AMB y Lleida.

En cuarto lugar se sitúa la "recomendación del centro", con puntuaciones más bajas que las motivaciones anteriores. No obstante, presenta valores altos en Administración y gestión, significativamente por encima de las **familias profesionales** de Mantenimiento, electricidad y lampistería e Informática y comunicaciones. En segundo y último lugar, las **delegaciones territoriales** también explican diferencias significativas puesto que Barcelona comarques presenta una valoración un punto por encima de Consorci d'Educació de Barcelona y de Girona.

Finalmente, el argumento que presenta valores más bajos es la importancia de la "familia y amistades" en la decisión. No obstante, en los centros privados son significativamente más altos que en los públicos; quienes no tenían **trabajo previo** también lo puntúan como más relevante que quienes sí lo tenían; y, entre las **familias profesionales**, Informática y comunicaciones se sitúa con la puntuación más baja, próxima a 0, y presenta diferencias significativas con Mantenimiento, electricidad y lampistería y Fabricación mecánica, que vuelve a situarse en la valoración más alta.

Tabla 9.9. Relaciones entre las motivaciones para cursar la modalidad dual y VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Aumenta mis posibilidades de inserción laboral	CFGS	4,3	,07	CFGM	3,9	,11	t(464)=3,45 · p=,001 · r=,1579
	Privado	4,4	,1	Público	4,1	,08	t(305.34)=2,743 · p=,006 · r=,1551
	Fabricación mecánica	4,8	,09	Educación, integración y dependencia	4,1	,17	F^a(11, 153.11) =4,11 · p=,000 · η^2=,0718
				Artes gráficas	3,3	,34	
				Comercio y marketing	4,1	,17	
	Girona	3,6	,18	Barcelona comarques	4,5	,13	F^a(8, 101.97) =3,1 · p=,004 · η^2=,0738
				Consorci d'Educació de Barcelona	4,4	,1	
				Maresme – Vallès Oriental	4,4	,12	
Son más horas en la empresa	CFGS	3,5	,1	CFGM	3,1	,13	t(464)=2,32 · p=,021 · r=,1072
	Privado	3,7	,13	Público	3,2	,10	t(279.8)=3,158 · p=,002 · r=,1855
	Fabricación mecánica	4	,27	Hostelería, turismo y alimentación	2,5	,35	F^a(11, 152.45) =2,4 · p=,008 · η^2=,0562
	Girona	2,6	,19	Baix Llobregat	4	,28	F^a(8, 104.27) =4,989 · p=,000 · η^2=,0860
				Barcelona comarques	3,6	,2	
				Consorci d'Educació de Barcelona	3,9	,14	

Por cobrar un salario o beca	Privado	3,6	,13	Público	2,9	,11	t(309.28)=4,086 · p=,000 · r=,2263
	Sin trabajo previo	3,3	,15	Con trabajo previo	2,7	,15	t(331.78)=2,876 · p=,004 · r=,1559
	Administración y gestión	3,9	,2	Artes gráficas	2,2	,36	F^a(11, 151.85) =3,153 · p=,001 · η^2=,0753
				Química	2,3	,29	
	Girona	1,9	,2	Baix Llobregat	3,9	,29	F^a(8, 104.72) =6,627 · p=,000 · η^2=,1128
				Barcelona comarques	3,6	,2	
				Consorci d'Educació de Barcelona	3,3	,16	
				Lleida	3,4	,3	
				Maresme – Vallès Oriental	3,4	,23	
				Vallès Occidental	3,2	,26	
Me lo recomendaron en el centro	Administración y gestión	3,4	,19	Mantenimiento, electricidad y lampistería	1,9	,31	F^a(11, 151.63) =2,928 · p=,002 · η^2=,0581
				Informática y comunicaciones	1,7	,29	
	Barcelona comarques	3,2	,2	Consorci d'Educació de Barcelona	2,3	,18	F(8, 465) =2,335 · p=,024 · η^2=,0386
				Girona	2,2	,2	
Me convenció mi familia/ amigos/as	Privado	1,6	,16	Público	1,1	,16	t(220.50)=2,67 · p=,008 · r=,1770
	Sin trabajo previo	1,4	,1	Con trabajo previo	,99	,11	t(414.14)=2,634 · p=,009 · r=,1284
	Informática y comunicaciones	0,53	,16	Fabricación mecánica	2	,37	F^a(11, 153.5) =2,8 · p=,002 · η^2=,0480
				Mantenimiento, electricidad y lampistería	1,8	,31	

Nota [a] : Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica
Fuente: elaboración propia

9.3. Las expectativas en la FP dual

Tras haber analizado las motivaciones que llevan a elegir el itinerario de FP, el ciclo y la modalidad dual, en el siguiente apartado se estudian las expectativas antes y en la última etapa de la FP dual. Antes de dar paso a los resultados del análisis cuantitativo del cuestionario, cabe señalar que el análisis cualitativo de las entrevistas de las y los aprendices evidencia que las expectativas de quienes cursan FP dual están dirigidas, principalmente, a conseguir empleo de manera rápida y con condiciones laborales dignas, sin sueldos altos ni grandes responsabilidades y con cierta progresión en la empresa. Esta idea coincide, por tanto, con el discurso de los agentes sociales de fomento de la FP dual basándose en su mejora de la inserción laboral.

> aspiro a tener un cargo donde pueda **desarrollar el conocimiento**. Pero **sin una responsabilidad altísima** que me lleve los problemas a casa, **aunque cobrase más**. Querría tener también mi vida personal. No pido más. Pero va ser difícil a 20 años vista (A3)

Esta expectativa laboral está relacionada con las dificultades existentes en un mercado laboral, especialmente para el colectivo joven, protagonizado por la inestabilidad, temporalidad y desempleo. Esta realidad genera que la estabilidad, aun a riesgo de tener salarios más bajos y falta de carrera profesional, sea valorada como dinámica positiva (A2, A3, A4). Con ello, la investigación evidencia que el discurso que en múltiples ocasiones se emite a nivel político y empresarial señalando la movilidad laboral como dinámica positiva del mercado laboral actual, no es percibida como tal por las y los aprendices de FP dual.

> **No es verdad que todos los jóvenes quieran esta movilidad** que también es un discurso que utiliza la parte empresarial, y yo creo que **al final lo que queremos es una estabilidad** y sobretodo porque el moverte de empresa no quiere decir que vayas a mejorar tu situación, [...], sí que puede pasar, pero hay una grandísima mayoría puestos de trabajo que cambiar de empresa no quiere decir que vaya a mejorar tus condiciones y más hoy en día que cuando entras en una empresa no formas parte de esa empresa sino que formas parte de la subcontrata que trabaja para la empresa X. (S7)

En cualquier caso, de acuerdo con los centros educativos y las empresas, la formación en la empresa en el modelo dual conlleva un proceso de aumento de complejidad de las expectativas de las y los aprendices que en un inicio buscan únicamente obtener el título que les sirva para entrar al mercado de trabajo fuera de la empresa donde realizan la formación, pero que, con la larga duración de la formación en la empresa, van aumentando su expectativa de continuidad, iniciar su carrera profesional, aumentar su cualificación, etc.

> no tenían muy claro cuál era el objetivo y ellos al final lo que querían era **sacarse su título y ya están**. Ahora cuando se ha ido viendo que esto es una plataforma de entrada a una plataforma como nosotros, su propio ***mindset*** ha cambiado y ahora, es más: me lo tengo que currar para poder entrar a trabajar en esta empresa; ya no es: vengo aquí en formato de que me enseñéis todo, si no de ponerme e ir aprendiendo sobre la marcha (Emp4)

Sin embargo, el análisis del cuestionario no confirma la idea de cambio detectada en los análisis cualitativos. En los elementos preguntados en el cuestionario, tomando de referencia las entrevistas a aprendices y los documentos específicos sobre FP dual emitidos por los agentes sociales y los estudios citados, las diferencias son mínimas entre antes y al final de la FP dual y sólo son significativas en lo referente a la expectativa de "inserción laboral rápida" y de "conocer una empresa", que en ambos casos aumenta gracias al paso por la FP dual (tabla 9.10).

Tabla 9.10. Diferencia entre la puntuación de las expectativas al final de la FP dual y antes de comenzarla

	Media de la diferencia	Desviación estándar	Test de Wilcoxon [a]
Inserción laboral rápida	**0,13**	**1,37**	**,025**
Conocer una empresa	**0,12**	**1,19**	**,017**
Usarlo como acceso a la universidad	**0,09**	**1,15**	**,191**
Sentirme realizado/a, útil, valorado/a	**0,06**	**1,12**	**,206**
Usarlo como acceso a FP superior	**0,03**	**1,34**	**,790**
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	**–0,04**	**,91**	**,282**
Adquirir experiencia profesional	**–0,06**	**1,00**	**,252**

Nota [a]: prueba no paramétrica de comparación de medias para muestras relacionadas cuando las distribuciones no cumplen el supuesto de normalidad

Fuente: elaboración propia

Para conocer si la diferencia entre el nivel de expectativas al finalizar la FP dual y el de antes de comenzarla se explica según alguna VI se han realizado los cruces correspondientes. La tabla 9.11 muestra las relaciones significativas encontradas en este sentido.

En el caso de los dos primeros ítems, que como se señaló antes son los únicos donde el cambio es significativo, el hecho de tener o no **trabajo previo** modifica significativamente la valoración de las expectativas. En los dos casos, las personas que no tenían trabajo antes de la FP dual aumentan sus expectativas de inserción laboral y de conocimiento de una empresa, mientras que las personas que sí trabajaban antes disminuyen sus expectativas tras el paso por la FP dual. Es decir, las expectativas aumentan de manera significativa para aquellas personas que no tenían experiencia laboral, mientras que quienes sí la tienen mantienen o reducen sus expectativas.

Por otra parte, aunque con una diferencia menor en las medias, también es significativo que los CFGM aumenten sus expectativas en "adquirir conocimientos útiles para una profesión", mientras que en los CFGS se mantienen o bajan ligeramente. Este resultado es coherente con el hecho de que las personas que cursan

CFGM tienen menos experiencia y percepción del mercado de trabajo, por lo que la FP dual se percibirá como más útil.

Tabla 9.11. Relación entre la diferencia de expectativas por el paso por la FP dual y VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Inserción laboral rápida	Sin trabajo previo	0,3	,08	Con trabajo previo	–0,15	,1	t(464)=3,48 · p=,001 · r=,1595
Conocer una empresa	Sin trabajo previo	0,23	,07	Con trabajo previo	–0,04	,09	t(464)=2,413 · p=,016 · r=,1113
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	CFGM	0,08	,07	CFGS	–0,03	,08	t(464)=2,259 · p=,024 · r=,1043
Adquirir experiencia profesional	Hombre	0,27	,07	Mujer	–0,18	,06	t(463)=2,2 · p=,001 · r=,1017

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la expectativa de "adquirir experiencia profesional" que es la que más baja de todas (tabla 9.10) aparecen diferencias significativas grandes entre hombres y mujeres. Mientras que los hombres aumentan sus expectativas de experiencia laboral con el paso por la FP dual, para las mujeres disminuye. Dato muy relevante que vuelve a evidenciar las diferencias entre sexos en el impacto de la modalidad dual no sólo por las plazas disponibles, como se ha expuesto en el resto de capítulos de resultados, sino por la utilidad percibida.

El cuestionario, además, cuenta con una pregunta abierta (la nº 21) en la que se da opción a que expliquen cómo han cambiado sus expectativas. El análisis de sus respuestas coincide con el escaso cambio registrado que ya se ha comentado. Sin embargo, permite conocer las experiencias de quienes sí han cambiado de expectativas destacando 6 grupos:

- Aumento de expectativas y oferta de contratación. Personas que consideran que la FP dual les ha servido para conocer la profesión y el mundo empresarial más de lo que esperaban y, además, han obtenido ofertas para continuar en la empresa, por lo que su percepción sobre la inserción laboral es positiva. Por ejemplo, n331:

> Antes pensaba que sería algo que me ayudaría a adquirir experiencia y tener la posibilidad de trabajar en ese sitio y ahora pienso que me ha servido mucho más de lo que pensaba en el sentido de la experiencia, de saber y aprender sobre la materia cosas que no sabía y de quedarme en la empresa.

- Utilidad de la FP dual pero reducción de las expectativas. Un número relevante de personas considera que aunque la FP dual es muy útil y sirve

para conocer la profesión, no han recibido ofertas de continuidad y han podido observar en sus empresas las dificultades para la inserción laboral y la precariedad que existe. Por ejemplo, n452

Ha cambiado bastante a mejor, pero lo que me preocupa es la inserción laboral, ya que es un sector precario

- Aumento de expectativas y mejora del autoconcepto. La FP dual ha permitido, a otro grupo de aprendices, aumentar las expectativas especialmente en lo referente a sentir que el mercado de trabajo les valora, que en la empresa se les tiene en cuenta, etc. Por ejemplo, n14

Mejoraron bastante, ya que no tenía la suficiente confianza en mí mismo sobre los trabajos que iba a realizar. Pero poco a poco fui adquiriendo experiencia, perdiendo los nervios, más confianza [...]

- Aumento de expectativas de continuidad formativa. Otro grupo de aprendices consideran que la FP dual les ha servido para tener más clara su vocación al conocer más el ejercicio profesional y, por tanto, han aumentado su intención de continuar con una carrera universitaria en el mismo campo para poder acceder a un mejor empleo. Por ejemplo, n217

Ahora veo las cosas más claras y cada vez tengo más claro que me quiero dedicar a la educación infantil y, por eso, estoy dispuesta a esforzarme y mantener cada día más mis fuerzas y ganas de seguir adelante en esta titulación de educación infantil en la universidad.

- Pérdida de expectativas de continuidad formativa. Sin embargo, también hay personas que consideran que la FP dual les ha restado oportunidades de continuar con el itinerario universitario y la experiencia que les ha aportado no les compensa. Por ejemplo, n78

Ahora creo que la inserción laboral es la misma, haciendo Dual o no, y debido a la falta de tiempo para estudiar ya no creo que pueda entrar en la universidad

- Pérdida de expectativas por la baja calidad de la formación. Finalmente, un grupo relevante de aprendices valoran de manera negativa la experiencia de la FP dual y, aunque no representan un porcentaje alto, evidencian la diversidad de la implementación de esta modalidad formativa. Su mala experiencia provoca que las expectativas bajen y que tengan la sensación de haber servido de "mano de obra barata", de que la retribución sea demasiado baja para las tareas que realizan, de que están realizando más tareas productivas que formativas, etc. Por ejemplo:

Según la empresa solo coge a gente de dual para suplir bajas y no te enseñan nada más allá de lo básico, es una estafa (n25)

Sabía que las empresas se aprovechaban de los becarios, ahora he visto yo mismo que así es, muy descaradamente para sacar producción a bajo salario (n173)

En cualquier caso, si las expectativas de la mayoría de aprendices no cambian con el paso por la FP dual, ¿de qué punto parten antes de entrar a la modalidad formativa?

En los dos apartados siguientes se detallarán las relaciones significativas entre las categorías de las VI y cada expectativa. Entre estas relaciones, destaca la **titularidad del centro educativo** como variable que explica diferencias entre más elementos de las expectativas sin que esto resultara necesariamente previsible. Este resultado lleva a pensar, al igual que en las motivaciones, que la FP dual cumple un rol distinto en los centros privados frente a los públicos, lo que debería ser una preocupación que abordar de manera urgente para que no se establezca como una modalidad formativa privatizada.

9.3.1. Expectativas antes de la FP dual

La tabla 9.12 muestra que las expectativas más altas antes de comenzar la FP dual, próximas al máximo de la escala Likert (de 0 a 5), se refieren a la adquisición de experiencia y conocimientos útiles para ejercer una profesión en el futuro. Es decir, el carácter profesionalizante es muy relevante en las expectativas antes de comenzar la FP dual.

No lo es tanto, aunque también tiene una puntuación alta, la expectativa de "inserción laboral rápida", aspecto en el que sí aparece una diferencia significativa con la valoración que realizan las y los aprendices al finalizar la FP dual. En este sentido, el cuestionario señala que la percepción de las y los aprendices aumenta más en la previsión de inserción laboral (que parte de valores medio–altos) que en la de adquirir experiencia y conocimientos útiles para ejercer una profesional (que parten de valores muy altos).

Tabla 9.12. Expectativas antes de la FP dual

	Media	Desviación estándar
Adquirir experiencia profesional	**4,37**	**1,13**
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	**4,34**	**1,12**
Conocer una empresa	**3,95**	**1,38**
Inserción laboral rápida	**3,67**	**1,49**
Sentirme realizado/a, útil y valorado/a	**3,51**	**1,75**
Usarlo como acceso a FP superior	**2,17**	**2,02**
Usarlo como acceso a la universidad	**2,06**	**2,01**

Fuente: elaboración propia

En cualquier caso, el cruce de estas expectativas con las VI supone un resultado muy destacable de la tesis doctoral puesto que aparecen diferencias en las categorías de muchas de ellas: **nivel de FP** (explica diferencias en 7 de 7 expectativas), **titularidad del centro** y **delegación territorial** (6 de 7), **familia profesional** (5 de 7) y **formación previa** y **sexo** (4 de 7), que tras no explicar diferencias significativas en las motivaciones sí aparece en lo referente a las expectativas. Por el contrario, cabe

señalar la ausencia de tener o no **trabajo previo**, que sí explica diferencias significativas en el cambio de expectativas entre antes y al final de la FP dual (tabla 9.11).

Al igual que en las motivaciones, la tabla 9.13 expone las diferencias significativas entre las categorías de las VI en cada expectativa (VD), además de los estadísticos correspondientes, aunque en la explicación sólo se señalarán las diferencias más relevantes por amplitud o por no ser necesariamente previsibles.

En la primera expectativa, "adquirir experiencia profesional", destaca que las mujeres puntúen significativamente más alto que los hombres, al igual que ocurre en los centros privados frente a los públicos. Por otra parte, los ciclos de Educación, integración y dependencia (con fuerte presencia de mujeres), puntúan significativamente más alto que Agraria y Artes gráficas. Y, finalmente, destaca que los CFGS presenten puntuaciones significativamente más altas que los CFGM, al igual que los centros privados con respecto a los públicos.

La segunda, referida a "adquirir conocimientos útiles para el ejercicio de una profesión" presenta relaciones significativas con las variables **nivel del ciclo** y **titularidad del centro** en la misma dirección que la expectativa anterior. Por otra parte, el **nivel formativo alcanzando** también plantea diferencias significativas puesto que la expectativa es significativamente mayor para quienes vienen de Bachillerato u otro CFGS, que para quienes vienen de la ESO.

En tercer lugar, las expectativas de "conocer una empresa", el funcionamiento del mercado de trabajo, el entorno laboral… plantea diferencias significativas entre quienes cursan CFGS que lo valoran más alto que quienes cursan CFGM. Además, nuevamente los centros privados vuelven a puntuar más alto que los públicos.

La cuarta expectativa se refiere a conseguir una "inserción laboral rápida" y, como en las tres anteriores, presenta una relación significativa con el **nivel del ciclo de FP** y la **titularidad del centro educativo.** No obstante, en este caso también aparece relación significativa con la **familia profesional** situando a Agraria muy por debajo de muchas otras, entre las que se encuentra Fabricación mecánica, que vuelve a situarse en la mayor puntuación, y que también difiere significativamente de Artes gráficas. Finalmente, también es relevante señalar que Tarragona se sitúa en la posición significativamente más baja, mientras Barcelona comarques y el Consorci d'Educació de Barcelona se sitúan en primer lugar, realidad que se corresponde con la diferencia de oportunidades laborales entre estos territorios.

La quinta expectativa recoge aquellas emociones relacionadas con el reconocimiento personal, una dinámica especialmente relevante para el colectivo que accede a la FP según las entrevistas. En este apartado las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres y, una vez más, los CFGS y los centros educativos privados lo valoran más que los CFGM y los centros públicos. Por otra parte, los ciclos de Educación, integración y dependencia, protagonizados por mujeres, puntúan más alto que los de Informática y comunicaciones, protagonizados por hombres.

La sexta se refiere a si la FP dual es elegida con expectativa de, al finalizar, "acceder a FP superior". La media de esta expectativa es menor al punto medio de la escala Likert, por lo que, en general, las personas no escogen la FP dual con esta expectativa. No obstante, los CFGM lo valoran más que los CFGS, lo que resulta lógico al ser dos etapas sucesivas. En lo referente a las **familias profesionales** aparecen muchas diferencias significativas, ya que, mientras Educación, integración y dependencia, Agraria y Química se sitúan en posiciones muy bajas, Artes gráficas y Fabricación mecánica puntúan por encima del valor medio de la escala. También aparecen diferencias significativas entre las **delegaciones territoriales** puesto que Girona, con un valor en el medio de la escala, supone el valor más alto, mientras Lleida y Tarragona son las que menos valoran esta opción.

Finalmente, en sentido similar al anterior, se recoge la valoración que hacen de utilizar la FP dual para "acceder a la universidad". En esta expectativa, se invierten los papeles de las mujeres y los hombres y las de los CFGS con las de CFGM, con respecto a la expectativa anterior. En las **familias profesionales**, Educación, integración y dependencia, pasa a situarse en la posición más alta (lo que resulta lógico por el protagonismo que tiene el *CFGS de Educación infantil* cuyo ejercicio profesional en gran cantidad de puestos de trabajo requiere formación universitaria) junto con Mantenimiento, electricidad y lampistería, mientras Artes gráficas ahora se sitúa en la posición más baja junto con Química que se mantiene. Finalmente, en las **delegaciones territoriales** destaca Lleida con la posición más alta, muy por encima de Girona, Maresme–Vallès oriental y Vallès Occidental, lo que se corresponde con las dificultades que señalan las personas que cursan FP en Lleida para ir a la universidad, como ya se ha indicado en apartados anteriores.

Tabla 9.13. Relación entre las expectativas antes de comenzar la FP dual y las VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Adquirir experiencia profesional	Mujer	4,6	,06	Hombre	4,2	,08	t(448.71)=3,5 · p=,001 · r=,1630
	CFGS	4,5	,06	CFGM	4,1	,1	t(283.8)=4,14 · p=,000 · r=,2386
	Privado	4,7	,07	Público	4,2	,07	t(380.03)=5,2 · p=,000 · r=,2577
	Educación, integración y dependencia	4,7	,09	Agraria	3,7	,37	F^a(11, 149.08)= 2,28 · p=,013 · η^2=,0596
				Artes gráficas	3,8	,26	
	Girona	4	,15	Barcelona comarques	4,6	,09	F^a(8, 102.45)= 3 · p=,004 · η^2=,0782
				Consorci d'Educació de Barcelona	4,6	,09	
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	CFGS	4,5	,06	CFGM	4,1	,1	t(287.5)=3,8 · p=,000 · r=,2187
	Privado	4,6	,08	Público	4,2	,06	t(303.96)=3,75 · p=,000 · r=,2103
	Consorci d'Educación de Barcelona	4,6	,08	Girona	4	,14	F^a(8, 102.21)= 3,12 · p=,003 · η^2=,0687
	Secundaria	4,1	,12	Bachillerato	4,6	,14	F^a(4, 160.71)= 3,19 · p=,015 · η^2=,0281
				FP superior	4,5	,09	
Conocer una empresa	CFGS	4,1	,07	CFGM	3,7	,12	t(311.62)=3,2 · p=,001 · r=,1784
	Privado	4,3	,11	Público	3,8	,08	t(268.5)=3,62 · p=,000 · r=,2157
Inserción laboral rápida	CFGS	3,8	,09	CFGM	3,5	,11	t(464)=2,367 · p=,018 · r=,1092
	Privado	4	,12	Público	3,5	,08	t(264.36)=3,15 · p=,002 · r=,1902
	Agraria	2,5	,39	Administración y gestión	3,9	,17	F(11, 454)= 3,68 · p=,000 · η^2=,0819
				Comercio y marketing	3,9	,18	
				Mantenimiento, electricidad y lampistería	4	,22	
				Fabricación mecánica	4,3	,24	
				Química	3,8	,19	
				Transporte y mantenimiento de vehículos	3,9	,24	
	Artes gráficas	3,1	,28	Fabricación mecánica	4,3	,24	

	Tarragona	2,5	,46	Barcelona comarques	4	,14	F(8, 457)= 3,75 · p=,000 · η^2=,0616
				Consorci d'Educació de Barcelona	4	,14	
	FP Superior	3,9	,13	Secundaria	3,4	,15	F(4, 459)= 2,59 · p=,036 · η^2=,0221
Sentirme realizado/a, útil, valorado/a	Mujer	3,9	,11	Hombre	3,2	,11	t(460.77)=4,51 · p=,000 · r=,2056
	CFGS	3,7	,1	CFGM	3,3	,14	t(324.95)=2,4 · p=,017 · r=,1320
	Privado	4,1	,13	Público	3,3	,1	t(288,72)=5,07 · p=,000 · r=,2859
	Educación, integración y dependencia	4,1	,17	Informática y comunicaciones	2,7	,34	F^a(11, 150.2)= 2,65 · p=,004 · η^2=,0624
	Barcelona comarques	4	,18	Girona	3,1	,19	F^a(8, 103.8)= 2,796 · p=,008 · η^2=,0494
Usarlo como acceso a FP superior	Hombre	2,4	,13	Mujer	1,9	,14	t(463)=2,95 · p=,003 · r=,1358
	CFGM	3	,14	CFGS	1,7	,11	t(464)=7,22 · p=,000 · r=,3170
	Educación, integración y dependencia	1,2	,21	Administración y gestión	2,7	,27	F^a(11, 152.27)= 5,27 · p=,000 · η^2=,1029
				Artes gráficas	3,1	,29	
				Fabricación mecánica	3,3	,38	
				Transporte y mantenimiento de vehículos	2,8	,36	
	Artes gráficas	3,1	,29	Agraria	1,5	,35	
				Química	1,5	1,8	
	Fabricación mecánica	3,3	,38	Agraria	1,5	,35	
				Química	1,5	1,8	
	Girona	2,6	,2	Lleida	1,3	,34	F^a(8, 105.73)= 3,9 · p=,000 · η^2=,0548
				Tarragona	1,1	,38	
	Secundaria	2,8	,19	Bachillerato	1,5	,29	F^a(4, 453.35)= 9,76 · p=,000 · η^2=,0753
				FP superior	1,8	,16	
				Universitarios finalizados y no finalizados	1,2	,27	

Usarlo como acceso a la universidad	Mujer	2,3	,15	Hombre	1,8	,12	t(425,3)=2,6 · p=,011 · r=,1251
	CFGS	2,3	,12	CFGM	1,6	,14	t(399,8)=4,02 · p=,000 · r=,1971
	Privado	2,8	,18	Público	1,8	,11	t(464)=5,04 · p=,000 · r=,2278
	Artes gráficas	1,1	,29	Educación, integración y dependencia	2,8	,28	$F^a(11, 152.82)= 3,69 \cdot p=,000 \cdot \eta^2=,0814$
				Administración y gestión	2,5	,26	
				Comercio y marketing	2,4	,25	
				Mantenimiento, electricidad y lampistería	2,7	,32	
	Química	1,5	,27	Educación, integración y dependencia	2,8	,28	
	Lleida	3,5	,44	Girona	1,5	,19	$F^a(8, 103.96)= 3,62 \cdot p=,001 \cdot \eta^2=,0608$
				Maresme – Vallès oriental	1,7	,26	
				Vallès Occidental	1,8	,25	
	Bachillerato	3,2	,33	Secundaria	1,9	,17	$F^a(4, 148.39)= 3,99 \cdot p=,004 \cdot \eta^2=,0382$
				FP medio	1,8	,16	
				Universitarios finalizados y no finalizados	1,8	,33	

Nota [a] : Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica

Fuente: elaboración propia

9.3.2. Expectativas al final de la FP dual

El cuestionario recoge la valoración de las mismas expectativas en la etapa final de la FP dual. Con ello se pretende recoger la percepción de las y los aprendices sobre sus expectativas y el efecto que la FP dual puede tener sobre ellas. En la tabla 9.14 se observa que el orden de las expectativas es igual al que tenían antes de la FP dual (tabla 9.12), lo que es lógico ya que no se producen grandes cambios (tabla 9.10). El interés, por tanto, reside en estudiar la relación de las expectativas en la etapa final de la FP dual con las VI para analizar si existen diferencias con lo expuesto en el apartado anterior.

Tabla 9.14. Expectativas al final de la FP dual

	Media	Desviación estándar
Adquirir experiencia profesional	**4,31**	**1,16**
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	**4,3**	**1,14**
Conocer una empresa	**4,07**	**1,34**
Inserción laboral rápida	**3,8**	**1,41**
Sentirme realizado/a, útil y valorado/a	**3,57**	**1,70**
Usarlo como acceso a FP superior	**2,2**	**2,06**
Usarlo como acceso a la universidad	**2,15**	**2,07**

Fuente: elaboración propia

Estas relaciones aparecen en la tabla 9.15 donde se observa que la variable **sexo** pierde capacidad explicativa respecto a las expectativas antes de la FP dual (pasa de explicar diferencias significativas en 4 de 7 a 2 de 7). Por el contrario, las variables **nivel del ciclo de FP, titularidad del centro** y **delegación territorial**, mantienen su capacidad explicativa (6 de 7), al igual que **familia profesional** (5 de 7). En cualquier caso, con carácter general, cabe señalar que las diferencias en las expectativas en la etapa final de la FP dual entre las categorías de las VI son menores a las que existen en las expectativas antes de la FP dual.

Analizando con detalle cada expectativa, nuevamente la primera se refiere a "adquirir experiencia profesional" y, al igual que en los casos anteriores, aparecen diferencias significativas entre CFGS, que puntúan más alto, y los CFGM; y entre los centros privados, que puntúan más alto, y los públicos. Destaca la valoración que realizan los ciclos de Educación, integración y dependencia muy próxima al máximo de la escala Likert (4,8 sobre 5), frente a Comercio y marketing (4,1) que es la familia con menor valoración. De manera similar ocurre con el Consorci d'Educació de Barcelona, frente a Girona y el Vallès Occidental.

En segundo lugar, en "adquirir conocimientos útiles para una profesión" se repiten las categorías entre las que existen diferencias significativas.

En el caso de "conocer una empresa", que se refiere a adquirir conocimientos sobre el mercado de trabajo y el entorno laboral, nuevamente los CFGS y los centros privados puntúan más alto que los CFGM y los públicos, respectivamente.

En cuarto lugar, en las expectativas al finalizar la FP dual sobre "inserción laboral rápida" vuelven a destacar los centros privados por encima de los públicos. También aparecen diferencias en las familias profesionales ya que Agraria se sitúa en la puntuación más baja frente a Mantenimiento, electricidad y lampistería y a Química.

En quinto lugar se sitúan las expectativas referidas al reconocimiento emocional que supone la FP dual. En este caso, las mujeres vuelven a puntuar significativamente más alto que los hombres, como ocurre con el mismo ítem de las expectativas antes de la FP dual. Nuevamente, los CFGS puntúan significativamente más que los CFGM y los centros privados frente a los públicos. También destacan los ciclos de Educación, integración y dependencia que valoran más alto esta expectativa al finalizar la FP dual que Comercio y marketing y Química. Por último, Girona destaca como la delegación territorial donde menos se valora esta expectativa frente a Lleida (con la media más alta), Barcelona comarques y Consorci d'Educación de Barcelona.

En el caso de la expectativa de utilizar la FP dual para "acceder a un CFGS", aparecen diferencias significativas entre múltiples **familias profesionales**, en concreto los ciclos de Educación, integración y dependencia, Informática y comunicaciones y Química puntúan significativamente más bajo que Administración y gestión, Artes gráficas, Fabricación mecánica y Transporte y mantenimiento de vehículos.

Finalmente, la expectativa de utilizar la FP dual para después "acceder a la universidad" es, significativamente más alta en mujeres que en hombres, al igual que ocurre en las expectativas antes de la FP dual. La diferencia es más grande aún en el caso de los centros privados que valoran más de un punto por encima de los públicos en esta expectativa. En cuanto a las diferencias entre **familias profesionales,** Mantenimiento, electricidad y lampistería, la que más puntuación otorga a esta expectativa, y Administración y gestión se sitúan por encima de Artes gráficas y Transporte y mantenimiento de vehículos, que comparten la valoración más baja. Por último, Lleida, al igual que en las expectativas antes de la FP dual, se sitúa con la puntuación más alta, significativamente por encima del Vallès Occidental, Girona y Catalunya central que, en este caso, se sitúa con la menor puntuación.

Tabla 9.15. Relación entre las expectativas en la etapa final de la FP dual y las VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
Adquirir experiencia profesional	CFGS	4,4	,06	CFGM	4,1	,1	t(316.36)=2,85 · p=,005 · r=,1582
	Privado	4,7	,08	Público	4,2	,07	t(317.71)=4,51 · p=,000 · r=,2453
	Educación, integración y dependencia	4,8	,09	Comercio y marketing	4,1	,18	F^a(11, 149.62)= 2,563 · p=,005 · η^2=,0446
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,7	,08	Girona	4	,13	F^a(8, 101.96)= 3,53 · p=,001 · η^2=,0623
				Vallès Occidental	4	,18	
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	CFGS	4,4	,06	CFGM	4,2	,09	t(321.31)=2,07 · p=,039 · r=,1147
	Privado	4,6	,08	Público	4,2	,06	t(296.85)=3,82 · p=,000 · r=,1147
	Educación, integración y dependencia	4,8	,07	Comercio y marketing	4	,17	F^a(11, 148.28)= 4,114 · p=,000 · η^2=,0575
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,6	,08	Girona	4	,14	F^a(8, 102.95)= 3,3 · p=,002 · η^2=,0535
Conocer una empresa	CFGS	4,2	,08	CFGM	3,9	,11	t(339.05)=2,463 · p=,014 · r=,1326
	Privado	4,5	,09	Público	3,9	,08	t(326.63)=4,856 · p=,000 · r=,2595
Inserción laboral rápida	Privado	4,2	,11	Público	3,6	,08	t(279.26)=4,18 · p=,000 · r=,2427
	Agraria	2,9	,37	Mantenimiento, electricidad y lampistería	4,1	,22	F(11, 454)= 1,935 · p=,033 · η^2=,0448
				Química	4,1	,17	
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,2	,11	Girona	3,5	,17	F^a(8, 103.08)= 3,592 · p=,001 · η^2=,0622
Sentirme realizado/a, útil, valorado/a	Mujer	3,9	,11	Hombre	3,3	,11	t(461.25)=3,372 · p=,001 · r=,1551
	CFGS	3,7	,1	CFGM	3,4	,13	t(464)=2,024 · p=,044 · r=,0935
	Privado	4,2	,12	Público	3,3	,1	t(298.67)=5,5 · p=,000 · r=,3033
	Educación, integración y dependencia	4,3	,13	Comercio y marketing	3,5	,22	F^a(11, 149.17)= 3,497 · p=,000 · η^2=,0548
				Química	3,2	,25	
	Girona	3	,19	Barcelona comarques	4,1	,18	F^a(8, 104.22)= 3,72 · p=,001 · η^2=,0599
				Consorci d'Educació de Barcelona	3,9	,15	
				Lleida	4,3	,29	

	CFGM	3,1	,14	CFGS	1,6	,11	t(464)=8,07 · p=,000 · r=,3508
	Sin trabajo previo	2,4	,12	Con trabajo previo	1,9	,15	t(464)=1,29 · p=,008 · r=,0598
Usarlo como acceso a la FP superior	Educación, integración y dependencia	1,4	,23	Administración y gestión	3	,25	F(11, 454)= 4,9 · p=,000 · η^2=,1061
				Artes gráficas	3,2	,31	
				Fabricación mecánica	3,1	,37	
				Transporte y mantenimiento de vehículos	2,9	,35	
	Informática y comunicaciones	1,4	,33	Administración y gestión	3	,25	
				Artes gráficas	3,2	,31	
				Fabricación mecánica	3,1	,37	
	Química	1,5	,27	Administración y gestión	3	,25	
				Artes gráficas	3,2	,31	
				Fabricación mecánica	3,1	,37	
				Transporte y mantenimiento de vehículos	2,9	,35	
	Vallès Occidental	1,4	,24	Barcelona comarques	2,6	,24	F^a(8, 105.39)= 3,703 · p=,001 · η^2=,0576
				Consorci d'Educació de Barcelona	2,5	,21	
				Girona	2,6	,22	
	Secundaria	2,9	,19	Bachillerato	1,6	,28	F^a(4, 155.35)= 12,07 · p=,000 · η^2=,0895
				FP superior	1,7	,18	
				Universitarios finalizados y no	1,1	,26	
	FP medio	2,5	,18	FP superior	1,7	,18	
				Universitarios finalizados y no	1,1	,26	

Usarlo como acceso a universidad	Mujer	2,4	,15	Hombre	2	,13	t(463)=1,973 · p=,049 · r=,0913
	CFGS	2,3	,12	CFGM	1,8	,15	t(384.82)=2,687 · p=,008 · r=,1357
	Privado	3	,18	Público	1,8	,11	t(464)=6,115 · p=,000 · r=,2731
	Administración y gestión	2,8	,26	Artes gráficas	1,4	,33	$F^a(11, 454)= 3,965 \cdot p=,000 \cdot \eta^2=,0877$
				Transporte y mantenimiento de vehículos	1,4	,3	
	Mantenimiento, electricidad y lampistería	3,2	,33	Artes gráficas	1,4	,33	
				Informática y comunicaciones	1,6	,33	
				Química	1,7	,27	
				Transporte y mantenimiento de vehículos	1,4	,3	
	Lleida	3,4	,45	Catalunya central	1,3	,41	$F(8, 457)= 3,564 \cdot p=,001 \cdot \eta^2=,0587$
				Girona	1,7	,2	
				Vallès Occidental	1,8	,26	

Nota [a] : Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica

9.4. La satisfacción tras la FP dual y los logros previstos

Finalmente, el cuestionario recoge el nivel de satisfacción con distintos elementos implicados en la FP dual según la investigación y, especialmente, los resultados de las entrevistas a aprendices. La tabla 9.16 indica que el trato recibido por parte de las y los compañeros en la empresa, así como por parte de los y las tutoras de la empresa y el centro educativo, son los elementos mejor valorados de la FP dual. Por el contrario, el salario o remuneración aparece como el elemento peor valorado o que menor satisfacción produce, aunque igualmente se sitúa en un valor mayor al punto medio de la escala Likert (0 a 5).

Tabla 9.16. Satisfacción al finalizar la FP dual

	Media	Desviación estándar
El trato con compañeros/as en la empresa	**4,34**	**1,05**
El trato con tutor/a de la empresa	**4,09**	**1,28**
El seguimiento del tutor/a del centro educativo	**4,09**	**1,23**
La empresa donde te has formado	**4,06**	**1,3**
La modalidad dual	**4,05**	**1,28**
El ciclo de FP	**3,99**	**1,12**
Las tareas realizadas en la empresa	**3,83**	**1,31**
El centro educativo	**3,74**	**1,34**
El salario o remuneración que has percibido	**3,03**	**1,63**

Fuente: elaboración propia

Los datos indican que, por lo general, los distintos aspectos de la FP dual reciben valoraciones considerablemente positivas, cabe preguntarse, entonces, si esto es así para todos los grupos de personas definidos por las VI. Como en el resto de apartados anteriores, la tabla 9.17 muestra todas las relaciones significativas entre cada ítem de satisfacción y cada VI, señalando aquellas categorías de las VI donde aparecen las diferencias significativas.

En primer lugar, cabe destacar que "el seguimiento del tutor/a del centro educativo" no presenta diferencias significativas en ninguna VI, por lo que se puede concluir que su papel resulta satisfactorio para el conjunto de aprendices de FP dual independientemente de sexo, nivel del ciclo, titularidad del centro educativo (algo especialmente relevante dadas las diferencias entre centros privados y públicos en las motivaciones y expectativas), teniendo trabajo previo o no, familias profesionales, delegaciones territoriales y nivel formativo alcanzado.

En segundo lugar, atendiendo a las variables que explican diferencias en cada ítem del nivel de satisfacción con la FP dual, cabe destacar que la **titularidad del centro** explica diferencias en 8 de 9 ítems encontrando que siempre hay mayor nivel de satisfacción en los privados, lo que resulta alarmante al indicar que el proceso de implementación de la FP dual se está produciendo con una cierta privatización al encontrar mayores facilidades en estos centros frente a los públicos.

Comenzando por el ítem que genera mayor satisfacción, "el trato con compañeros/as en la empresa", nuevamente aparecen los CFGS significativamente por encima de los CFGM, y los **centros privados de los públicos**. Si bien es cierto que en todos los casos la valoración supera el 4 sobre 5.

En segundo lugar, el "trato con tutor/a de empresa", además de volver a ser significativamente **mejor valorado en los centros privados que en los públicos**, recibe mejor valoración de quienes no tenían trabajo antes de entrar a la FP dual que de quienes sí. Aunque la diferencia es pequeña, el hecho de que sea significativa puede indicar que las personas que tienen más experiencia laboral, y por tanto más perspectiva crítica sobre jerarquía, supervisión y acompañamiento en la empresa, valoran peor el trato que reciben por parte de la persona encargada de la tutorización. En cuanto a las familias profesionales, aparece una diferencia significativa entre la familia que mayor puntuación otorga (Administración y Gestión) y la de menor puntuación (Comercio y marketing).

En tercer lugar, "la empresa donde te has formado" vuelve a presentar diferencias significativas entre los centros privados (que lo valoran más positivamente) y los públicos. No obstante, la diferencia significativa más grande se encuentra entre el Consorci d'Educació de Barcelona (que otorga la puntuación más alta) y Tarragona (que lo valora con un punto y medio menos), además de con Girona y Vallès Occidental.

En cuarto lugar se sitúa la valoración general sobre "la modalidad dual". Lógicamente, dadas las diferencias significativas de manera consistente en los distintos apartados entre **centros privados y públicos**, el análisis vuelve a señalar una diferencia significativa según la titularidad del centro otorgando mayor valoración los primeros frente a los segundos. También aparecen diferencias significativas entre los ciclos de Educación, integración y dependencia que valoran la modalidad dual en conjunto un punto más satisfactoria, de media, que Comercio y marketing, lo que indicaría que las características en que se está implementando la modalidad son significativamente distintas entre **familias**. Finalmente, aparecen diferencias significativas entre **delegaciones territoriales** donde Barcelona comarques y Consorci d'Educació de Barcelona se sitúan en primera posición, casi un punto por encima de Girona y un punto y medio por encima de Tarragona. Estos datos, unidos a los señalados en el párrafo anterior son alarmantes porque indican que, no sólo hay delegaciones donde se ofrecen menos plazas por falta de participación de las empresas como Tarragona, sino que las plazas que se ofrecen son menos satisfactorias para las y los aprendices por lo que cabe plantear que la calidad de la FP dual es significativamente distinta entre territorios.

En cuarto lugar, atendiendo al "ciclo de FP" aparecen diferencias, nuevamente entre **centros privados y públicos**; Educación, integración y dependencia y Comercio y marketing; y entre el Consorci d'Educació de Barcelona y Girona, Maresme–Vallès Oriental y Vallés Occidental. El análisis señala, también, que existe diferencia

significativa, aunque pequeña, entre quienes no tenían empleo antes y quienes sí, puesto que las primeras valoran más satisfactoriamente el ciclo que las segundas.

En quinto lugar, respecto a "las tareas realizadas en la empresa", además de las diferencias entre **centros privados y públicos**, vuelven a aparecer grandes diferencias significativas entre Educación, integración y dependencia y Comercio y marketing, lo que puede indicar que la formación en la empresa en algunas **familias profesionales** está más enfocada al perfil profesional, mientras en otras implican tareas productivas no relevantes para el título que se está cursando.

En sexto lugar, en cuanto al "centro educativo" los de titularidad privada vuelven a situarse, en este caso casi un punto, por encima de los públicos. Además, aparecen también grandes diferencias entre las **delegaciones territoriales** que más satisfacción presentan en este aspecto: Consorci d'Educació de Barcelona y Lleida, y las que menos: Girona y Vallès Occidental. El caso de Lleida es especialmente relevante, puesto que como se ha observado en anteriores aspectos de motivaciones y expectativas, se trata de una delegación territorial con dificultades, menor motivación y menores expectativas con la FP dual, pero sin embargo, la acción de los centros está resultando muy positiva bajo la perspectiva de las y los aprendices.

Por último, "el salario o remuneración percibida" es el aspecto que menos satisfacción genera en las y los aprendices, lo que indica que aunque la satisfacción con la modalidad dual y la empresa es alta, la retribución se considera menor de la que correspondería con las tareas que realizan. Esta valoración es significativamente baja en los **centros públicos frente a los privados**; entre las personas que tenían trabajo previo frente a quienes no; en las familias profesionales de Artes gráficas y Química, frente a Mantenimiento, electricidad y lampistería y Fabricación mecánica (más de un punto de diferencia). Finalmente, también aparecen diferencias significativas entre casi todas las delegaciones territoriales que se podrían organizar en dos grupos diferenciados, por una parte, Consorci d'Educació de Barcelona, Lleida y Barcelona comarcas, con puntuaciones más altas; y, por otra, Tarragona, Vallès Occidental, Catalunya central, Girona y Baix Llobregat.

Tabla 9.17. Relación entre los ítems de satisfacción y las VI

VD	Categoría VI	M	SE	Categoría VI	M	SE	Relación
El trato con compañeros/as en la empresa	CFGS	4,5	,06	CFGM	4,2	,09	t(319,21)=2,75 · p=,005 · r=,1520
	Privado	4,5	,08	Público	4,3	,06	t(284,04)=2,66 · p=,008 · r=,1599
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,7	,06	Girona	4	,14	F^a(8, 101)= 4,41 · p=,000 · η^2=,0605
El trato con tutor/a empresa	Privado	4,3	,1	Público	4	,07	t(266.8)=2,842 · p=,005 · r=,1714
	Sin trabajo previo	4,2	,07	Con trabajo previo	3,9	,1	t(337.01)=2,28 · p=,023 · r=,1233
	Administración y gestión	4,4	,11	Comercio y marketing	3,6	,19	F^a(11, 151.2)= 2,129 · p=,021 · η^2=,0497
La empresa donde has realizado la formación	Privado	4,3	,1	Público	4	,07	t(274.24)=2,63 · p=,009 · r=,1568
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,5	,09	Girona	4	,15	F^a(8, 103.8)= 4,184 · p=,000 · η^2=,0619
				Tarragona	3,1	,35	
				Vallès Occidental	3,7	,21	
La modalidad dual	Privado	4,5	,08	Público	3,9	,07	t(337.5)=5,468 · p=,000 · r=,2853
	Educación, integración y dependencia	4,4	,13	Comercio y marketing	3,5	,18	F(11, 454)= 2,29 · p=,010 · η^2=,0525
	Barcelona comarques	4,4	,11	Girona	3,7	,15	F^a(8, 102.6)= 5,013 · p=,000 · η^2=,0857
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,4	,09	Girona	3,7	,15	
				Tarragona	3	,39	
El ciclo de FP	Privado	4,4	,08	Público	3,8	,06	t(314.5)=5,53 · p=,000 · r=,2977
	Sin trabajo previo	4,1	,06	Con trabajo previo	3,8	,1	t(304.59)=2,635 · p=,009 · r=,1493
	Educación, integración y dependencia	4,4	,09	Comercio y marketing	3,7	,16	F(11, 454)= 2,55 · p=,004 · η^2=,0582
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,4	,07	Girona	3,9	,12	F^a(8, 102.22)= 4,634 · p=,000 · η^2=,0828
				Maresme – Vallès Oriental	3,7	,17	
				Vallès Occidental	3,8	,16	

Las tareas realizadas en la empresa	Privado	4,1	,99	Público	3,7	,07	t(287.89)=3,12 · p=,002 · r=,1808
	Educación, integración y dependencia	4,3	,13	Comercio y marketing	3,3	,2	F(11, 454)= 3,241 · p=,000 · η^2=,0728
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,3	,10	Girona	3,6	,14	F[a](8, 103.5)= 2,824 · p=,007 · η^2=,0429
El centro educativo	Privado	4,3	,09	Público	3,5	,08	t(314.3)=6,29 · p=,000 · r=,3344
	Sin trabajo previo	3,9	,07	Con trabajo previo	3,5	,11	t(314.4)=2,355 · p=,019 · r=,1317
	Consorci d'Educació de Barcelona	4,1	,10	Girona	3,5	,16	F[a](8, 104.3)= 4,438 · p=,000 · η^2=,0665
				Vallès Occidental	3,4	,17	
	Lleida	4,4	,18	Girona	3,5	,16	
				Vallès Occidental	3,4	,17	
El salario o remuneración percibida	Privado	3,8	,13	Público	2,7	,09	t(257,62)=6,874 · p=,000 · r=,3937
	Sin trabajo previo	3,3	,09	Con trabajo previo	2,6	,13	t(338.35)=3,89 · p=,000 · r=,2069
	Artes gráficas	2,4	,34	Mantenimiento, electricidad y lampistería	3,7	,28	F(11, 454)= 2,997 · p=,001 · η^2=,0677
				Fabricación mecánica	3,8	,28	
	Química	2,5	,21	Mantenimiento, electricidad y lampistería	3,7	,28	
				Fabricación mecánica	3,8	,28	
	Consorci d'Educació de Barcelona	3,8	,13	Baix Llobregat	2,7	,29	F[a](8, 103.83)= 8,49 · p=,000 · η^2=,1286
				Catalunya central	2,3	,38	
				Girona	2,6	,18	
				Tarragona	1,9	,44	
				Vallès Occidental	2,3	,21	
	Vallès Occidental	2,3	,21	Barcelona comarques	3,3	,18	
				Lleida	3,6	,28	

Nota [a] : Corrección de Welch para F distribuida de forma asintótica

Los datos señalados en torno a la satisfacción con la retribución son coherentes con otro indicador que incluye el cuestionario en el que se pregunta sobre la percepción de beneficio de la FP dual. Esta pregunta recoge, desde otra perspectiva, la satisfacción con la FP dual y su funcionamiento en las empresas al pedir que valoren si el mayor beneficio lo reciben las y los aprendices que cursan esta modalidad o, por el contrario, es una modalidad que beneficia en mayor medida a las empresas.

Los resultados, mostrados en la tabla 9.18, señalan que más de la mitad de las y los aprendices (58%) consideran que beneficia total o mayormente a la empresa, mientras que sólo 3 personas consideran que para la empresa sólo supone un gasto sin ningún beneficio. La percepción de las y los aprendices contrasta, por tanto, claramente con las reticencias de las empresas que señalan que la FP dual les requiere mucho tiempo y esfuerzo dedicado a formar que sólo es rentable si las personas se quedan como parte de la plantilla y, por tanto, disponen de mano de obra formada específicamente en lo que quieren. Las y los aprendices por su parte señalan que, aunque la formación que reciben sea relevante, el mayor beneficio del periodo de formación en la empresa es para éstas.

Tabla 9.18. Percepción sobre el beneficio de la FP dual

	Frec.	%
Solo beneficia a la empresa	38	8,2
Mayormente beneficia a la empresa, pero el aprendizaje es muy útil	232	49,8
Mayormente beneficia a los aprendices, aunque la empresa también se beneficia	191	41,0
Solo beneficia a los aprendices, para la empresa solo es un gasto	3	0,6
No sabe / no contesta	2	0,4
Total	466	100,0

Fuente: elaboración propia

9.5. Tipologías de Transiciones Escuela–Trabajo probables

Una vez se han analizado detalladamente todas las variables del cuestionario que miden «motivaciones», «expectativas» y «satisfacción» y sus relaciones con las variables independientes que caracterizan la población estudiada: sexo, titularidad del centro, nivel del ciclo de FP, trabajo previo a la FP dual o no, familia profesional, delegación territorial y nivel formativo máximo; en este último apartado del capítulo y de la tesis doctoral, se trata de agrupar a las personas estudiadas en torno a distintos perfiles definidos por sus «motivaciones», «expectativas» y «satisfacción». A ello se suman otros indicadores con los que cuenta el cuestionario para poder realizar una propuesta de perfiles de transiciones escuela–trabajo en base al concepto de itinerario probable o «**rumbo**» de Casal *et al.* (2007) y de «**inserción laboral**»

entendida como "parte inicial de un proceso que da lugar a una trayectoria determinada posteriormente" (Miguélez et al., 2011, p. 21) (como se ha desarrollado detalladamente en el apartado 2.3). Por tanto, se debe tomar con la precaución debida de una propuesta realizada en base a las características de la población en el momento de egreso de la FP dual, sin poder haber desarrollado estudios longitudinales de la población por la novedad y lento desarrollo de esta modalidad formativa (como se ha argumentado en el apartado 2.3.2).

Como se ha explicado detalladamente en el apartado 6.4.4 el Análisis de Clasificación utilizado en la tesis sigue la estrategia de «construcción de una tipología estructural y articulada» (López-Roldán, 1994, 1996a, 1996b; López-Roldán y Fachelli, 2016; entre otros) cuyos resultados determinan que, para la muestra estudiada en la tesis doctoral, se construye una tipología organizada en 9 tipos definidos por unas «motivaciones», «expectativas» y «nivel de satisfacción» (variables detalladas en los apartados 9.1, 9.2 y 9.3, respectivamente) significativamente homogéneas, dentro del grupo, y heterogéneas, entre los grupos.

Puesto que las variables ya han sido descritas y analizadas en los apartados anteriores, no se profundiza en las relaciones que tiene cada grupo de la tipología con las variables que construyen la clasificación, si bien los datos se ofrecen en el Anexo X para poder revisar aquellos que se consideren de interés. En cambio, el apartado se centra en interpretar los perfiles atendiendo, especialmente, a la composición que tienen según las variables definidas en el apartado 8.4 como características sociodemográficas de la población estudiada e incorporar la información obtenida por otros indicadores del cuestionario y los resultados del análisis cualitativo. Se trata, por tanto, de un apartado que tiene la intención de dar respuesta, no sólo al último de los objetivos específicos, sino también al objetivo general de la tesis al reunir información y análisis del conjunto del trabajo de investigación.

Para ello se presenta, en primer lugar, la tabla 9.19 que resume las características de cada perfil para, posteriormente, profundizar en cada perfil de la tipología interpretando los resultados del análisis del cuestionario y los análisis cualitativos del resto de capítulos. Cada celda de la tabla 9.19 contiene dos valores: el primer valor se refiere al porcentaje que supone la categoría en el conjunto del grupo mientras, el segundo valor (entre paréntesis) representa el porcentaje de personas que cumplen la categoría que se encuentran en ese grupo sobre el total de la muestra. Así, por ejemplo, la primera celda contiene dos valores: 47,5% que se refiere a las personas del grupo 1 que son hombres, y 11,3% que se refiere a los hombres de la muestra se encuentra en el grupo 1. Por otra parte, la tabla se construye mediante varias tablas de contingencia, una para cada cruce entre la variable que define los 9 perfiles y cada variable independiente. Esta técnica permite señalar aquellos valores que son significativamente altos o bajos de acuerdo con los residuos estandarizados ajustados, según el código de colores que se especifica a pie de tabla.

Tabla 9.19. Resumen de la tipología de perfiles de transiciones escuela–trabajo probables de las y los egresados de FP dual

		Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total		100%	13,1%	12,7%	5,6%	22,3%	9%	6,2%	11,4%	11,2%	8,6%
Sexo	Hombre	55,3%	47,5% (11,3%)	55,9% (12,8%)	69,2% (7%)	53,8% (21,8%)	73,8% (12,1%)	62,1% (7%)	60,4% (12,5%)	54,9% (10,9%)	30% (4,7%)
	Mujer	44,7%	52,5% (15,4%)	44,1% (12,5%)	30,8% (3,8%)	46,2% (23,1%)	26,2% (5,3%)	37,9% (5,3%)	39,6% (10,1%)	45,1% (11,1%)	70% (13,5%)
Nivel ciclo FP	CFGM	36,9%	41% (14,5%)	20,3% (7%)	42,3% (6,4%)	35,6% (21,5%)	54,8% (13,4%)	34,5% (5,8%)	50,9% (15,8%)	50% (15,1%)	2,5% (0,6%)
	CFGS	63,1%	59% (12,2%)	79,7% (16,5%)	57,7% (5,1%)	64,4% (22,8%)	45,2% (6,5%)	65,5% (6,5%)	49,1% (8,8%)	50% (8,8%)	97,5% (13,3%)
Titularidad centro	Privado	28,5%	39,3% (18%)	20,3% (9%)	26,9% (5,3%)	24% (18,8%)	11,9% (3,8%)	24,1% (5,3%)	58,5% (23,3%)	11,5% (4,5%)	40% (12%)
	Público	71,5%	60,7% (11,1%)	79,7% (14,1%)	73,1% (5,7%)	76% (23,7%)	88,1% (11,1%)	75,9% (6,6%)	41,5% (6,6%)	88,5% (13,8%)	60% (7,2%)
Trabajo previo	Sin	61,6%	60,7% (12,9%)	47,5% (9,8%)	80,8% (7,3%)	65,4% (23,7%)	69% (10,1%)	48,3% (4,9%)	69,8% (12,9%)	53,8% (9,8%)	62,5% (8,7%)
	Con	38,4%	39,3% (13,4%)	52,5% (17,3%)	19,2% (2,8%)	34,6% (20,1%)	31% (7,3%)	51,7% (8,4%)	30,2% (8,9%)	46,2% (13,4%)	37,5% (8,4%)

Nota 1: cada celda contiene el porcentaje que representa la categoría en el grupo y, entre paréntesis, el porcentaje que representa la categoría en el grupo sobre el total de la categoría

Nota 2: las celdas subrayadas en oscuro y números blancos presentan valores significativamente altos, las celdas claras presentan valores significativamente bajos, las celdas blancas no presentan diferencias significativas

Tabla 9.19. Resumen de la tipología de perfiles de transiciones escuela–trabajo probables de las y los egresados de FP dual (continuación)

Familia profesional	Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Educación, integración y dependencia	13,1%	8,2% (8,2%)	13,6% (13,1%)	3,8% (1,6%)	17,3% (29,5%)	0% (0%)	6,9% (3,3%)	11,3% (9,8%)	9,6% (8,2%)	40% (26,2%)
Administración y gestión	13,5%	29,5% (28,6%)	10,2% (9,5%)	15,4% (6,3%)	9,6% (15,9%)	9,5% (6,3%)	17,2% (7,9%)	7,5% (6,3%)	11,5% (9,5%)	15% (9,5%)
Agraria	4,9%	0% (0%)	6,8% (17,4%)	3,8% (4,3%)	1% (4,3%)	9,5% (17,4%)	10,3% (13%)	1,9% (4,3%)	11,5% (26,1%)	7,5% (13%)
Artes gráficas	6,7%	3,3% (6,5%)	3,4% (6,5%)	3,8% (3,2%)	9,6% (32,3%)	11,9% (16,1%)	10,3% (9,7%)	5,7% (9,7%)	9,6% (16,1%)	0% (0%)
Comercio y marketing	12,9%	11,5% (11,7%)	16,9% (16,7%)	15,4% (6,7%)	13,5% (23,3%)	7,1% (5%)	6,9% (3,3%)	15,1% (13,3%)	13,5% (11,7%)	12,5% (8,3%)
Mantenimiento, electricidad y lampistería	7,7%	9,8% (16,7%)	10,2% (16,7%)	15,4% (11,1%)	1,9% (5,6%)	7,1% (8,3%)	6,9% (5,6%)	17% (25%)	3,8% (5,6%)	5% (5,6%)
Fabricación mecánica	5,8%	9,8% (22,2%)	1,7% (3,7%)	11,5% (11,1%)	2,9% (11,1%)	7,1% (11,1%)	6,9% (7,4%)	11,3% (22,2%)	3,8% (7,4%)	2,5% (3,7%)
Hostelería, turismo y alimentación	4,9%	6,6% (17,4%)	8,5% (21,7%)	7,7% (8,7%)	4,8% (21,7%)	2,4% (4,3%)	6,9% (8,7%)	0% (0%)	7,7% (17,4%)	0% (0%)
Farmacia, bucodental e imagen personal	5,6%	3,3% (7,7%)	1,7% (3,8%)	0% (0%)	11,5% (46,2%)	7,1% (11,5%)	3,4% (3,8%)	7,5% (15,4%)	3,8% (7,7%)	2,5% (3,8%)
Informática y comunic.	6,9%	3,3% (6,3%)	10,2% (18,8%)	7,7% (6,3%)	8,7% (28,1%)	9,5% (12,5%)	6,9% (6,3%)	3,8% (6,3%)	5,8% (9,4%)	5% (6,3%)
Química	10,7%	8,2% (10%)	16,9% (20%)	7,7% (4%)	11,5% (24%)	11,9% (10%)	10,3% (6%)	3,8% (4%)	13,5% (14%)	10% (8%)
Transp. y manten. de vehículos	7,3%	6,6% (11,8%)	0% (0%)	7,7% (5,9%)	7,7% (23,5%)	16,7% (20,6%)	6,9% (5,9%)	15,1% (23,5%)	5,8% (8,8%)	0% (0%)

Tabla 9.19. Resumen de la tipología de perfiles de transiciones escuela–trabajo probables de las y los egresados de FP dual (continuación)

Delegación territorial	Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Baix Llobregat	5,8%	4,9% (11,1%)	5,1% (11,1%)	7,7% (7,4%)	6,7% (25,9%)	4,8% (7,4%)	10,3% (11,1%)	5,7% (11,1%)	5,8% (11,1%)	2,5% (3,7%)
Barcelona comarques	15%	24,6% (21,4%)	13,6% (11,4%)	23,1% (8,6%)	18,3% (27,1%)	9,5% (5,7%)	3,4% (1,4%)	11,3% (8,6%)	9,6% (7,1%)	15% (8,6%)
Catalunya central	3,4%	3,3% (12,5%)	1,7% (6,3%)	3,8% (6,3%)	2,9% (18,8%)	2,4% (6,3%)	6,9% (12,5%)	1,9% (6,3%)	9,6% (31,3%)	0% (0%)
Consorci Educació BCN	23,8%	29,5% (26,2%)	20,3% (10,8%)	30,8% (7,2%)	18,3% (17,1%)	26,2% (9,9%)	17,2% (4,5%)	54,7% (26,1%)	7,7% (3,6%)	12,5% (4,5%)
Girona	18,5%	9,8% (7%)	20,3% (14%)	15,4% (4,7%)	25% (30,2%)	26,2% (12,8%)	17,2% (5,8%)	11,3% (7%)	30,8% (18,6%)	0% (0%)
Lleida	4,7%	1,6% (4,5%)	5,1% (13,6%)	0% (0%)	1% (4,5%)	2,4% (4,5%)	6,9% (9,1%)	5,7% (13,6%)	3,8% (9,1%)	22,5% (40,9%)
Maresme – Vallès orien.	12,7%	11,5% (11,9%)	11,9% (11,9%)	11,5% (5,1%)	14,4% (25,4%)	16,7% (11,9%)	6,9% (3,4%)	5,7% (5,1%)	15,4% (13,6%)	17,5% (11,9%)
Tarragona	3,2%	3,3% (13,3%)	3,4% (13,3%)	0% (0%)	1,9% 13,3%)	2,4% (6,7%)	0% (0%)	0% (0%)	9,6% (33,3%)	7,5% (20%)
Vallès Occidental	12,9%	11,5% (11,7%)	18,6% (18,3%)	7,7% (3,3%)	11,5% (20%)	9,5% (6,7%)	31% (15%)	3,8% (3,3%)	7,7% (6,7%)	22,5% (15%)
Formación previa	Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Secundaria	26,1%	29,5% (14,9%)	20,3% (9,9%)	20% (4,1%)	21,2% (18,2%)	29,3% (9,9%)	24,1% (5,8%)	45,3% (19,8%)	32,7% (14%)	10% (3,3%)
Bachillerato	9,5%	6,6% (9,1%)	6,8% (9,1%)	16% (9,1%)	2,9% (6,8%)	4,9% (4,5%)	13,8% (9,1%)	5,7% (6,8%)	7,7% (9,1%)	40% (36,4%)
FP medio	28,2%	34,4% (16%)	18,6% (8,4%)	32% (6,1%)	39,4% (31,3%)	34,1% (10,7%)	20,7% (4,6%)	22,6% (9,2%)	30,8% (12,2%)	5% (1,5%)
FP superior	27,6%	23% (10,9%)	35,6% (16,4%)	28% (5,5%)	27,9% (22,7%)	22% (7%)	37,9% (8,6%)	22,6% (9,4%)	21,2% (8,6%)	35% (10,9%)
Universitarios finalizados y no	8,6%	6,6% (10%)	18,6% (27,5%)	4% (2,5%)	8,7% (22,5%)	9,8% (10%)	3,4% (2,5%)	3,8% (5%)	7,7% (10%)	10% (10%)

En los apartados siguientes se describen las características de cada grupo atendiendo, en primer lugar, a las variables independientes definidas en el apartado 8.4 (resaltando, cuando corresponda, su composición en términos porcentuales) y, en segundo lugar, a sus motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción (señalando, cuando corresponda, la puntuación correspondiente en la escala 0 a 5). En ambos casos, la información se organiza en sendos primeros párrafos en los que se señalan las diferencias significativas que presenta el grupo respecto al resto y segundos párrafos en los que se destaca aquella información que resulta relevante para caracterizar el grupo, a pesar de no ser una diferencia estadísticamente significativa. La información redactada se corresponde, respectivamente, con los datos que aparecen en la tabla 9.19 y el Anexo X.

Grupo 1: Continuidad en la empresa o continuidad en los estudios

El «rumbo» de las trayectorias de este grupo indica una tendencia a continuar en la empresa tras finalizar el título, a continuar en el sector trabajando en otra empresa o a estudiar algo dentro de la misma temática. La FP dual les ha servido bien como entrada a los «mercados internos de trabajo» con una inserción laboral rápida (a casi la mitad del grupo), bien como un periodo de ajuste de expectativas y definición de una vocación profesional en línea consistente con lo cursado. Por ello, cabe plantear que este grupo se dirigiría al «segmento primario dependiente» si consiguen estabilizarse dentro de la empresa una vez iniciada su inserción laboral e, incluso, al «segmento primario intermedio» si, tras estabilizarse, continúan formándose y consiguen movilidad laboral ascendente dentro de la empresa.

Composición

El grupo 1 cuenta con un porcentaje significativamente alto (a) de aprendices de centros educativos de titularidad privada pues, a pesar de ser minoritaria (39,3%) es muy superior al porcentaje en la muestra (28,5%); (b) de personas que cursan la familia de Administración y gestión que representan un 29,5% dentro del grupo y un 28,6% del total de esta familia; y (c) de personas que estudian en Barcelona comarques (25%).

Por otra parte, aunque las diferencias no sean significativas, cabe destacar que el grupo cuenta con más mujeres (52,5%) que hombres, lo que destaca teniendo en cuenta la distribución en el conjunto de la muestra (44,7% de mujeres) y en el total de FP dual en Catalunya (36,6% de mujeres). También está constituido por más personas que cursan CFGS (59%) que CFGM y más personas que no tenían trabajo previo (60,7%) a quienes sí lo tenían. Finalmente, es reseñable el hecho de que no haya en este grupo ninguna persona que curse ciclos de la familia profesional Agraria o que sea el grupo con menor porcentaje de personas cursando Informática y comunicaciones.

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

Es el grupo con mayor expectativa (antes y al final de la FP dual) de continuar formándose, bien a través de un FP (4 y 4,3) bien a través de la universidad (3,8 y 4,1). También destaca en tener la mayor expectativa (antes y al final) de que la modalidad dual le sirva para sentirse más valorado/a, realizado/a, útil, etc. (4,6 antes y al final).

A pesar de que sus expectativas por seguir formándose sean significativamente altas, cabe señalar que su motivación por cursar FP para seguir estudiando se sitúa en valores próximos a la media de la muestra (3,4, la media es 3,2), y que tampoco se trata de un colectivo que curse FP por no haber conseguido entrar en la universidad (0,3). El grupo sí plantea valoraciones más altas de la media en el impacto de la cercanía del centro en la elección del ciclo de FP (3) y en todas las motivaciones por cursar FP dual, especialmente en las posibilidades de aumentar su inserción laboral (4,8), siendo el grupo con mayor media en este ítem. Sus expectativas (antes y al final de la FP dual) y nivel de satisfacción se sitúan por encima de la media en todos los ítems. Y en el cambio de expectativas cabe señalar que se mantienen muy estables, con un ligero aumento en los ítems referidos a utilizar la titulación para acceder a FP superior (+0,23) y para acceder a la universidad (+0,39).

Otros indicadores

Comparativamente con haber cursado FP en alternancia simple, opinan que las opciones que aporta la FP dual son bastante mayores (32,8%) o totalmente mayores (62,3%). En el grupo hay un porcentaje significativamente alto (13,1%) que considera que el 80% de las tareas que realizaban eran productivas o no tenían relación con el ciclo que cursaban. No obstante, porcentajes altos de personas del grupo, aunque no significativos, quieren trabajar en algo relacionado con el ciclo (77%) o estudiar algo relacionado (82%). Por último, es el segundo grupo con mayor porcentaje de ofertas firmes de continuidad en la empresa (46,2%).

Grupo 2: Tendencia previa errática: La FP como expectativa de mejora ante la precariedad laboral o las dificultades del itinerario universitario

Los datos indican que el «rumbo» de las trayectorias de este grupo viene de una tendencia más «errática o desestructurada» (Martín-Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, et al., 2018) o de «trayectorias de precariedad» (Casal, 1996) donde los estudios previos (incluso universitarios) y los empleos previos (muchos no relacionados con los estudios que cursan ahora) no han aumentado sus posibilidades de inserción laboral de calidad, lo que les lleva a un ajuste de expectativas a la baja, construyendo un itinerario inestable con picos y caídas. Cursan FP dual sin motivaciones especialmente altas, pero con la expectativa de mejorar el aspecto donde más dificultades han encontrado anteriormente, la inserción laboral.

Siguiendo este análisis, este grupo entrará en el «segmento primario superior inestable» ya que, aun habiendo alcanzado un nivel formativo alto, vienen de un ajuste de expectativas a la baja debido a la dificultad por encontrar empleo.

Composición

El grupo se compone por, significativamente, (a) más personas que estudian CFGS (79,7%) que CFGM; (b) más personas que tenían trabajo previo (52,5%) que quienes no, siendo uno de los dos únicos grupos donde esta opción es mayoritaria; (c) provienen significativamente más de estudios universitarios finalizados y no finalizados que otros grupos (suponen el 27,5% de quienes cursan FP dual con ese nivel formativo), y (d) no cursan ciclos de la familia de Transporte y mantenimiento de vehículos.

En lo referente al trabajo previo, las personas de este grupo, como las del conjunto de la muestra, tenían trabajos no relacionados con el ciclo que estudian (un 61,3% de quienes tenían trabajo antes de la FP dual en el grupo y un 59,8% en la muestra) y lo tuvieron que dejar al empezar la FP dual (el 61,3% de quienes tenían trabajo) en mayor medida que el conjunto de la muestra (52%), sin que las diferencias sean significativas. La distribución por sexos en el grupo se ajusta a la media, siendo mayoría los hombres (55,9%) frente a las mujeres. En cuanto a la titularidad de los centros educativos en este grupo, los públicos presentan un porcentaje ligeramente superior a la media (79,7% frente a 71,5%). Las principales familias profesionales en el grupo son Comercio y marketing, Química, Educación, integración y dependencia, Administración y gestión e Informática y comunicaciones. En cuanto a las delegaciones territoriales ninguna destaca por tener porcentajes significativamente altos o bajos de aprendices, ya que su distribución se aproxima a la del conjunto de la muestra siendo las delegaciones con más aprendices el Consorci d'Educació de BCN (20,3%), Girona (20,3%) y Vallés Occidental (18,6%). Finalmente, aunque es el grupo donde significativamente se concentran más personas con un itinerario universitario previo (18,6% del grupo, 10 puntos por encima del porcentaje de la muestra), es mayor el porcentaje de personas que provienen de haber cursado FP superior (35,6%) y ESO (20,3%), e igual a quienes provienen de FP medio (18,6%).

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

Este grupo destaca en cursar FP por no haber encontrado trabajo, a pesar de valorarlo por debajo del punto medio de la escala (1,6), siendo además el único ítem que el grupo valora por encima de la media del conjunto de la muestra (0,7). También se diferencia significativamente por ser el grupo que considera haber recibido el menor impacto de la recomendación del centro para decidir cursar FP dual (1,2) y por tener el menor nivel de satisfacción con el ciclo de FP (3,3) y con el centro educativo (3).

Su motivación por escoger el ciclo de FP se sitúa, en todos los ítems, por debajo o muy cercana a la media, al igual que ocurre en todos los ítems de motivaciones para cursar FP dual, con la excepción de la motivación por aumentar sus posibilidades de inserción laboral (4,6) que se sitúa por encima de la media de la muestra (4,2). Sus expectativas (antes y al final de la FP dual) son altas o se sitúan en torno a la media de la muestra en todos los ítems, aunque bajan en casi todos los aspectos, salvo en sentirse valorado/a y en acceder a la universidad que no cambian.

Otros indicadores

De manera similar al grupo anterior, comparativamente con haber cursado FP en alternancia simple, opinan que las opciones que aporta la FP dual son bastante mayores (22%) o totalmente mayores (62,7%). Sin embargo, en este caso un 39% de las personas considera que todas las tareas realizadas en la empresa tenían relación con el ciclo, aunque también un porcentaje relevante del grupo (22%) son personas cuyas tareas han estado relacionadas sólo en un 60% con el ciclo. Por otra parte, aunque con un porcentaje no significativo, es el segundo grupo con mayor número de personas que quieren trabajar en algo relacionado con el ciclo (81,4%) y son el tercer grupo con mayor número de ofertas de continuidad en la empresa (42,4% de las personas del grupo la han recibido y se quedarán). En caso de no encontrar empleo en el sector, un porcentaje significativamente alto (49,2%) cursaría alguna titulación relacionada en la universidad, antes que realizar otro CFGS (sólo un 13,6% tiene planteada esta opción, significativamente por debajo de la media 32,4%).

Grupo 3: Trayectoria incipiente: Cursar FP por recomendación familiar, del centro y para sentirse valorado/a o útil

Las características del grupo llevan a señalar que su trayectoria es la más incipiente con motivaciones muy altas por cursar la FP dual, incluso en ítems muy bajos para el resto como la recomendación de una empresa, el orientador u orientadora del instituto y la familia, y un «rumbo» de trayectoria de continuidad formativa y bajas ofertas de empleo en la empresa de formación. La FP dual supone, por tanto, una etapa inicial tanto formativa como laboral para la mayoría del grupo. En este sentido, parece pronto para indicar el segmento del mercado de trabajo al que se dirigirían pero, siguiendo los análisis y marco teórico de la tesis doctoral, si continúan formándose y aumentando su motivación y una empresa les permite iniciar una inserción laboral estable, podrían alcanzar el «segmento primario intermedio».

Composición

Es el grupo más pequeño pues supone un 5,6% de la muestra y destaca por (a) estar compuesto por un porcentaje significativamente alto de personas que no tenían trabajo previo a la FP dual (80,8%).

La composición por sexos del grupo señala un porcentaje mayor de hombres (69,2%) que el existente en el conjunto de la muestra (55,3%), constituyendo una distribución similar a la del total de FP dual en Catalunya (63,4% son hombres, tabla 8.11). La composición en lo referente al nivel del ciclo en curso y a la titularidad del centro es similar a la de la muestra, como también ocurre con las familias profesionales. No obstante, cabe destacar que en este grupo no hay ninguna persona que curse un ciclo de Farmacia, bucodental e imagen personal, y que las tres que más aprendices tienen son Administración y gestión, Comercio y marketing e Mantenimiento, electricidad y lampistería (cada una supone un 15,4% del grupo) y Fabricación mecánica (que supone el 11,5% del grupo, siendo el grupo con mayor porcentaje de esta familia).

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

El grupo presenta valoraciones por encima o muy por encima de la media total de la muestra en todos los ítems de motivaciones por cursar FP. Destaca especialmente que presente 2 puntos más de media en el impacto que ha tenido una empresa para decidir cursar FP (2,5 frente al 0,4 de media en la muestra), en el impacto del orientador/a del instituto (3 frente a 1,3) o en no haber podido entrar a la universidad (2,1 frente a 0,6). También destaca por ser el grupo en el que el hecho de no haber encontrado trabajo tiene más impacto en cursar FP (3,2). Sus motivaciones por cursar FP dual también son más altas de la media total en todos los ítems pero destaca especialmente en ser el grupo donde el impacto de la familia y amigos o amigas es más significativo (3,2). En lo referente a las expectativas, es el grupo que más valora el sentirse valorado o valorada tanto antes (4,8), como al finalizar la FP dual (4,6), si bien disminuyen ligeramente.

Sus motivaciones por escoger un ciclo de FP en concreto se sitúan por encima de la media en todos los ítems sin destacar significativamente en ninguno. Sí cabe señalar que es el grupo donde la presión familiar tiene más peso ya que, aunque siga siendo un ítem con valoraciones bajas, este grupo lo valora con un 1,2 de media, cuando la media total es de 0,4. Sus índices de satisfacción también se sitúan por encima de la media en todos los ítems.

Otros indicadores

En este caso, un porcentaje alto del grupo opina que las oportunidades que ofrece la FP dual difieren poco de las que se obtienen al cursar FP (19,2%), aunque el mayor porcentaje sigue siendo de quienes opinan que las posibilidades son totalmente mayores (65,4%). Aunque la opción más numerosa se refiere a aquellas personas que consideran que el 100% de sus tareas en la empresa tiene relación con el ciclo (38,5%), es el grupo con mayor porcentaje de personas que opinan que sólo el 60% de las tareas tiene relación con el ciclo (26,9%). La mayoría de personas del grupo, aunque ligeramente por debajo de la media de la muestra (75,8%), manifiestan querer encontrar un trabajo relacionado con el ciclo (73,1%). No

obstante, el grupo tiene el segundo mayor porcentaje de personas que prefieren continuar estudiando antes de ir al mercado de trabajo (15,4%), aunque no hay un nivel formativo posterior definido para la mayoría del grupo (un 38,5% iría a la universidad, un 30,8% a un CFGS relacionado con el cursado, un 7,7% estudiaría idiomas...). Es el grupo que menor porcentaje de ofertas de continuidad tiene, solo un 15,4%, significativamente por debajo del resto, y que menos indicios ha recibido para pensar que quizás le terminen ofreciendo empleo en algún momento (tiene el mayor porcentaje de personas a las que no les han comentado nada y no creen que lo hagan, 38,5%).

Grupo 4: FP dual como itinerario de vocación profesional

Las características del grupo indican una trayectoria previa más estructurada y progresiva, proviniendo de CFGM de la misma familia, una vocación profesional definida y sin intención de continuar estudiando al finalizar la FP dual, ya que consideran esta modalidad formativa como la que más opciones les aporta de incorporarse al mercado de trabajo. Sin embargo, el «rumbo» de su trayectoria tiene una tendencia más inestable pues reciben muy pocas ofertas de continuidad en la empresa y su percepción indica que el beneficio de la FP dual es mayor para las empresas que para las y los aprendices. Esto provoca que, aunque el grupo tiene las características para alcanzar el «segmento primario intermedio» con un nivel de cualificación alto, expectativas y motivaciones altas y un perfil profesional definido, su baja voluntad de continuar formándose y las escasas oportunidades de inserción laboral que les ofrecen las empresas, les dirigirían al «segmento secundario» con gran inestabilidad, situaciones de desempleo y categorías profesionales bajas o medias.

Composición

El grupo 4 es el más numeroso pues agrupa al 22,3% de la muestra, destaca por (a) tener un porcentaje significativamente alto de aprendices de Farmacia, bucodental e imagen personal (un 11,5% del total del grupo que suponen el 46,2% del total de la familia en la muestra) y (b) unos porcentajes significativamente bajos de las familias Agraria (1%) y Mantenimiento, electricidad y lampistería (1,9%). En este grupo también hay (c) un porcentaje significativamente alto de aprendices de Girona (25%) que supone el 30,2% del total de la delegación territorial y, por el contrario, (d) tiene un porcentaje significativamente bajo de aprendices de Lleida, únicamente un 1% del grupo. Además, presenta (e) un porcentaje significativamente alto de personas que provienen de FP medio (39,4%) y (f) un porcentaje significativamente bajo de personas que provienen de bachillerato (6,8%).

Las distribuciones según sexo, nivel del ciclo de FP, titularidad del centro y tener o no trabajo previo son muy similares a las del conjunto de la muestra.

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

Este grupo únicamente se diferencia por ser el que menos expectativa tiene de cursar la FP para posteriormente ir a la universidad, tanto antes de comenzar la modalidad dual (0,5), como al final de esta (0,5).

Sus motivaciones, tanto por cursar FP, como por escoger el ciclo o cursar la modalidad dual, se sitúan en valoraciones muy próximas a la media sin que destaquen en ningún ítem más.

Otros indicadores

Comparativamente con haber cursado FP en alternancia simple es el grupo que mejor valora la FP dual puesto que un porcentaje significativamente alto (34,6%) opina que sus opciones son bastante mayores de cara a la inserción laboral y un porcentaje alto, no significativo, opina que son totalmente mayores (55,8%). No obstante, un porcentaje significativamente alto (58,7%) opina que el mayor beneficio de la modalidad formativa lo tiene la empresa por recibir a aprendices que también realizan tareas productivas. Por otra parte, es el grupo que más claro tiene que quiere trabajar y que sea en un trabajo relacionado con el ciclo que han cursado (un 85,6%). Sin embargo, su continuidad no está clara pues un porcentaje significativamente alto (44,2%) sólo ha recibido comentarios informales sobre su continuidad, y es el tercer grupo con menor porcentaje de casos de ofertas firmes de continuidad (26%). En caso de no encontrar trabajo y tener que seguir estudiando, un porcentaje significativamente alto (14,4%) no sabrían qué estudiar.

Grupo 5: Trayectoria incierta: La FP dual como aproximación al mercado de trabajo

El nivel que se encuentran cursando, sus motivaciones y expectativas (ni bajas ni altas) y las familias profesionales indican que estas personas, especialmente hombres, se encuentran cursando FP dual como aproximación a una posible vocación profesional sin unas expectativas especialmente bajas ni altas, que aumentan al cursar esta modalidad. El «rumbo» de sus trayectorias es incierto puesto que puede que continúen estudiando, o busquen empleo; en el mismo sector, o en uno distinto; mayormente cursando un CFGS, lo que es lógico dado que hay un número significativamente alto de personas cursando CFGM en el grupo; y sin que la FP dual les haya servido para recibir ofertas de continuidad en las empresas. A diferencia del grupo anterior, este grupo no tiene tan definido el perfil profesional ni una expectativa de itinerario formativo, lo que, probablemente, les dirija al «segmento secundario» con formas atípicas de trabajo, alta movilidad laboral y situaciones de desempleo. Únicamente saldrían de esta situación si continúan con su formación y la FP dual les sirviera para entrar a los «mercados internos de trabajo» de una empresa donde puedan desarrollar su perfil profesional.

Composición

El grupo 5 se caracteriza por tener porcentajes significativamente altos (a) de hombres (73,8%) frente a las mujeres; (b) de CFGM (54,8%) frente a los CFGS; (c) de centros educativos públicos (88,1%) frente a los privados; (d) de personas que cursan la familia de Transporte y mantenimiento de vehículos (16,7%); y (e) un porcentaje significativamente bajo de personas que cursan ciclos de Educación, integración y dependencia (0%).

En el resto de variables, aunque los porcentajes no sean significativamente distintos, el grupo se caracteriza por altos porcentajes de aprendices de las delegaciones territoriales del Consorci d'Educació de BCN (26,2%), Girona (26,2%) y Maresme – Vallès Oriental (16,7%); y por provenir de niveles formativos máximos de FP medio (34,1%) y ESO (29,3%).

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

El grupo destaca en que para decidir cursar FP valoran por debajo del resto de grupos el impacto del orientador/a del centro educativo (0,6) y el hecho de no encontrar trabajo (0,1). También destacan en ser el grupo que considera tener menor impacto y/o presión de la familia para escoger el ciclo de FP (0,1) y la modalidad dual (0,2); y en ser el que menos expectativa, antes (0,9) y al final (1,1) de la FP dual, tiene sobre sentirse valorados y valoradas (aunque aumenta ligeramente al final de la FP dual).

Este grupo únicamente valora por encima de la media la motivación por seguir estudiando para cursar la FP (3,9), sin ser el grupo que mayor puntuación le otorga a este ítem (el grupo 3 lo valora con un 4,3). A la hora de escoger el ciclo de FP sí se sitúa en las posiciones más altas (aunque en ningún caso es el grupo que más media tenga) en motivaciones relacionadas con la profesión que podrá ejercer (4,5) y los contenidos del ciclo (4,4). Las motivaciones por cursar FP dual son valoradas por debajo de la media, aunque no destaca por ser el grupo que menos las valora. En el caso de las expectativas tampoco destaca por tener valoraciones más altas que el resto en ningún ítem, no obstante, cabe destacar que junto con el grupo 7, son las únicas personas que aumentan sus expectativas, de media, en todos los ítems al finalizar la FP dual. Finalmente, los niveles de satisfacción son altos en todos los ítems, por encima de la media, salvo en lo referente al centro educativo. De hecho, es el grupo que mayor valoración da a la satisfacción en el trato con compañeros y compañeras en la empresa (4,7).

Otros indicadores

El grupo tiene un porcentaje alto, no significativo, de personas que opina que las posibilidades de la FP dual son totalmente mayores a las de la FP (69%). Las tareas realizadas en la empresa son consideradas como totalmente o casi todas relacionadas con el ciclo, sumando entre las dos opciones al 78,6% del grupo, siendo el segundo con mejor valoración. No obstante, la mayor parte del grupo considera que el mayor

beneficio de la FP dual lo obtiene la empresa (57,1%). Por otra parte, es el grupo que mayor porcentaje de personas tiene que no sabe si quiere trabajar de algo relacionado con el ciclo o no (16,7%), aunque la mayoría sí (69%). En este sentido, en el grupo hay pocas personas que hayan recibido ofertas de continuidad claras (31%) y a la mayoría no le han comentado nada (59,5%). En caso de no encontrar trabajo y continuar estudiando, en el grupo hay un porcentaje significativamente bajo de personas que irían a la universidad (16,7%) y un grupo significativamente alto que cursaría un CFGS (47,6%).

Grupo 6: Fracaso de la FP dual: caída de expectativas y adscripción familiar

El segundo grupo más pequeño lo conforman personas que realizan un claro ajuste de expectativas a la baja siendo uno de los grupos que más expectativas tiene antes de la FP dual y el segundo que menos expectativas tiene al final, con unas diferencias muy grandes teniendo en cuenta que en el conjunto de la muestra la FP dual apenas se dan cambios en las expectativas. Es el grupo que más influencia tiene de los estudios o profesión de su familia y tienen puntuaciones bajas en los índices de calidad de la FP dual como la relación entre el ciclo y las tareas en la empresa o la percepción sobre quién se beneficia más (empresa o aprendiz) de la modalidad dual. El «rumbo» de sus trayectorias es incierto y son quienes menos posibilidades tienen de continuar en la empresa donde se han formado. Esto deriva en que se dirijan, previsiblemente, al «segmento secundario» del mercado de trabajo continuando con situaciones atípicas de empleo, movilidad laboral o situaciones de desempleo.

Composición

El sexto grupo únicamente destaca por (a) tener un porcentaje significativamente alto de aprendices del Vallès Occidental (31%).

La distribución de sexos en este grupo es ligeramente diferente al conjunto, pues los hombres suponen un 62,1%, frente al 55,3% de la muestra. También presenta diferencias no significativas al ser el segundo grupo con mayor porcentaje de personas con trabajo antes de comenzar la FP dual (51,7%). En lo referente a las familias profesionales, su distribución es muy similar a la media, salvo en Comercio y marketing ya que únicamente un 6,9% cursan esta familia, siendo el grupo con menor porcentaje. Por último, en cuanto al nivel formativo máximo, aunque no suponga una diferencia significativa, es el grupo con mayor porcentaje de personas que provienen de FP superior (37,9%), 10 puntos por encima del conjunto de la muestra.

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

Este grupo destaca por ser el que más influencia de los estudios o profesión familiar recibe (2,4) siendo, además, un ítem con una media de valoración muy baja (0,7).

Es el grupo que menos quería seguir estudiando (1,6) y en el que más decaen las expectativas al finalizar la FP dual, no sólo en todos los ítems sino con unas diferencias muy amplias (en 4 de 7 ítems las expectativas caen más de un punto y en los otros tres superan el 0,7 de diferencia), algo muy notable teniendo en cuenta que las expectativas, de media, a penas cambian al finalizar la FP dual.

Todas sus motivaciones por cursar FP se sitúan por debajo o muy por debajo de la media, sin embargo, a la hora de escoger el ciclo refieren puntuaciones más cercanas a la media, al igual que a la hora de solicitar la modalidad dual. Sus expectativas antes de comenzar la FP dual son más altas de la media en todos los ítems, salvo en acceder a la universidad, mientras que, al finalizar la FP dual, las valoraciones caen muy por debajo del resto situándose en las puntuaciones más bajas, después del grupo 8, que presenta expectativas bajas y muy bajas tanto antes como al finalizar la FP dual.

Otros indicadores

En el grupo, un porcentaje significativamente alto (20,7%) opina que hay poca diferencia en las oportunidades que ofrece la FP dual frente a la FP y un porcentaje significativamente bajo (27,6%) de personas que opinan que la FP dual aporte oportunidades mucho mejores. El grupo también destaca por ser el que mayor porcentaje de personas, significativamente, tiene que consideran que las tareas que realizaban en la empresa no estaban nada relacionadas con el ciclo (10,3%) y el que menor porcentaje de personas cuyas tareas estaban 100% relacionadas con el ciclo (20,7%). En este sentido, es el grupo donde más personas opinan que sólo la empresa se beneficia de la FP dual (27,6%, significativamente por encima del resto de grupos). No obstante, un porcentaje alto de personas, no significativo, querrían trabajar de algo relacionado al ciclo (69%) o estudiar alto relacionado (72,4%). Por último, son también el grupo que menos posibilidad de continuidad les han comentado, aunque sea de manera informal (un 72,4% entre quienes no creen que les ofrezcan continuar y quienes podría ser, pero aún no les han comentado nada).

Grupo 7: Éxito de la FP dual: Perfil profesional definido y aumento de expectativas

Este grupo tiene un perfil vocacional definido con una clara motivación por ejercer la profesión para la que se están formando y, para ello, han elegido un ciclo de FP concreto y en un centro educativo privado, superando la distancia que haya de su casa al centro. Sus niveles de satisfacción son altos y sus expectativas aumentan, por lo que los índices de calidad de la FP dual son buenos. Además, el «rumbo» de sus trayectorias indica una cierta estabilidad con inserción laboral provocada por la entrada a «mercados internos de trabajo» recibiendo, en casi la mitad del grupo, ofertas de continuidad claras. Todo ello desemboca en que, como el *grupo 1*, su transición escuela–trabajo se dirija hacia posiciones en el «segmento primario

dependiente», incluso en el «intermedio» si consiguen estabilizarse y ascender en la empresa, lo que parece probable dada su vocación profesional e intención de continuar formándose para desempeñar tareas acordes a su expectativa.

Composición

El séptimo grupo se caracteriza por tener porcentajes significativamente altos de (a) personas que cursan CFGM (50,9%) frente a CFGS; (b) personas de centros educativos privados (58,5%), siendo el grupo con mayor porcentaje, frente a los públicos; (c) personas que cursan ciclos de Mantenimiento, electricidad y lampistería (17%) y de Transporte y mantenimiento de vehículos (15,1%); (d) personas que estudian en el Consorci d'Educación de BCN (54,7%), presentando, además, un porcentaje significativamente bajo de personas del Vallès Occidental (3,8%); y (e) que provienen significativamente más de cursar la ESO (45,3%).

Por otra parte, aunque los porcentajes no sean significativamente distintos, no está compuesto por ninguna persona que curse Hostelería y turismo (frente al 4,9% que suponen en la muestra) y muy pocas de Química (3,8% frente al 10,7% en el conjunto) y de Administración y gestión (7,5% frente al 13,5%) siendo, en los tres casos, el grupo con menores porcentajes de estas familias.

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

Es un grupo que destaca por ser el que más importancia le otorga a la oferta del instituto (4,1) y a la publicidad (2,6), no es casualidad que el grupo presente un porcentaje significativamente alto de centros de titularidad privada. Es el grupo que más valora motivaciones como la profesión (4,7) o los contenidos para escoger el ciclo de FP (4,5) y que más satisfacción con el ciclo escogido tiene (4,7).

Es el grupo que más clara muestra su intención por cursar un ciclo concreto en un centro educativo concreto, pues el resto de motivaciones las valora en torno o por debajo de la media. Por ejemplo, es el grupo que menos valora que el ciclo lo ofrezcan en el instituto cercano (1) o no haber entrado en la universidad (0,1). Tampoco es un grupo que destaque por tener motivaciones altas por cursar FP dual ya que, de hecho, se sitúa por debajo de la media en todos los ítems salvo en el hecho de que sean más horas de formación en la empresa. Como ya se señaló en el grupo 5, son los únicos grupos donde todas las expectativas aumentan al finalizar la FP dual, incluso presentando valores por encima del resto de grupos en las expectativas antes de comenzar la FP dual, salvo en la expectativa de inserción laboral rápida de calidad, que es la que más aumenta al finalizar la FP dual. Finalmente, los índices de satisfacción de este grupo son altos o muy altos en todos los ítems, siempre por encima de la media y siendo quienes más valoran la satisfacción con la retribución, junto con el grupo 3 (3,8), a pesar de ser el ítem que menor satisfacción genera (3 de media en la muestra).

Otros indicadores

Es el grupo que presenta mayores índices de calidad de la FP dual, no sólo por las motivaciones, expectativas y satisfacción expuestas anteriormente, sino también por otros indicadores. Es el grupo que mayor relación considera que han tenido sus tareas con el ciclo cursado ya que un porcentaje significativamente alto opina que se relacionan en un 100% (52,8%) y un 30,2% opina que se relacionan en un 80%, sumando un 83% entre ambas opciones, muy por encima del resto de grupos. Comparativamente con la FP, un porcentaje significativamente alto (69,8%), considera que sus opciones son totalmente mayores por haber cursado la modalidad dual. En el grupo también hay un porcentaje significativamente alto (61,5%) de personas que consideran que el mayor beneficio de la relación aprendiz–empresa en la FP dual es para las y los aprendices. También son quienes más, significativamente, ofertas de continuidad han recibido de manera clara y se quedarán en la empresa, un 47,2%. En caso de no encontrar empleo, un porcentaje significativamente alto del grupo continuaría estudiando un CFGS (45,3%) y, sino, en cualquier caso, estudios relacionados con lo que están cursando (88,7% significativamente por encima del resto).

Grupo 8: Trayectoria desestructurada: bajas expectativas y baja satisfacción

En claro contraste con el *grupo 7*, este grupo se compone de personas con expectativas previas bajas que la FP dual no consigue corregir, otorgando malas puntuaciones tanto a las motivaciones como a las expectativas y al nivel de satisfacción. El «rumbo» de sus trayectorias es claramente desestructurado con cambios de sector tanto si se continua con formación como en la búsqueda de empleo y con pocas posibilidades de continuar en la empresa en donde se han formado. Su punto de partida es aún más negativo que el *grupo 6*, con el que comparte una baja satisfacción con la FP dual, por la baja calidad de la formación y las escasas oportunidades de inserción laboral obtenidas, así como por un menor nivel formativo alcanzado. Por ello, cabe prever que se dirigirán hacia el «segmento secundario» del mercado de trabajo entrando en inestabilidad y precariedad laboral, así como situaciones de desempleo.

Composición

El octavo grupo presenta porcentajes significativamente altos (a) de personas que cursan CFGM (50%) frente a CFGS; (b) de aprendices de centros públicos (88,5%), siendo el grupo con mayor porcentaje, frente a los privados; (c) personas que cursan ciclos de Agraria (11,5%); y (d) de las delegaciones territoriales de Girona (30,8%), Tarragona (9,6%) y Catalunya central (9,6%), frente al Consorci d'Educació de BCN (7,7%).

Por otra parte, aunque no representen porcentajes significativos, la mayor parte de aprendices de este grupo provienen de la ESO (32,7%) o de FP medio (30,8%).

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

El grupo 8 reúne a las personas que tenían menos expectativas antes de comenzar la FP dual y las mantienen bajas al finalizar. Destacan también por ser quienes menos satisfacción tienen por casi todos los ítems, salvo por la empresa y la retribución, donde el *grupo 6* es quien peor valoración otorga. Su motivación por cursar FP se diferencia por ser la más baja en el interés por la oferta del instituto (0,3), además de destacar en la elección del ciclo por ser quienes menos motivación por la profesión (2,2), los contenidos (2) y el prestigio profesional (1,8) consideran que tiene su ciclo. Sus motivaciones por la FP dual también son más bajas que el resto, especialmente en los dos elementos clave que más media tienen: el aumento de las posibilidades de inserción laboral (2,8) y el aumento de horas de formación en empresa (2,4).

En el resto de ítems, tanto de motivaciones como de expectativas y satisfacción, aunque no destaquen, se sitúan siempre por debajo de la media total evidenciando un fuerte componente de desinterés, inercia y falta de expectativa que la FP dual no ha sido capaz de corregir.

Otros indicadores

El contraste de este grupo con el anterior es claro pues, como en el *grupo 6*, los índices de calidad de la FP dual son bajos. Presentan un porcentaje significativamente alto de personas que consideran que las oportunidades son las mismas hagas FP dual que FP (19,2%). También de personas cuyas tareas no se han relacionado en nada con el ciclo cursado (5,8%). Es el grupo donde hay mayor porcentaje, significativamente, de personas que no quieren trabajar de algo relacionado a lo cursado hay (7,7%) y de personas que no quieren continuar estudiando algo relacionado (13,5%). Finalmente, también son de los grupos donde menos personas han recibido ofertas claras para continuar en la empresa (28,8%).

Grupo 9: Trayectoria alternativa a la universidad

El grupo se compone de mujeres que cursan un CFGS en modalidad dual, mayormente relacionados con Educación, integración y dependencia, al no haber podido acceder a la universidad y como mecanismo para confirmar su vocación profesional mientras reciben un apoyo económico y adquieren experiencia. El «rumbo» de sus trayectorias indica una cierta estabilidad al continuar su itinerario formativo en la universidad, tener altos niveles de satisfacción por lo conseguido durante la FP dual e, incluso, rechazar ofertas claras de continuidad en la empresa para seguir con el itinerario que tenían planteado. Por ello, cabe suponer que, en

caso de que completen con éxito la formación universitaria y consiga acceder a empleo público, lo que constituye una expectativa para un porcentaje amplio del grupo, podrían alcanzar el «segmento primario independiente». No obstante, de no conseguirlo, podrían protagonizar trayectorias más desestructuradas entrando en el «segmento primario superior inestable» donde los altos niveles formativos alcanzados no serían suficiente para conseguir un empleo estable y acorde con su vocación profesional y expectativas.

Composición

El noveno, y último, grupo se caracteriza por tener porcentajes significativamente altos de (a) mujeres, alcanzando el 70% frente a los hombres, lo que supone el doble del porcentaje de mujeres en el conjunto de la FP dual en Catalunya (36,6%); (b) CFGS que constituyen casi la totalidad del grupo (97,5%) frente a CFGM; (c) aprendices de ciclos de Educación, integración y dependencia, que suponen el 40% del grupo; (d) aprendices de Lleida (22,5%), mientras no aparecen en este grupo ninguna persona en Girona ni en Catalunya central; y (e) personas cuyo nivel formativo máximo alcanzado es Bachillerato (40%) siendo, además, el grupo donde aparecen porcentajes significativamente bajos de personas que provienen de la ESO y de FP medio.

Por otra parte, cabe resaltar que es el grupo que tiene concentradas a las personas en menos familias profesionales ya que no hay aprendices de tres familias (Transporte y mantenimiento de vehículos, Hostelería, turismo y alimentación y Artes gráficas) y el resto se concentran, principalmente, en Educación, integración y dependencia (40% como se ha señalado), Administración y gestión (15%), Comercio y marketing (12,5%) y Química (10%).

Motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción

En este grupo se concentran aquellas personas que destacan en cursar FP por no haber podido entrar en la universidad (3,5 siendo 0,6 la valoración media de la muestra) y que mantienen la expectativa más alta de acceder a la universidad tras finalizar la FP, tanto antes de comenzar la modalidad dual (4,5) como al final de esta (4,4).

El resto de motivaciones se mantienen en valores cerca de la media, tanto en lo referente a cursar FP como al ciclo concreto que estudiar, salvo en el ítem referente al interés por la profesión que podrá ejercer (4,4), cuya valoración es ligeramente mayor a la media (4,1). Tampoco destaca en los ítems correspondientes a las motivaciones por la FP dual, aunque la valoración es mayor a la media en la retribución que recibiría (3,8, frente al 3,1 de la media) y en el impacto de la recomendación del centro para optar por la modalidad (3,3, frente al 2,6 de media). Sus expectativas son altas en todos los ítems antes y al final de la FP dual, sin que haya grandes diferencias; sin embargo, cabe destacar que aumenta en todos los elementos, salvo, precisamente, en la expectativa de utilizar la FP para acceder a la

universidad, aunque la diferencia es muy pequeña (–0,05 de media). Finalmente, en lo referente a la satisfacción la valoración se sitúa ligeramente por encima de la media, salvo en lo referente a la tutorización en la empresa, la empresa en sí y la retribución recibida, que se sitúan una décima por debajo de la media.

Otros indicadores

Finalmente, el grupo está muy marcado por su clara intención de continuar con la universidad, como ya se ha observado en el resto de apartados. Dentro del grupo hay un porcentaje significativamente alto de personas que opinan que las posibilidades que aporta la FP dual no difieren de las que ofrece la FP (17,5%). Los índices de calidad de la FP dual son buenos, puesto que un porcentaje alto opina que sus tareas estaban 100% relacionadas con el ciclo (47,5%) o 80% relacionadas con el ciclo (20%), aunque tienen el mayor porcentaje de personas que opina que la FP dual mayormente beneficia a la empresa a pesar de la utilidad de la formación recibida para las aprendices (62,5%). En cualquier caso, el grupo destaca porque es el que más claro tiene que no quiere trabajar tras salir del ciclo formativo ya que quiere continuar estudiando (35%, significativamente por encima del resto de grupos), un ciclo universitario (77,5%, significativamente muy por encima del resto) y relacionado con lo que están cursando (97,5%, significativamente muy por encima del resto). Esta realidad es coherente con que también sea el grupo con un porcentaje significativamente alto de personas que han recibido una oferta de continuidad en la empresa, pero no la van a aceptar (12,5%).

9.6. Resumen de la tipología

Como se ha señalado, la tipología organizada en 9 grupos viene dada por los análisis estadísticos más convenientes según el tipo de datos y el objetivo de la investigación. No obstante, supone un número alto de grupos para observar de manera clara las diferencias más notables y las características principales de cada uno. Por ello, para finalizar el capítulo, se ofrece en primer lugar una tabla resumen (9.20) en la que se señalan algunos elementos diferenciadores de manera esquemática; y, en segundo lugar, una agrupación de los perfiles obtenidos en el análisis estadístico elaborada a partir de los análisis cualitativos.

La tabla 9.20 resume las características principales de los grupos señalando: el «rumbo» o itinerario probable que proyectan; el acceso a los «mercados internos que se facilita»; el ajuste de expectativas, motivaciones o nivel de satisfacción; y los datos sociodemográficos más relevantes. El resumen permite comparar fácilmente unos grupos con otros, si bien se pierden en él matices importantes descritos en los puntos anteriores.

Tabla 9.20. Resumen de perfiles de la tipología de transición escuela–trabajo probable tras la FP dual

Grupo	«Rumbo» o itinerario probable	«Mercado interno de trabajo»	Expectativas, motivaciones y/o satisfacción	Datos sociodemográficos
1	Continuidad: en la empresa, en el sector o en estudios en la misma temática	46,2% reciben ofertas de continuidad	Ajuste de expectativas al alza y definición de vocación profesional	Mujeres 52,4%|CFGS 59%|Centros privados 39,3%| 28,6% de quienes cursan Administración y gestión
2	Tendencia previa errática, desestructurada o de precariedad	42,4% reciben ofertas de continuidad	Bajas expectativas. Mejora de la inserción laboral como mayor motivación por la FP dual	CFGS 79,7%|Trabajo previo 52%| 27,5% de quienes tienen estudios universitarios finalizados o no
3	Trayectoria incipiente: continuidad formativa	15,4% recibe ofertas de continuidad (grupo con menor porcentaje)	Motivaciones muy altas por cursar FP dual incluso en ítems con medias muy bajas (familia, orientador/a, empresa…)	Hombres 69,2%
4	FP dual como itinerario de vocación profesional, no continuidad formativa	26% de ofertas de continuidad	Expectativa laboral y vocación definidas, previsión de baja inserción laboral sin expectativa de itinerario alternativo	30,2% de quienes cursan FP dual en Girona frente al 1% de Lleida|46,2% de Farmacia, bucodental e imagen personal
5	Trayectoria incierta: ni expectativas educativas ni laborales claras	31% de ofertas de continuidad. Al 59,5% no le han comentado nada	Motivaciones y expectativas medias o bajas que aumentan al final de la FP dual. Itinerario escogido por inercia	Hombres 73,8%|CFGM 54,8%| Centros públicos 88,1%|Transporte y mantenimiento de vehículos 16,7%
6	Fracaso de la FP dual: Ajuste de expectativas a la baja e influencia de la adscripción familiar	72,4% no recibe oferta de continuidad o no cree que la vaya a recibir	Grupo con mayor bajada de expectativas por la baja calidad de su FP dual. Intención no continuar con estudios.	Vallès Occidental 31%| Hombres 62,1%| CFGS 65,5%
7	Éxito de la FP dual: elecciones claras del centro y ciclo pero no en modalidad dual. Alta satisfacción	47,2% de ofertas de continuidad (grupo con mayor porcentaje)	Motivaciones y expectativas claras por un perfil profesional concreto para el que continuarán formándose si no encuentran empleo	CFGM 50,9%|centros privados 58,5%| Consorci d'Educació de BCN 54,7%| Ciclos industriales y de mecánica
8	Trayectoria desestructurada: bajas expectativas y baja satisfacción	72,2% no recibe oferta y no cree que reciba	Trayectorias (educativa y laboral) previa y futura no definidas	Centros públicos 88,5%| CFGM 50%| Agraria 11,5%
9	Trayectoria alternativa a la universidad, perfil profesional claro	12,5% reciben oferta que rechazarán	Continuidad formativa en la universidad	Mujeres 70%|CFGS 97,5%| Educación, integración y dependencia 40%

El resumen realizado en la tabla 9.20, la información cualitativa reunida en la tesis doctoral y los análisis cuantitativos detallados, permiten reunir los perfiles de transiciones escuela–trabajo probables en 4 grupos que también se fundamentan en el análisis de la literatura (expuesto, principalmente, en el apartado 2.3.3); concretamente, en las investigaciones del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Casal, 1996, 1997, 2001, 2006; Casal et al., 2006b, 2006a, 2007, 1988, 1991, 2011) y en los análisis realizados en el marco del proyecto en que se sitúa la tesis doctoral («*Impacto de la Formación en la empresa sobre las Trayectorias laborales de los jóvenes. Propuestas de mejora (IMFORTRA)*») publicados en Martín–Artiles *et al.* (2018).

9.6.1. Perfiles desestructurados: 5, 6 y 8

En este grupo (26,4% de aprendices de FP dual en Catalunya) se reúnen los perfiles que se corresponderían con las «trayectorias de precariedad», las «trayectorias de adscripción familiar» y las «trayectorias erráticas o de bloqueo» de Casal *et al.* (2006a) o las «trayectorias desestructuradas» de Martín–Artiles *et al.* (2018). Se dirigirán, previsiblemente, al «segmento secundario» del mercado de trabajo con empleos protagonizadas por formas atípicas de trabajo (encadenamiento de becas o prácticas no remuneradas), bajas condiciones laborales y puestos de trabajo de baja cualificación efectiva, por debajo del nivel de cualificación adquirido en la FP dual.

En el caso de esta investigación, está compuesto por personas que, teniendo un nivel de expectativas alto (*grupo 6*) o bajo (*grupo 8*) antes de comenzar la FP dual, la formación ha sido de mala calidad, han sufrido situaciones de precariedad, el nivel de satisfacción es bajo en distintos ítems y, por tanto, la FP dual les ha supuesto un ajuste de expectativas a la baja. También se ubican en este grupo las personas del *perfil 5* que llegan a la FP dual con una dinámica de inercia importante, sin tener decidido un itinerario formativo o una expectativa de perfil laboral concreto, y a quienes la FP dual no ha servido para orientarse de manera significativa. Para estos tres grupos la FP dual no ha actuado como entrada a los «mercados internos de trabajo» ya que el porcentaje de ofertas de continuidad en la empresa es muy bajo y no indica que se pueda iniciar un proceso de inserción laboral salvo excepciones.

Destaca el protagonismo de los centros educativos públicos (88,1% en el *grupo 5* y 88,5% en el *grupo 8*).

9.6.2. Perfiles semiestructurados: 2, 3 y 4

En segundo lugar, se agrupan los perfiles (40,6% de aprendices de FP dual en Catalunya) que corresponderían a una parte de las «trayectorias de aproximación sucesiva» de Casal *et al.* (2006a) o las «trayectorias semiestructuradas» de Martín–Artiles *et al.* (2018). Pasarán, previsiblemente, a formar parte del «segmento primario

superior inestable» del mercado de trabajo debido a su alta movilidad laboral horizontal, periodos de desempleo, reajuste de expectativas constante e inestabilidad contractual, a pesar de su nivel formativo y perfil profesional definido, incluso al «segmento secundario» si esta situación se cronifica. No obstante, en caso de que consigan estabilizar su inserción laboral en una empresa, podrían llegar al «segmento primario intermedio» pues podrían progresar dentro de la empresa si mantienen el nivel de motivación y vocación profesional que señalan en el inicio de su transición escuela–trabajo.

Es un grupo compuesto por 2 perfiles que tienen en común el riesgo a que su trayectoria se acabe definiendo como desestructurada, precaria o errática ya que aún se encuentran en momentos iniciales en los que se están enfrentando a las dinámicas de precariedad laboral juvenil, por lo que es posible que finalmente no consigan iniciar un proceso de inserción laboral estructurado y estable.

Por una parte, se encuentran las personas que han definido su vocación profesional, en parte gracias a la FP dual, y tienen claro que quieren continuarlo para seguir trabajando bien a través de estudios relacionados (*grupo 3*), bien a través de empleos precarios en el sector (*grupo 4*). El riesgo viene dado porque la FP dual no les ha servido como entrada a los «mercados internos de trabajo» y no se ha dado un proceso de inserción laboral que les aporte estabilidad, con el agravante, para el *grupo 4*, de su voluntad de no continuar alargando el itinerario formativo.

En segundo lugar, este grupo lo componen personas que vienen de una trayectoria errática y desestructurada (*grupo 2*) ya que, a pesar de tener niveles de formación altos (incluso universitarios en algunos casos), sus niveles de expectativa se han ido ajustando a la baja, asumiendo como mayor motivación conseguir un empleo, algo que la FP dual ha permitido a un número significativo (42,4%) de este perfil. No obstante, si el proceso de inserción laboral iniciado por estas personas no se estabiliza, dando lugar a una trayectoria progresivamente más estructurada; el alto nivel de frustración, la dinámica de ajuste a la baja de sus expectativas y la precariedad laboral juvenil, pueden llevar a este grupo a caer en una trayectoria precaria o desestructurada.

9.6.3. Perfiles más estructurados precoces: 1 y 7

En este tercer grupo se reúnen los perfiles (24,5% de aprendices de FP dual en Catalunya) que corresponderían a las «trayectorias de éxito precoz» y las «trayectorias obreras» de Casal *et al.* (2006a). El análisis señala que pasarían a formar parte del «segmento primario dependiente» del mercado de trabajo si consiguen estabilizar su trayectoria en la empresa, incluso del «segmento primario intermedio» si consiguen, además, continuar con su formación y superan al menos un proceso de promoción profesional.

Está compuesto por los perfiles que mayor acceso a los «mercados internos de trabajo» han tenido mediante la FP dual: el *grupo 1* (46,2% han recibido una oferta de continuidad en la empresa) y el *grupo 7* (47,2%). En ambos casos se prevé una transición escuela–trabajo rápida, con niveles formativos de Grado Medio en porcentajes relevantes (41% en el *grupo 1* y 50,9% en el *grupo 7*) y un perfil profesional definido con anterioridad a la FP dual, que se ha confirmado aumentando sus motivaciones y la expectativa de encontrar un empleo con su vocación profesional.

No obstante, se observa en este perfil una dinámica significativa de inserción laboral precoz que, en aquellos casos donde únicamente se haya alcanzado el CFGM, puede dar lugar a una situación de precariedad en la trayectoria laboral futura por situaciones de desempleo que, dado el nivel formativo alcanzado, no les permita mantenerse en el mercado de trabajo, a no ser que continúen con su formación. Dinámica protectora que se observa, especialmente, en el *grupo 7* que señala un interés claro por continuar formándose en el sector si no encuentra empleo.

Finalmente, en este perfil destaca el protagonismo de los centros educativos de titularidad privada ya que representan el 39,3% del *grupo 1* y el 58,5% del *grupo 7*, frente al 28,5% que representan en la muestra del cuestionario y el 26,1% de la oferta total de FP dual en Catalunya (curso 2019/20) (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020).

9.6.4. Perfiles más estructurados retardados: 9

Finalmente, en este cuarto grupo (8,6% de aprendices de FP dual en Catalunya) se reúnen los perfiles que corresponderían con la otra parte de las «trayectorias de aproximación sucesiva» de Casal *et al.* (2006a) o las «trayectorias con perspectiva de éxito» de Martín–Artiles *et al.* (2018). Dado que este perfil tiene una clara intención de continuar su itinerario formativo en la universidad, cabe plantear que podría terminar formando parte del «segmento primario independiente» si finalmente adquiere un nivel de cualificación alto y consigue acceder a empleo público. En caso contrario, podría caer en dinámicas de desestructuración pasando al «segmento primario superior inestable» protagonizado por la inestabilidad contractual, movilidad laboral y situaciones de desempleo, por no conseguir estabilizar su empleo en el ámbito privado o público, a pesar de haber adquirido niveles altos de cualificación.

Se corresponde únicamente con el *grupo 9* que se caracteriza por tener una transición escuela–trabajo retardada a causa de sus expectativas por continuar con su formación hasta superar el nivel universitario, con un perfil profesional definido que la FP dual ha permitido confirmar y rechazando, en un porcentaje significativo (12,5%), las ofertas de empleo que la FP dual les facilitaría como entrada al «mercado interno de trabajo». Está compuesto por mujeres (70%), cursando CFGS (97,5%)

de familias profesionales del sector servicios, donde destacan los ciclos de Educación, integración y dependencia (40%).

Finalmente, cabe señalar que su trayectoria laboral, si bien puede continuar una tendencia estructurada con un ajuste de expectativas complejo, puede caer en dinámicas de desestructuración o precariedad si los estudios universitarios que prevén realizar no los superan con éxito y/o si una vez superados, no inician un proceso de inserción laboral exitoso, dinámica posible dado el nivel de precariedad e inestabilidad laboral, especialmente en los sectores productivos señalados.

Recapitulación Capítulo 9: FP dual y transición escuela–trabajo

El último capítulo de la tesis doctoral reúne elementos de los dos anteriores al dar respuesta al último objetivo específico, pues se trata de analizar cómo los elementos del diseño y funcionamiento de la FP dual pueden afectar a la transición escuela–trabajo.

El aumento de contenidos y duración del periodo de formación en la empresa, así como la mayor participación de las empresas en la formación de las y los aprendices, aumentarán la complejidad del ajuste de expectativas y reducirán el tiempo de transición de manera diferencial según sexo, territorio, familia profesional, centro educativo o nivel del ciclo de FP en curso.

Siguiendo el planteamiento de la hipótesis, el capítulo 9, gracias al análisis de las entrevistas y cuestionarios a aprendices, evidencia que la FP dual no provoca cambios significativos en las expectativas de quienes participan en el modelo con carácter general, ni asegura una reducción del tiempo de transición mediante compromisos de contratación tras la finalización de la formación. Sin embargo, sí constituye un mecanismo que, en muchos casos, permite la entrada a los «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985) posibilitando desde ahí una futura inserción laboral además de una adaptación de las competencias actitudinales más ajustada a las demandas de las empresas.

Por otra parte, el análisis detallado de las motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción permite señalar que sí existen variables independientes (titularidad del centro, familia profesional delegación territorial o el sexo), que caracterizan a la población estudiada, según las cuales se definen diferencias.

En cuanto a las **motivaciones** hay que señalar que el itinerario de FP es escogido por personas con una marcada intención de continuar estudiando y con gran relación con un instituto cercano, por lo que existe una ventana de oportunidad clara,

especialmente para la orientación educativa que según los datos tiene un margen de mejora amplio, para difundir el itinerario de FP como formación válida y de prestigio en los institutos en etapas formativas previas, como la ESO. Este cambio también es una posibilidad relevante para reducir la segregación educativa que existe en FP. Las diferencias en las motivaciones que marcan el acceso a la FP, a un ciclo formativo y a la modalidad dual son definidas por la **familia profesional** que se cursa (explican diferencias significativas en 14 de 20 ítems), la **delegación territorial** (12 de 20) y la **titularidad del centro** (11 de 20), sin que el **sexo** señale diferencias en ningún ítem. Este resultado es relevante de cara a las políticas educativas puesto que las diferencias que existen entre familias profesionales, territorios y centros públicos y privados, condicionan claramente los perfiles que pueden acceder a la FP dual y las motivaciones que les llevan a hacerlo. En este sentido, Lleida destaca por tener mayores puntuaciones en ítems que indican dificultades percibidas en continuar con el itinerario deseado, frente al Área Metropolitana de Barcelona que contiene a las delegaciones territoriales donde se puntúa más alto en todos o casi todos los ítems positivos.

En cuanto a las **expectativas** que tienen quienes cursan FP dual en Catalunya, cabe señalar que se caracterizan por elementos relacionados con el mercado de trabajo más que con continuidad en un itinerario formativo, bien a través de FP, bien en la universidad. En segundo lugar, respondiendo a la hipótesis, no se puede considerar que la FP dual suponga una etapa de un ajuste de expectativas determinante, pues las diferencias son pequeñas y sólo significativas en dos ítems de los estudiados. En tercer lugar, las variables que más determinan diferencias en las expectativas antes y al final de la FP dual son el nivel del ciclo en curso (relaciones significativas en 13 de 14 ítems), titularidad del centro (12 de 14) y delegación territorial (12 de 14). Es destacable que la titularidad del centro y la delegación territorial vuelvan a situarse como variables que más diferencias explican y supone un resultado alarmante en lo referido al coste de oportunidades de la población según dónde viva y la capacidad económica que tenga.

En cuanto al nivel de satisfacción, en primer lugar, los datos indican que la FP dual es satisfactoria en todos los ítems estudiados aunque algunos elementos, especialmente el salario o remuneración recibida durante la formación en la empresa, puntúan más bajos que el resto. Este dato es coherente con las conclusiones extraídas del diseño y del funcionamiento de la FP dual en los capítulos anteriores, e indica que aún hay un gran margen de mejora. En segundo lugar, es alarmante que la titularidad del centro educativo explique diferencias en 8 de 9 ítems de satisfacción estudiados puntuando siempre más alto los centros educativos privados que los públicos, ya que esto indica que la calidad de la FP dual está siendo significativamente distinta según los recursos del centro educativo, lo que indica cierta privatización de la FP dual, al menos de la de mayor calidad, que además da lugar a perfiles de transición escuela–trabajo de mayor éxito según la tipología analizada. Este elemento sumado a que la delegación territorial vuelve a aparecer como variable que explica diferencias significativas en más ítems (7 de 9), reitera la

conclusión de que se debe revisar el proceso de implementación de la FP dual para restar las diferencias de acceso que actualmente existen en la población según dónde viva y sus recursos económicos.

Por otra parte, relacionando todos estos elementos para dar respuesta a la hipótesis, el capítulo 9 ofrece una propuesta de tipología de transiciones escuela–trabajo probables de quienes participan en la FP dual, siguiendo la estrategia «estructural y articulada» (López–Roldán y Fachelli, 2016), que diferencia 9 perfiles distintos.

De acuerdo con la literatura (Casal et al., 2006a; Martín-Artiles, Lope, Barrientos Sánchez, et al., 2018), los itinerarios se pueden agrupar considerando una cierta progresión entre aquellos que indican mayor desestructuración o mayor estructuración en sus trayectorias laborales probables, siguiendo el concepto de **itinerario probable o «rumbo»** de Casal *et al.* (2007) y el de «**inserción laboral**» de Miguélez *et al.* (2011, p. 21).

En un primer grupo se situarían aquellos perfiles más **desestructurados** a quienes la FP dual no ha facilitado una entrada a los «mercados internos de trabajo» y que han sufrido dinámicas de precariedad y baja calidad de la formación lo que les lleva a realizar un ajuste de expectativas a la baja teniendo un punto de partida alto (*grupo 6*) o bajo (*grupo 8*). Para este grupo la FP dual tampoco ha servido para definir un itinerario formativo o laboral claro (*grupo 5*), por lo que se mantienen en trayectorias inciertas.

En segundo lugar, se agruparían aquellas personas cuyas trayectorias se pueden considerar **semiestructuradas** bien porque la FP dual haya permitido consolidar un itinerario formativo (*grupo 3*) o laboral (*grupo 4*) claro, o bien porque la FP dual haya servido para iniciar un proceso de inserción laboral a través de los «mercados internos de trabajo» tras una trayectoria previa errática, de precariedad o desestructurada (*grupo 2*). No obstante, los tres grupos comparten el riesgo a que su trayectoria caiga en dinámicas de desestructuración bien porque no consigan estabilizar su inserción laboral (en el caso del *grupo 2*) o bien porque la FP dual no les haya dado oportunidad de iniciar un proceso de inserción laboral (grupos *3* y *4*).

Finalmente, los perfiles cuyo «rumbo» de trayectoria laboral es más estable y donde la FP dual juega un papel más eficaz, bien como mecanismo de entrada a los «mercados internos de trabajo», o bien para definir el perfil profesional, se pueden considerar los más **estructurados**. Por una parte, se agruparían en los perfiles **precoces** el *grupo 1*, donde la FP dual permite a la mitad del grupo una inserción laboral rápida y al resto un ajuste de expectativas complejo al definir su perfil profesional; y el *grupo 7* que, teniendo definido el perfil profesional antes de entrar a la FP dual, han aumentado sus expectativas y han conseguido, también la mitad del grupo, iniciar un proceso de inserción laboral rápido. No obstante, en ambos grupos existe un porcentaje significativo de personas con nivel formativo de Grado Medio que, si no continúan con su formación, corren el riesgo de caer en trayectorias desestructuradas en caso de situación de desempleo.

Por otra parte, los perfiles **más estructurados retardados** se corresponden con el *grupo 9* que utiliza la FP dual como mecanismo para confirmar su vocación profesional al no haber entrado en la universidad. Los datos indican que estas personas, especialmente mujeres del sector servicios, mayormente del subsector de educación, continuarán su itinerario formativo en la universidad al haber aumentado su ajuste de expectativas con la experiencia adquirida durante la FP dual y un nivel de satisfacción alto con la modalidad formativa. No obstante, su transición escuela–trabajo se verá retardada por la finalización de los estudios universitarios con el riesgo de no finalizarlos con éxito y/o no iniciar un proceso de inserción laboral estable tras ellos.

Capítulo 10.
Conclusiones

En este último capítulo se sintetizan los principales resultados encontrados tras el análisis del trabajo de campo expuesto a lo largo de la tesis doctoral y la fundamentación teórica y contextual realizada en los primeros 4 capítulos. Para ello, el primer apartado sigue la estructura expuesta durante todo el trabajo, es decir, primero la exposición referente al objetivo general que resume las ideas más relevantes de la investigación y, posteriormente, un apartado dedicado a cada objetivo específico con mayor detalle. En segundo lugar, se dedica un apartado a los límites que tiene la investigación realizada señalando aquellas futuras líneas de trabajo que pueden resultar interesantes y que solventarían los límites observados.

Para que no resulte reiterativo, en este capítulo no se repiten los objetivos textualmente, que están disponibles en el gráfico 0.1 y en el apartado 5.1. No obstante, en cada apartado sí se repite la hipótesis correspondiente para que la respuesta que se da a cada una de ellas siguiendo las evidencias encontradas en la investigación sea lo más clara posible.

10.1. Síntesis y discusión de resultados

Las evidencias expuestas en la tesis doctoral confirman la hipótesis general de la investigación en lo referente a las tres áreas que se mencionan en ella: diseño de la FP dual, funcionamiento y posibles efectos en las transiciones escuela–trabajo.

Hipótesis general

El diseño de la FP dual y el actual nivel de expansión del modelo no se ajustan al proceso de europeización de los modelos de ABT y no permiten asegurar un impacto directo positivo en la inserción laboral juvenil independiente a variables individuales y estructurales, si bien algunas de sus características influyen en el ajuste de expectativas y reducen el tiempo de transición.

La primera conclusión que se extrae como respuesta a la hipótesis general es que ***el diseño de la FP dual y el actual nivel de expansión del modelo*** no permiten señalar que exista un *modelo dual español*, sino que las diferencias que existen en los modelos implementados en las CCAA y en el porcentaje de plazas en modalidad dual en cada

una de ellas indican que el *modelo dual* es significativamente distinto en cada CCAA. No obstante, la investigación propone una definición atendiendo a los elementos comunes de los distintos modelos implementados en las CCAA:

Modalidad de Formación Profesional reglada centrada en que el tiempo y las competencias de aprendizaje son asumidas, a partes iguales o similares, por un centro educativo y un centro de trabajo, estableciendo una relación empresa–aprendiz variable según la CA. Comporta la colaboración de instituciones del sistema educativo y productivo para su implementación y desarrollo, la asunción de nuevos roles del profesorado y de las empresas y su superación conlleva una titulación dentro del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

La segunda conclusión es que ***el diseño de la FP dual y el actual nivel de expansión del modelo no se ajustan al proceso de europeización de los modelos de ABT*** ya que, si bien la FP dual se origina en España siguiendo las dinámicas de europeización del *modelo dual* tomando a Alemania como referencia para transferirlo a distintos países (proceso ampliamente estudiado por Euler (2013) entre otros), su implantación en España ha sufrido modificaciones relevantes que no permiten concluir que ambos modelos sean, en las cuestiones clave, similares.

Así, como también se señala en Martín–Artiles *et al.* (2020) o Barrientos *et al.* (2019), el «efecto inducido» de dichas políticas de europeización permite que la FP dual en España se beneficie de un aumento del prestigio de itinerario formativo al relacionarlo con Alemania y de la incorporación de las dos dinámicas más relevantes en el fomento de la inserción laboral facilitada por la FP dual: el aumento de tiempo y de contenidos de la formación en la empresa. Sin embargo, la tesis doctoral ha evidenciado que el «efecto societal» en España no ha permitido que, especialmente tres elementos centrales, del *modelo dual alemán* se apliquen: gobernanza tripartita del modelo con participación de sindicatos, organizaciones empresariales y administraciones públicas, diferenciación entre el rol de tutorización y el de instrucción en la empresa, y relación contractual entre empresa y aprendiz. Estos elementos suponen 3 diferencias clave entre los modelos de ambos países y se suman a las discrepancias, también relevantes, en la financiación, los marcos institucionales y legislativos, la coordinación entre regiones y gobierno central, etc.

Finalmente, la tercera conclusión es que el modelo actual no permite ***asegurar un impacto directo positivo en la inserción laboral juvenil independiente a variables individuales y estructurales*** puesto que, como se ha expuesto en los resultados de la tesis doctoral el sexo, el nivel del ciclo de FP, la titularidad del centro, la trayectoria laboral previa, el itinerario formativo previo, la familia profesional y la ubicación geográfica son variables que señalan diferencias significativas en las motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción de las personas que cursan esta modalidad.

No obstante, como también señala la hipótesis general, ***algunas de sus características influyen en el ajuste de expectativas y reducen el tiempo de transición***, concretamente, la tesis ha evidenciado que el aumento de tiempo y contenidos de la formación en la empresa permiten modificar las expectativas al

tener mayor conocimiento sobre el puesto de trabajo y aumentar la experiencia laboral (confirmando o, si no, reorientando la vocación profesional) y reducir el tiempo de transición al facilitar la entrada a los «mercados internos de trabajo» para un porcentaje relevante de quienes cursan FP dual.

Por todo ello, como señalan Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017) aunque la FP dual partía con tres objetivos amplios y ambiciosos (reducción del desempleo juvenil, actualización y mejora del sistema de FP inicial, optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales), sus efectos son limitados en el primero, reducidos en el segundo y nulos o casi nulos en el tercero.

10.1.1. Diseño de la FP dual: puntos en común y diferencias entre los agentes sociales

En respuesta al objetivo específico 1 y la correspondiente hipótesis, **la tesis doctoral confirma que existen elementos significativamente distintos en la perspectiva de los agentes sociales sobre el diseño de la FP dual**, si bien también aparecen puntos en común.

Hipótesis específica 1

Los beneficios y riesgos de la FP dual son valorados de manera diferente por los agentes sociales implicados según se encuentren en el lado de la oferta o de la demanda de mano de obra.

Comenzando por los **puntos en común de las perspectivas de los agentes sociales**, la tesis doctoral ha evidenciado las críticas compartidas que realizan a dos elementos del diseño de la FP dual: (1) el marco legislativo actual, por la ambigüedad y falta de concreción de elementos clave del modelo, y (2) las diferencias entre CCAA, tanto en el desarrollo de las normativas como en el impulso al aumento de plazas. La investigación resalta que incluso las Administraciones Públicas entrevistadas, aunque son las menos críticas con estos dos elementos, asumen la necesidad de ciertos cambios legislativos en el diseño y coordinación del modelo, dirección hacia la que se encamina el anteproyecto de la *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*[108].

Profundizando sobre este resultado, la futura nueva Ley Orgánica vendría a resolver deficiencias, también expuestas por otras investigaciones (Echeverría-Samanes, 2016; Homs, 2017; Marhuenda-Fluixá et al., 2017), debidas al Real Decreto 1529/2012 (Boletín Oficial del Estado, 2012b), *de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*:

[108] https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf

- **Una única ley ambigua e insuficiente**. La modalidad dual se inició con una única norma, de nivel de Real Decreto y con párrafos que permiten distintas interpretaciones. Ello ha dado lugar a que cada CA desarrolle su propia normativa para concretar el modelo y poder ponerlo en práctica generando amplias diferencias entre territorios y confusión generalizada sobre las características que tiene la FP dual y cómo se debe implementar.
- **Su objetivo principal no era la FP dual de ámbito educativo**. El propio título del Real Decreto 1529/2012 señala que el objetivo se sitúa en "desarrollar el contrato para la formación y el aprendizaje" y, únicamente, "establecer las bases de la FP dual". Concretamente, se dirige al ámbito laboral modificando un contrato ya existente sin prestar mucha atención al ámbito educativo. Esto provoca que surjan problemáticas en la elaboración de los convenios de colaboración empresa–escuela que se resuelven diferente en cada caso.
- **Ruptura del consenso en torno a la FP**. Finalmente, hay que señalar que el RD se aprueba sin diálogo social y con desconocimiento por parte de las organizaciones empresariales y sindicales y de los gobiernos autonómicos, lo que ha generado una expansión muy lenta del modelo, que aún hoy se mantiene, y dificultades para establecer convenios de colaboración entre empresas y centros educativos ya que han tenido que crear los marcos de cooperación sin que exista una norma que defina las características que deben seguir y ahorre debates y puntos de discusión.

Ante esta situación legislativa tan problemática, las CCAA han ido realizando esfuerzos, muy diferentes entre unas y otras, por cubrir las lagunas del Real Decreto 1529/2012 sin terminar de constituir un modelo estable en España, algo que únicamente se conseguirá con una modificación del marco legislativo a nivel estatal. En este sentido, las iniciativas desarrolladas por la exministra Isabel Celáa y la Secretaria General de FP, Clara Sanz López, han generado un contexto de debate y colaboración entre los agentes sociales que ha dado lugar al anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. El anteproyecto, a la espera de cómo finalice su desarrollo parlamentario, plantea aún ciertas deficiencias relevantes en lo que se refiere a la FP dual analizada en esta tesis doctoral:

- Ausencia de iniciativas concretas para reducir la segregación educativa y ocupacional. Si bien es cierto que en el anteproyecto aparecen referencias con perspectiva de género, estas son escasas y ambiguas, dirigidas a que los diferentes agentes deberán desarrollar acciones para fomentar la igualdad.
- Carácter laboral sin definir un contrato. Aunque el anteproyecto señala que en la nueva *FP dual avanzada* deberá contratarse al aprendiz no se especifica qué contrato deberá realizarse ni si se creará uno específico. De acuerdo con las evidencias expuestas en la tesis doctoral, esto supondrá un claro problema que llevará a ofrecer aún menos plazas de *FP dual avanzada* que de la FP dual actual: (1) porque los agentes sociales han señalado que no existe un contrato adecuado para las características de la FP dual, (2) porque el único contrato

que podría asemejarse al que se necesita es el de formación y aprendizaje y su uso en FP dual decrece constantemente por diversas problemáticas ya señaladas repetidamente por los agentes sociales, y (3) porque la tendencia llevará a utilizar la nueva *FP dual general* que aporta beneficios de la actual FP dual sin las complicaciones asociadas a la contratación obligatoria de la *FP dual avanzada*.

No obstante, como se señalaba al principio del apartado, aunque existan puntos en común en la crítica al marco legislativo del diseño de la FP dual entre agentes sociales, **hay más debates que diferencian sus posiciones**: (1) el modelo de gobernanza, (2) mecanismos para el control de la calidad y la expansión del modelo y (3) la participación de las empresas. Ante estos debates el eje oferta–demanda de mano de obra permite agrupar los posicionamientos con eficacia situando, en el primer bloque a los centros educativos y los sindicatos y en el segundo a las empresas y organizaciones empresariales, si bien los discursos de los bloques no son uniformes. Finalmente, las y los aprendices se ubican, por lo general, en el primer grupo, así como también las organizaciones juveniles; mientras las fundaciones de fomento de la FP se sitúan en uno u otro bloque según el elemento a debatir.

En primer lugar, sobre el debate en torno al **modelo de gobernanza**, cabe señalar que, como expone Sanz de Miguel (2017) la fragmentación del marco institucional genera dificultades, falta de colaboración entre agentes sociales y excesivas diferencias entre las CCAA. En este sentido, la tesis doctoral evidencia, en primer lugar, la problemática ausencia de una única institución de ámbito estatal que coordine el *modelo dual español*, con la colaboración de los sindicatos, empresas, Administraciones Públicas centrales y autonómicas y resto de organizaciones de la sociedad civil. Esta institución, que sí existe en el *modelo dual alemán*, permitiría la participación organizada de los agentes sociales y la resolución de los debates antes de que las problemáticas lleguen a la puesta en práctica del modelo o sus cambios. Sin embargo, la investigación evidencia que existen conflictos en los posicionamientos entre agentes sociales, incluso entre departamentos de las propias Administraciones Públicas, que entorpecen el desarrollo de esta institución o de replicas en las CCAA, como es el caso de la *Agencia FPCAT* (Formación Profesional de Catalunya). Como resultado de esta dinámica, los sindicatos explicitan sus quejas por haber sido apartados del funcionamiento y toma de decisiones en torno al modelo de FP dual que, aunque también ha sido relevante, no ha sido tan drástica en el caso de las organizaciones empresariales. No obstante, cabe prever un cambio en esta tendencia por la creación de la *Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país* (Acto18), presentada el 24 de mayo de 2021, con el impulso del Gobierno de España.

Siguiendo con esta dinámica de **relegar a los agentes sociales**, especialmente a los sindicatos, a papeles testimoniales durante años en el diseño de la FP dual, tampoco se han definido estructuras para el control de la calidad de la formación en la empresa que cuenten con la participación de todas las partes implicadas elemento

que reclaman especialmente los sindicatos y los centros educativos y que, dados los resultados del cuestionario a aprendices, esta investigación resalta como clave para afianzar la FP dual en España. La incorporación de todos los agentes sociales progresivamente se ha ido demostrando como positiva no sólo por el ejemplo de Alemania, sino por los ejemplos en España de proyectos de éxito en los que han participado tanto los centros educativos y empresas como la Administración Pública, sindicatos, fundaciones, organizaciones empresariales… pero sigue sin ser mayoritaria y no está planteada en el anteproyecto de la nueva ley de FP mencionada. Por otra parte, el hecho de que los sindicatos hayan estado tan relegados de la gobernanza de la FP dual ha limitado la potencial expansión de plazas que podrían facilitar a través de las herramientas de sus organizaciones (delegados sectoriales, representación legal en las empresas…) y que es tan necesaria para consolidar el modelo.

El tercer debate en torno al cual aparecen diferencias claras en los discursos de los agentes sociales está referido a los **intereses y motivaciones que mueven a las empresas a participar en la FP dual** y determinan el papel e implicación que adoptan en el modelo. La investigación ha evidenciado que esta motivación reside, principalmente, en incorporar a la plantilla a personas formadas de acuerdo con el perfil profesional que necesiten en un momento concreto o de cara a su desarrollo futuro. Esta estrategia, por tanto, se fundamenta en modificar los perfiles profesionales antes de su salida al mercado de trabajo aportando (en términos de Becker (1983)) la «formación específica» que consideren necesaria. Así, las empresas consiguen reducir la inversión en formación que precisarían las personas que quisieran incorporar a su plantilla poniendo en juego (también en términos de Becker (1983)) el «contrato implícito» entre empresa y trabajadora antes, incluso, de que exista la relación laboral. La tesis señala, junto con otras investigaciones (Jansen y Pineda-Herrero, 2019a, 2019b), que las motivaciones de las empresas por participar en el modelo dual deben cambiar para que éste se consolide, aumente el número de plazas y se amplíe la perspectiva en torno a su utilidad. Para ello, no sólo es necesario un cambio legislativo sino también un cambio cultural en las empresas sobre la concepción en torno a la formación.

Para que se dé este **cambio cultural**, que también las organizaciones empresariales asumen como necesario, se deben establecer mecanismos facilitadores para las micro y pequeñas empresas, que sumadas suponen el 99,2%[109] del tejido empresarial, por parte de las AAPP y empresas más grandes. Los resultados señalan que la inversión que supone participar en la FP dual, en tiempo, personal y recursos económicos, es difícilmente asumible por las micro y pequeñas empresas salvo que busquen rentabilizarlo incorporando a las y los aprendices a la plantilla.

Por otra parte, la investigación evidencia una cierta **contradicción en el discurso de las empresas** entrevistadas al señalar que la FP dual es, a la vez, un modelo centrado en aportar «formación específica» y «formación general». Por una parte, se apoya que

[109] Datos actualizados del INE (octubre 2021) https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=299#!tabs-tabla

la FP dual prima la formación en el puesto de trabajo («específica» por tanto), difícilmente transferible de una empresa a otra y que no se puede aprender en el sistema educativo. Por otra, se señala a la FP dual como el modelo que permite que las y los jóvenes adquieran las «competencias actitudinales» («formación general» en tanto en cuanto son útiles para el conjunto del mercado de trabajo) que la mayoría de empresas señalan como su principal carencia en su inserción laboral.

La contradicción que supone que la FP dual sea un modelo enfocado a ambos tipos de formación se contextualiza en el debate sobre el «desajuste de perfiles» señalado en el capítulo 7. En lo referente a la «formación específica», las empresas señalan que el mercado de trabajo carece de los perfiles técnicos que buscan, razón por la cual participan en modelos como la FP dual que les permite modificar el perfil profesional antes de su egreso. A su vez, el sistema educativo busca adaptarse creando *cursos de especialización*[110] enfocados a las demandas concretas de las empresas.

Y en lo referente a las «competencias actitudinales», la investigación ha evidenciado que, aunque las empresas les otorguen una gran importancia en sus discursos, cuando se profundiza en las entrevistas, la mayoría difícilmente ha sido capaz de ofrecer una definición clara de cuáles son, cómo se pueden adquirir y cómo se pueden evaluar. Cabe plantear, entonces, que el interés de las empresas en las «competencias actitudinales» adquiridas a través de la FP dual se refiere, no tanto a que carezcan de ellas, sino más a un «mecanismo de control» (en términos de Braverman (1974) o Edwards (1979)) mediante el cual fomentan que las aprendices adopten el perfil de actitudes adecuado a la cultura de la empresa antes de entrar o, en caso contrario, sean descartadas antes de que formen parte de la plantilla.

En cualquier caso, en las perspectivas de las empresas no aparecen las condiciones laborales que ofrecen para cubrir estos perfiles, técnicos, actitudinales o ambos, que no consiguen cubrir. Podría ocurrir, entonces, que el «desajuste» se dé en el salario, estabilidad, carrera profesional, horario… que las empresas ofrecen frente a lo que esperan recibir las personas que tienen el perfil demandado.

La relación entre el diseño de la FP dual y el «Aprendizaje Basado en el Trabajo»

Para finalizar la respuesta a la hipótesis específica 1 centrada en el diseño de la FP dual, cabe discutir el valor del concepto de «Aprendizaje Basado en el Trabajo» que se señaló en el marco teórico (apartado 1.1.5) como clave de las políticas de europeización del *modelo dual alemán* y, por tanto, del origen de la FP dual en España. Las evidencias encontradas en la investigación cuestionan que se haya diseñado como un modelo de «Aprendizaje Basado en el Trabajo». De acuerdo con la fundamentación teórica (Ferrández-Berrueco et al., 2016; Nikolova et al., 2014; Rizzari, 2014; Rodríguez Moreno et al., 2010; Zabalza, 2011), el ABT se basa en

[110] https://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/curso-especializacion.html

varios criterios que definen un proceso de enseñanza–aprendizaje que supere, por una parte, las características del ámbito educativo y, por otra, el aprendizaje informal que se puede dar en una empresa al sistematizar y planificar las situaciones de aprendizaje significativo de manera consensuada y supervisada por la escuela y la empresa, cuyo cumplimiento en el caso de la FP dual en España es incompleto o inexistente y diferente en cada territorio:

- El ABT se fundamenta en un proceso de **detección de necesidades** del mercado de trabajo que lleve a organizar un proceso de enseñanza–aprendizaje para cubrirlo. Sin embargo, el actual sistema de FP dual no permite una flexibilidad de contenidos acorde al cambio en el mercado de trabajo, por lo que cada empresa acaba realizando la adaptación de manera diferente, según sus posibilidades y generando grandes diferencias en la formación entre unos y otros casos.
- El ABT consiste en la utilización de **estrategias pedagógicas** con el objetivo final de facilitar la autonomía laboral tales como información, supervisión, variedad de tareas o prácticas a resolver, dificultad y autonomía progresiva, aprender haciendo, observación, mostrar y explicar, aprendizaje reflexivo, aprendizaje autodirigido etc. No obstante, las evidencias en torno a la formación que reciben los y las tutoras de empresa para facilitar el proceso de enseñanza–aprendizaje en el puesto de trabajo señalan que esta formación es deficitaria y diferente en cada empresa, por lo que cabe cuestionar de manera clara que el modelo se ajuste a los criterios pedagógicos del ABT.
- El ABT permite la incorporación a un **contexto laboral** mediante la interacción con los y las compañeras de trabajo, la implicación de los centros de trabajo en su entrada a la cultura empresarial y la supervisión empática. De acuerdo con la investigación, este es el criterio que encuentra mayor cumplimiento en la FP dual, especialmente desde la perspectiva de las y los aprendices que señalan un gran nivel de satisfacción con las y los compañeros de trabajo y la acogida de la empresa.
- Finalmente, el ABT se basa en unos **mecanismos de comunicación** eficientes entre el centro educativo y la empresa que lleven a corregir las dificultades que puedan surgir, planificar las acciones formativas y la evaluación, facilitar el aprendizaje coordinado entre ambos ámbitos y definir claramente la **relación de competencias** que se trabajarán. Las quejas de los centros educativos y las empresas en este sentido, así como las dificultades de la gobernanza del modelo, llevan a señalar que la FP dual plantea claras deficiencias en la comunicación entre el ámbito educativo y el productivo que depende, en exceso, del esfuerzo del profesorado y de la voluntad de cada empresa en particular.

Por tanto, atendiendo a estos criterios y señalando los resultados de la tesis doctoral cabe señalar que, si bien la FP dual en España partía de un proceso de europeización del *modelo dual alemán* a través de su transferencia a distintos países (Euler, 2013), el

«efecto inducido» (o «spill–over effect») no ha conseguido superar las resistencias del contexto español («efecto societal»). Esto deriva en que existan diferencias significativas entre el modelo de origen y el modelo que finalmente se ha implementado en España, concretamente en las CCAA, apareciendo las siguientes carencias: un contrato entre empresa y aprendiz, una institución que coordine el modelo entre territorios, participación de los agentes sociales en la gobernanza, papel de las organizaciones empresariales como entidades formadoras de formadores y supervisoras de la calidad, financiación…

10.1.2. Funcionamiento de la FP dual: ¿formación de calidad o *mano de obra barata*?

La tesis doctoral evidencia que, en respuesta al objetivo específico 2 y su hipótesis, los déficits del diseño expuestos anteriormente determinan la **existencia de distintas problemáticas que son resueltas de manera diferente en cada caso provocando gran variedad entre cada proyecto de FP dual**, incluso dentro de un mismo centro educativo.

Hipótesis específica 2

Los déficits en el diseño del modelo, especialmente en lo referente a la legislación y los recursos económicos, provocan diferencias significativas en cómo funciona y qué características tiene la FP dual en cada caso, además de problemáticas que limitan su desarrollo.

El diseño del modelo no concreta elementos que son claves en el diseño de cada convenio de colaboración empresa–escuela en la FP dual y que derivan en claras diferencias en el funcionamiento de cada proyecto. Dos de ellos, además, son claves en el *modelo dual alemán* (Franz y Soskice, 2005; Lauterbach y Lanzendorf, 1997; Soskice, 1994) y previsiblemente serán modificados en esta dirección en la nueva Ley de FP: contrato como relación entre empresa y aprendiz y diferenciación de dos roles en la empresa (tutorización e instrucción). A ello se suma que los déficits en el diseño generan una expansión desigual de la FP dual provocando claras diferencias entre los territorios y las familias profesionales no sólo en cantidad sino en la calidad de los proyectos.

En primer lugar, sobre la **formalización de un contrato como relación entre empresa y aprendiz**, la investigación evidencia que éste no supone únicamente un indicador de compromiso de la empresa, sino también un elemento para aumentar la participación de los sindicatos en el sistema, ampliar la motivación de las y los aprendices, reducir la dinámica de «becarización» del empleo de las y los jóvenes (Lahera et al., 2020) y, en términos de transición escuela–trabajo, un elemento con claros efectos positivos sobre la entrada a los «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1971) difícilmente demostrable en el caso de las becas.

Sin embargo, la ausencia de detalle en la legislación respecto de la relación empresa–aprendiz da lugar a que existan (1) claras confusiones en torno a qué relación se debe formalizar tanto por parte de las y los aprendices (como se observa en los resultados del cuestionario y de las entrevistas a A1, A2 y A4) como de las empresas (Emp11); (2) agravios comparativos entre personas que cursan el mismo ciclo de FP en el mismo centro educativo pero en diferentes empresas que generan dinámicas de competitividad excesiva y conflictos; (3) dificultades para las empresas ya que no disponen de un contrato adaptado a la FP dual de ámbito educativo y se les permite formalizar una beca (incluso en algunas CCAA no remunerar) de manera más rápida, sencilla y suponiendo menor inversión. Todo ello lleva a que existan quejas por parte de los agentes sociales, como ya se señaló en el apartado anterior, y que la retribución percibida durante la formación en la empresa sea el elemento de la FP dual que menor satisfacción produce entre quienes cursan esta modalidad.

En segundo lugar, la **no diferenciación de dos roles en la empresa** en el diseño de la FP dual genera grandes diferencias en el funcionamiento de la FP dual según la implicación y recursos que pueda destinar cada empresa ya que, *de facto* las empresas sí diferencian los dos roles necesarios para cumplir con las tareas que supone la FP dual: gestión (tutorización) y formación (instrucción). Sin embargo, el no reconocimiento de estas figuras lleva a que cada empresa las adapte según su situación e interés y a que no se establezcan modelos de tutorización mancomunada o externa que facilitarían a las micro y pequeñas empresas cumplir con todas las funciones que requiere la FP dual y, con ello, ampliar el número de plazas ofertadas en la modalidad, a pesar de que, como señalan otras investigaciones (Barrientos et al., 2020; Brandt et al., 2021; Jansen y Pineda-Herrero, 2019b), estos modelos ya han sido puestos en práctica con éxito en España.

En tercer lugar, **la lenta y desigual expansión de la FP dual** provoca diferencias en cómo se implementa el modelo según el territorio y según la familia profesional. Por una parte, la investigación evidencia que la FP dual se desarrolla más fácilmente, primero, en zonas con alto número de industria y fácil acceso a ella; segundo, en grandes ciudades con diversidad de empresas, recursos y medios de transporte; y, tercero, en zonas rurales o ciudades pequeñas con menos industria, menos empresas y mayores dificultades para los desplazamientos. Así pues, la investigación ha expuesto distintas evidencias que indican que los índices de expansión y calidad de la FP dual son mayores en el cinturón metropolitano de Barcelona (con gran número de industrias y medios de transporte), como por ejemplo el Vallès Occidental (con un 8,5% de la oferta de FP en modalidad dual); que zonas con centros urbanos más pequeños y menor cantidad de industria y medios de transporte, como les Terres de l'Ebre o Lleida (con un 4% y 4,4%, respectivamente, de oferta de FP en modalidad dual).

Por otra parte, la investigación evidencia que **la FP dual no sólo no corrige la segregación,** coincidiendo con la argumentación de Haasler (2015, 2020), **sino que profundiza las dinámicas de segregación educativa y ocupacional,** continuando

con la persistencia de esta problemática en la FP (Mariño Fernández y Rial Sánchez, 2019; Rial Sánchez et al., 2011). Esto se debe a que las familias profesionales donde más plazas se ofertan son las relacionadas con industria y tecnología, todas ellas masculinizadas, mientras las familias profesionales feminizadas (educación, salud, cuidados, imagen personal…) tienen menores índices de implementación de FP dual y valoraciones de menor calidad de la formación en la empresa de las aprendices, además de un menor índice de continuidad en la empresa y, por tanto, se da un menor acceso a los «mercados internos de trabajo» para las mujeres que para los hombres. Por ejemplo, mientras quienes cursan ciclos relacionados con Mantenimiento, electricidad y lampistería (donde el 91,7% son hombres) reciben ofertas de continuidad en la empresa en un 52,8%; quienes cursan ciclos relacionados con Educación, integración y dependencia (donde el 77% son mujeres) son quienes menos ofertas de continuidad en la empresa, significativamente, reciben, sólo un 11,5%, además de presentar un porcentaje significativamente alto de personas que ni reciben oferta ni creen que la vayan a recibir, un 41%.

Esta realidad, que es muy grave en la CA donde se ha focalizado esta tesis doctoral, Catalunya, lo es más en otras CCAA donde el porcentaje de mujeres cursando la modalidad dual es escandalosamente bajo como La Rioja (sólo el 4,8% son mujeres) y en CCAA donde el porcentaje es muy bajo: Castilla y León (18% son mujeres), País Vasco (22,3% son mujeres), Aragón (22,4% son mujeres) o Cantabria (24% son mujeres). Únicamente Canarias tiene un porcentaje mayor de aprendices mujeres que hombres (57,8%) y sólo 3 CCAA tienen porcentajes similares: Andalucía y Asturias (el 51,4% son hombres y el 48,6% son mujeres) y la Comunitat Valenciana (el 50,8% son mujeres y el 48,2% son hombres). Esta dinámica debe corregirse urgentemente para que la FP dual no se consolide como un itinerario formativo masculinizado y para que sus efectos en la transición escuela–trabajo no beneficien mayoritariamente a los aprendices hombres. Correcciones que, bajo la perspectiva de esta tesis doctoral, el anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* no incluye con la determinación y relevancia necesarias.

Por último, en cuarto lugar, la investigación evidencia que **existen claras diferencias entre los proyectos de FP dual debidas a la escasez de plazas de aprendices que ofertan las empresas** y, además, las diferencias entre ellas en cuanto a relación empresa–aprendiz, tareas o calidad de la formación. Las entrevistas evidencian las grandes dificultades que tiene el profesorado para conseguir que las empresas participen en el modelo lo que genera 3 dinámicas. Por una parte, **el profesorado difícilmente puede establecer criterios de calidad altos** (que además no están definidos en la legislación) ya que ello conllevaría dejar de colaborar con las empresas que no lo cumplan y, con ello, reducir el número de plazas que se ofertan en modalidad dual en su centro.

Por otra parte, aparece una **diferencia clara entre los centros educativos según su titularidad** ya que los privados encuentran menores dificultades en la puesta en marcha de los proyectos de FP dual, especialmente por la mayor capacidad para

reorganizar sus recursos económicos y personales así como para crear figuras que mejoran el funcionamiento del modelo (por ejemplo, coordinación de FP dual), provocando una dinámica de **privatización de la FP dual** o, cuanto menos, de los proyectos de FP dual con mayor prestigio, índices de calidad de la formación e índices de inserción laboral.

Y, finalmente, **la escasez de plazas provoca que en la FP dual exista una fuerte «política selectiva de formación»**, como Martín–Artiles y Lope (1993) han evidenciado en otros modelos formativos. Esto se plasma en el proceso de «doble» selección de personal: uno realizado por el centro educativo y un segundo por parte de la empresa. Este «doble» proceso de selección supone un acceso muy condicionado a la FP dual que es percibido como injusto o mejorable por un alto porcentaje de las y los aprendices que han entrado, por lo que cabe anticipar que será percibido como más injusto aún por quienes no han conseguido entrar.

Por último, en respuesta a la hipótesis específica 2, esta dinámica de diferencias en el funcionamiento los proyectos de FP dual, provocadas por los déficits del diseño, **genera una imagen social baja para un porcentaje relevante de las familias y amistades de quienes cursan esta modalidad**. Incluso provoca sospechas entre las empresas que participan en el modelo, señalando que otras empresas no están cumpliendo con los criterios de calidad necesarios o que fácilmente se pueden incumplir o adaptar algunos de los elementos que más favorecerían el proceso de enseñanza–aprendizaje. La investigación evidencia, en este sentido, que los mecanismos de control ni son ni se perciben como suficientemente eficientes ni estrictos. Por otra parte, la mayoría de los y las propias aprendices de FP dual señalan que el mayor beneficio de participar en la FP dual lo recibe la empresa, aunque los aprendizajes sean relevantes.

Debido a estas dinámicas, la FP dual se mantiene con una cierta imagen social de *mano de obra barata* que lastra la imagen positiva que ofrecen los casos de éxito protagonizados por empresas implicadas en la FP dual con una buena colaboración con los centros educativos, formalización de contratos o becas con importes dignos, sistemas de acogida adecuados, calidad de la formación en la empresa, participación de sindicatos, etc. El contraste entre ambos extremos es más que evidente y lleva a señalar que los efectos de una y otra realidad serán igualmente diferentes. Bajo la perspectiva de la tesis doctoral, el anteproyecto de *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* constituye una importante oportunidad de cambiar la percepción social en torno al conjunto de la FP y a la FP dual en concreto, que debería no sólo modificar la terminología, sino establecer mecanismos de control de la calidad de la formación, impulsar herramientas para reducir la alarmante segregación por género y definir las características, derechos y obligaciones de la relación empresa–aprendiz a través de un nuevo contrato.

10.1.3. FP dual y transición escuela–trabajo: efectos limitados por las variables estructurales e individuales

La tesis doctoral **confirma la hipótesis específica 3** al señalar que los efectos positivos que la FP dual puede tener sobre la transición escuela–trabajo no son independientes a variables individuales (sexo, edad, nivel del ciclo de FP, trayectoria laboral previa…) y estructurales (familia profesional y sector productivo, ubicación del centro de estudio y del de trabajo…), por lo que **no se puede asegurar que la FP dual, por sí misma, mejore las transiciones escuela–trabajo del conjunto de las personas que la cursen**. Cabe pensar que las personas más beneficiadas son las que ya estaban mejor posicionadas.

Hipótesis específica 3

El aumento de contenidos y duración del periodo de formación en la empresa, así como la mayor participación de las empresas en la formación de las y los aprendices, aumentarán la complejidad del ajuste de expectativas y reducirán el tiempo de transición de manera diferencial según sexo, territorio, familia profesional, centro educativo o nivel del ciclo de FP en curso.

Atendiendo a los conceptos teóricos implicados en el estudio de las transiciones escuela–trabajo: «ajuste de expectativas» y «tiempo de transición» (Casal et al., 1991; 1997; 2007; 2011; entre otras), cursar la FP dual no provoca cambios significativos en las expectativas ni asegura, a la mayoría, una reducción del tiempo de transición mediante compromisos de contratación al finalizarla.

No obstante, el aumento de contenidos y tiempo de la formación en la empresa constituyen dinámicas relevantes que, en un número relevante de casos, facilitan la entrada a los «mercados internos de trabajo» (Doeringer y Piore, 1985) posibilitando, desde ahí, una futura inserción laboral y una adaptación a las competencias actitudinales demandas por las empresas. Estos casos están relacionados con el funcionamiento desigual que está teniendo la FP dual, como se ha expuesto dando respuesta a la hipótesis específica 2. Concretamente, la tesis evidencia que los perfiles más beneficiados son:

- **Sexo**: la FP dual beneficia más a hombres que a mujeres debido a la mayor presencia de éstos en el conjunto de FP y a la mayor y mejor implementación de la modalidad dual en las familias profesionales masculinizadas.
- **Sectores productivos (familias profesionales)**: la FP dual se ha implementado significativamente más, y por tanto beneficia significativamente más, en sectores productivos de ámbitos tecnológicos e industriales con necesidad de mano de obra, frente a subsectores del sector servicios (educación, cuidados, intervención social), con bajas condiciones laborales y altos niveles de desempleo juvenil, incluso entre los perfiles universitarios. Esto supone que la FP dual se está desarrollando más y, por tanto, facilita más la inserción laboral en aquellos ámbitos profesionales y para aquellos perfiles que ya

tendrían mejores índices de inserción y condiciones laborales, ya que son sectores o empresas en expansión. Esta conclusión es consistente con lo que señalan Marhuenda–Fluixá *et al.* (2017) cuando indican que de los tres objetivos con que partía la FP dual (reducción del desempleo juvenil, actualización y mejora del sistema de FP inicial, optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales) el tercero es en el que menos efecto produce.

- **Tamaño de las empresas**: el diseño de la FP dual plantea más dificultades para las micro y pequeñas empresas que para las medianas y grandes, especialmente en lo referente a dedicar personal que asuma todas las tareas que supone la modalidad dual. Nuevamente, lejos de intervenir sobre el conjunto del mercado laboral, la FP dual está más dirigida a empresas grandes con unos niveles de movilidad de plantilla altos y capacidad económica para asumir inversión en formación de futuras trabajadoras y trabajadores siendo, además, las que ya colaboran más con los centros educativos, como señalan otras investigaciones (Lavía et al., 2012; Olazaran y Albizu (coords.), 2015; Olazaran et al., 2013).
- **Nivel del ciclo de FP**: la FP dual se implementa significativamente más en Ciclos Formativos de Grado Superior que de Grado Medio (67,6% y 32,4% respectivamente en Catalunya, curso 2019–20 (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020)) siendo el nivel que ya tenía mayor nivel de inserción laboral y prestigio social. Esta dinámica implica que dentro del estudiantado de FP la modalidad dual se dirige hacia quienes más orientación profesional tienen y más experiencia han adquirido, además de ser quienes más avanzado tienen su proceso madurativo y, por tanto, disponen de más estrategias para afrontar las «competencias actitudinales» demandadas por las empresas.
- **Titularidad de los centros educativos**: si bien la oferta de plazas en modalidad dual entre centros públicos y privados (Catalunya, curso 2019–20) se corresponde con la distribución de FP total entre centros públicos y privados, los resultados del cuestionario evidencian que la FP dual resulta más eficiente en los centros privados ya que las motivaciones, el ajuste de expectativas y el nivel de satisfacción es significativamente más positivo que en los públicos. Además, las entrevistas evidencian que las carencias de recursos y estabilización del profesorado en los centros públicos dificultan la implantación y mantenimiento de la modalidad dual, mientras los centros privados tienen mayor margen para reorganizar y dedicar recursos.
- **Delegación territorial**: la FP dual está especialmente dirigida a aquellas zonas con un desarrollo industrial relevante, con buenos medios de transporte y centros urbanos grandes; frente a zonas con menos industria y menos población

- **«Doble» proceso de selección**: las personas que consiguen cursar la modalidad dual son seleccionadas de acuerdo con unas características determinadas: mejores expedientes académicos y/o mejor nivel de adaptación a las «competencias actitudinales» exigidas por las empresas; por lo que cabe plantear que también serían quienes mejor índice de inserción laboral tendrían sin la modalidad dual.
- **Interés de las empresas**: la motivación que lleva a participar a las empresas en la FP dual es, mayormente, la contratación de futura plantilla, como también señalan otras investigaciones (Jansen y Pineda-Herrero, 2019a). Por lo tanto, las personas que consigan cursar la modalidad dual estarán accediendo a empresas que ya tienen una alta intención de contratación. Nuevamente, la FP dual estará beneficiando a sectores y empresas en expansión frente a las que pueden tener más dificultades o donde las condiciones son más precarias y los índices de desempleo mayores.

¿Qué perfiles de transición escuela–trabajo puede facilitar la FP dual?

No obstante, como también indica la hipótesis específica 3, **la tesis doctoral evidencia que existen algunas dinámicas de la FP dual que benefician la transición escuela–trabajo**: el aumento de horas y de contenidos de la formación en la empresa, así como la mayor implicación de la empresa como entidad formadora y la comunicación entre empresas y centros educativos, son los elementos que más impacto tienen en la inserción laboral. Por otra parte, la investigación señala que la FP dual también estaría actuando mecanismo diferenciador en un contexto de «inflación de credenciales» (en términos de Collins (1979)) ya que aporta una titulación accesible para un número escaso de personas y actúa como mecanismo de selección de personal al pasar un periodo de formación en la empresa largo antes de que la empresa decida si contrata o no al aprendiz.

Cabe recordar, además, que el impacto de la FP dual sobre las transiciones escuela–trabajo también está limitado por condicionantes estructurales tales como la precariedad del empleo juvenil, la alta tasa de desempleo juvenil, las dinámicas de Segmentación de Mercado de Trabajo y de segregación educativa y ocupacional y las diferencias entre territorios, incluso dentro de las CCAA, que plantean una situación compleja para que cualquier modalidad formativa por sí sola pueda mejorar la transición escuela–trabajo de las y los jóvenes.

Así pues, tomando la fundamentación teórica de «perspectiva del curso de vida» (Elder, Johnson, y Crosnoe, 2003), las aportaciones del equipo de Casal *et al.* (1997; 2007; 1991; 2011; entre otras), los conceptos de «inserción laboral» como parte inicial de un proceso que condiciona la trayectoria laboral (Miguélez et al., 2011) y el de itinerario probable o «rumbo» de las trayectorias (Casal et al., 2007); la tesis ha aportado suficientes evidencias para señalar que el proceso de inserción laboral

inicial que se da con la FP dual depende de múltiples variables estructurales e individuales que lo limitan y condicionan. Es decir, **el «rumbo» de la trayectoria laboral o itinerario probable de quienes participan en FP dual será exitoso para unos perfiles concretos que no representan, todavía, datos significativos sobre el total de la FP y menos aún, en el conjunto de la población joven en España**.

En concreto, basándose en estos conceptos, la tesis doctoral ha permitido diferenciar entre 9 perfiles de transiciones escuela–trabajo probables según el análisis de múltiples variables que miden motivaciones, expectativas, satisfacción, continuidad en la empresa, etc. **Estos 9 perfiles suponen un hallazgo relevante de la tesis en respuesta, no sólo a la hipótesis específica 3, sino al planteamiento de la investigación en su conjunto**. Los 9 perfiles, analizados con sumo detalle en el apartado 9.5, se pueden reunir en torno a 4 grupos que también dan respuesta a la fundamentación teórica en que se apoya la tesis doctoral, concretamente a los perfiles de trayectorias propuestos por Casal y colaboradores en múltiples publicaciones (Casal, 1996, 1997, 2001, 2006; Casal et al., 2006b, 2006a, 2007, 1988, 1991, 2011) y por el propio equipo de investigación del proyecto «IMFORTRA» en que se sitúa esta tesis (Martín-Artiles et al., 2018).

Estos 4 grupos, detallados en el apartado 9.6, se resumen en:

- **Perfiles desestructurados** (suponen el 26,4% de quienes cursan FP dual en Catalunya): son personas que han sufrido situaciones de precariedad y/o baja calidad de la formación en la empresa, lo que les supone un ajuste de expectativas a la baja, un nivel de satisfacción bajo y una falta de aportes positivos de la FP dual en la definición de su perfil profesional o itinerario formativo futuro. Además, la FP dual no les ha servido para acceder a los «mercados internos de trabajo» porque el porcentaje de ofertas de continuidad en la empresa es muy bajo y, por tanto, tampoco supone una reducción del tiempo de transición.
- **Perfiles semiestructurados** (suponen el 40,6% de quienes cursan FP dual en Catalunya): las personas de este grupo comparten el riesgo a que su trayectoria se acabe definiendo como desestructurada, precaria o errática ya que aún se encuentran en momentos incipientes de sus trayectorias laborales o se están enfrentando con las dinámicas de precariedad laboral juvenil. Existen diferencias dentro del grupo entre (1) quienes tienen claro su perfil profesional y la FP dual les ha servido para realizar un ajuste de expectativas al alza en torno a él, pero que no han recibido ofertas de continuidad en la empresa y, por tanto, no les ha servido para reducir el tiempo de transición y (2) quienes provienen de una trayectoria desestructurada con un ajuste de expectativas a la baja y un perfil profesional poco definido, pero que han conseguido una reducción del tiempo de transición al trabajo en un porcentaje significativo.
- **Perfiles más estructurados precoces** (24,5% de quienes cursan FP dual en Catalunya): en este grupo se reúnen quienes además de tener un perfil

profesional definido con un ajuste de expectativas al alza, la FP dual también les ha servido para acceder a los «mercados internos de trabajo» con los porcentajes más altos de ofertas de continuidad en la empresa y, por tanto, para reducir el tiempo de transición. El riesgo de este grupo se sitúa en que, quienes no continúen con su formación, especialmente quienes únicamente hayan alcanzado el CFGM, tendrán un alto riesgo de caer en trayectorias semiestructuradas o desestructuradas provocadas por las dificultades para mantenerse en el empleo o salir de las situaciones de desempleo.

- **Perfiles más estructurados retardados** (8,6% de quienes cursan FP dual en Catalunya): este grupo reúne a un perfil muy concreto de personas que ha utilizado la FP dual como mecanismo para confirmar su vocación profesional. Sus expectativas previas están marcadas por continuar su formación en la universidad, dinámica que se mantiene al finalizar la FP dual, para poder acceder al empleo que buscan. En este sentido, la modalidad dual les ha permitido confirmar su itinerario al facilitarles un periodo de formación en la empresa largo desempeñando tareas del perfil profesional al que quieren llegar.

Los tres primeros perfiles se dirigen, previsiblemente, a posiciones distintas en el mercado de trabajo pero con protagonismo del «segmento primario superior inestable» caracterizado por personas jóvenes con altos niveles de cualificación, expectativas y perfil profesional definido que, sin embargo, no encuentran una empresa que les permita estabilizar su proceso de inserción laboral, manteniéndose en una alta movilidad laboral, interrupciones con situación de desempleo y precariedad laboral.

No obstante, las personas de los grupos que consigan estabilizarse en la empresa que les ha ofrecido continuar tras la FP dual o en otra similar (especialmente de los grupos 1, 7 e, incluso, 2), podrían alcanzar el «segmento primario intermedio» si mantienen su motivación y expectativas durante las etapas más precarias de su proceso de inserción laboral y superan algún proceso de promoción interna.

Por el contrario, las personas de los grupos que ya estén en una dinámica desestructurada (5, 6 y 8) o que tengan riesgo de no estabilizar su inserción laboral (grupos 3 y 4), cabe suponer que se dirijan al «segmento secundario» protagonizado por empleo inestable, etapas de desempleo, formas atípicas de empleo y precariedad laboral.

Finalmente, el último perfil (grupo 9), podría alcanzar el «segmento primario independiente» si mantiene sus motivaciones y expectativas, supera la formación universitaria y consigue acceder al empleo público. De lo contrario, como el resto de perfiles analizados, caería en dinámicas del «segmento primario superior inestable» protagonizado por personas con altos niveles formativos que, dada la precariedad laboral existente, no consiguen estabilizar su trayectoria laboral.

10.2. Límites de la investigación y futuras líneas de trabajo

La tesis doctoral plantea algunas limitaciones que cabe señalar para contextualizar el alcance de las evidencias y conclusiones expresadas en ella. Estas limitaciones, que también se han señalado en los apartados correspondientes, se refieren a los conceptos utilizados, a la metodología o al trabajo de campo y a la circunscripción temporal que podría cambiar si se ven modificados elementos estructurales que se han analizado en la investigación.

Las limitaciones referentes a la fundamentación conceptual o teórica tienen que ver, como se apuntó en el apartado 2.3 al estudio de las transiciones escuela–trabajo y las trayectorias laborales. Si bien el estudio de las trayectorias laborales se fundamenta en estudios longitudinales (Elder et al., 2003) donde se pueda estudiar el proceso de ajuste de expectativas que cada individuo va teniendo en su proceso de transición y el tiempo que tarda hasta obtener una posición laboral definida (Casal et al., 1997; 2007; 1991; 2011), el objeto de estudio de la tesis doctoral no permite realizar un estudio de estas características ya que el número de personas egresadas de FP dual con una trayectoria de 5 años o más en Catalunya sería menor a 1000 y sólo en algunas titulaciones concretas. Así pues, para solventar esta problemática, la tesis doctoral utiliza dos conceptos: «inserción laboral» como proceso gradual en el tiempo (Miguélez et al., 2011) y el de itinerario probable o «**rumbo**» de Casal *et al.* (2007). Esto ha permitido explorar las posibles transiciones escuela–trabajo que tendrán las personas que cursen FP dual, pero obliga a mantener cierta cautela con respecto a las conclusiones ya que al ser transiciones *en proceso* éstas pueden cambiar debido a situaciones individuales y contextuales. El ejemplo más claro, en este sentido, es la crisis económica provocada por la pandemia mundial del COVID–19, que la tesis doctoral no podía contemplar y que ha repercutido claramente en las transiciones escuela–trabajo de la población estudiada en la tesis y, obviamente, de la población en su conjunto.

En segundo lugar, en cuanto a los límites metodológicos, dadas las grandes diferencias entre los modelos de FP dual observados en las CCAA, la tesis ha quedado circunscrita a la realidad de Catalunya. Ello ha permitido analizar el objeto de estudio con gran profundidad, pero obliga a extrapolar las conclusiones a otros territorios con cautela puesto que podrían existir dinámicas propias que no se han contemplado en la investigación. No obstante, la tesis aporta múltiples evidencias de relevancia en el funcionamiento de la FP dual en Catalunya que permitirían analizar con mayor eficiencia las realidades del resto de CCAA.

Finalmente, las tesis doctorales, debido a que se desarrollan durante un periodo largo de tiempo, corren el riesgo de desactualizarse en algunas de sus conclusiones como ocurre con la presente en lo referente a la nueva Ley de FP. Si el texto de la futura *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*, finalmente incorpora los elementos que se plantean en el anteproyecto, el modelo estudiado se verá modificado significativamente.

Uno de los cambios más relevantes será la obligatoriedad de formalizar un contrato entre empresa y aprendiz en la *FP dual avanzada*. La tesis ha evidenciado que la relación laboral facilita más la transición escuela–trabajo y corrige las tendencias de precariedad, becarización e inestabilidad del mercado laboral juvenil. No obstante, la contrapartida detectada en la investigación indica que, de no crear un contrato nuevo y específico para este modelo formativo, este cambio reducirá el número de empresas convirtiéndola en una modalidad más minoritaria.

Finalmente, este anteproyecto no incluye elementos que la tesis doctoral señala como indispensables para la mejora del actual modelo de FP dual: mecanismos claros para el fomento de la FP dual en familias profesionales feminizadas; modelo de gobernanza compartido entre agentes sociales que permita, entre otras cosas, realizar un correcto seguimiento y control de calidad; formas de apoyo a los centros educativos, especialmente a los públicos en zonas rurales o con menor acceso a centros industriales, para facilitar la creación de proyectos de FP dual; tutorización mancomunada en PYMEs, etc.

Las limitaciones observadas en el curso de la investigación posibilitan futuras líneas de trabajo que han emergido como relevantes:

- Desarrollar un estudio longitudinal de las trayectorias laborales de quienes cursaron FP dual desde 2014–15 hasta su posición en el mercado de trabajo 10 años después para poder analizar con mayor detenimiento los efectos de esta modalidad formativa en las trayectorias laborales. De esta forma, se podrá conocer con mayor detalle qué elementos del modelo formativo fomentan unas trayectorias laborales de éxito para potenciarlos y que se conformen como características clave del itinerario formativo, no sólo en modalidad dual, sino del conjunto de FP.
- Analizar el texto final de la *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*, su proceso de implementación, la coordinación entre agentes sociales y administraciones autonómicas, los cambios que plantea respecto a la situación actual… así como su expansión y el porcentaje de plazas que se ofrecen en las nuevas *FP dual general* y *FP dual intensiva*. La tesis ha señalado que el texto realiza cambios relevantes sobre el modelo actual y deja otras dinámicas igualmente ambiguas, que cabrá analizar cómo se desarrollan para poder evaluar su eficiencia y realizar propuestas de mejora.
- Profundizar en estudios sobre FP dual con perspectiva de género. La investigación ha evidenciado, como también señalan múltiples estudios, que la segregación en la FP continúa siendo alarmante y se deben poner en marcha mecanismos concretos para corregirla (orientación, apoyo de las AAPP a los sectores feminizados, etc.). En este sentido, la investigación ha sentado las bases de la situación de las mujeres en la FP dual que sería interesante continuar, por ejemplo, con estudios sobre las mujeres que cursan la modalidad en familias masculinizadas (especialmente en STEM) para analizar qué factores protectores y potenciadores se pueden fomentar.

- Explorar en detalle las situaciones de aprendices que combinen o intenten combinar la FP dual con un empleo para mantener su sustento económico. La tesis doctoral ha llamado la atención sobre situaciones más diversas de los supuestos planteados en el diseño del modelo en cuanto a edad, empleos alternativos… que sería interesante analizar para conocer las realidades de quienes no pueden cursar este modelo por su situación socioeconómica.
- Estudiar el impacto del término «dual» sobre el conjunto de estudios que se aplica y la variedad de estudios que se comprendan bajo el término «dual». Si la «FP dual» resultaba un término de interés en el momento de inicio de la tesis doctoral, lo es más en la actualidad puesto que, a través de la nueva ley, se denominará a toda la FP como «dual». De hecho, esta presión generada por el discurso beneficioso de la formación «dual» supera los límites de la FP, ámbito en que ha sido siempre desarrollada e implementada, y presiona a la universidad para que lo incorpore.

  Otra de las cosas que nosotros estamos demandando desde hace tiempo, es poder tener una reunión con universidades, para ver si todo el tema de la dual también se pudiera implantar a nivel universitario, porque hay entidades, empresas que visitamos, a las que se les explica cómo funciona el tema de la dual, lo que implica, y hay algunas que nos dicen que el modelo les gusta pero que les gustaría colaborar con una universidad, para formar a una persona de su cantera en estudios superiores que tuviera un recorrido mayor. (E2)

  Esta dinámica resulta especialmente interesante como línea futura de investigación puesto que algunas universidades ya han comenzado a utilizarlo y a desarrollar iniciativas para su expansión. Especialmente notable es el caso del País Vasco donde se ofrecen más de 15 grados y 7 másters desde hace varios cursos, o el caso de la Universitat de Lleida que ya ha implementado una «formación dual» en 3 postgrados oficiales, 2 postgrados propios y 2 grados[111]. Por otra parte, también cabe destacar otras iniciativas como las desarrolladas por el conjunto de las universidades de Catalunya dentro de la Plataforma Conocimiento, Territorio, Innovación en colaboración con el gobierno autonómico y los agentes sociales en esta dirección, la última una reunión el 15 de septiembre de 2021[112].
- Realizar estudios comparativos entre la FP dual implementada en unas CCAA y otras. La tesis evidencia que es necesario caminar hacia un modelo común en España, con instituciones de coordinación y participación de los agentes sociales, que facilite tanto a empresas como a centros educativos la participación y haga más accesible la modalidad a todas las personas interesadas. En este sentido, la tesis ha aportado información relevante y en profundidad sobre la realidad en Catalunya que se podría comparar con aquellas CCAA donde el impulso a esta modalidad es muy bajo para tratar de transferir aquellos elementos que en Catalunya han tenido más éxito.

[111] https://dual.udl.cat/es/

[112] https://plataformacti.cat/lacup-el-govern-i-els-agents-socioeconomics-aposten-per-promoure-la-formacio-dual-en-el-sistema-universitari-catala/

- Analizar las diferencias de la FP dual según el tamaño de las empresas, sector productivo y localización urbana/industrial/rural de los proyectos. La tesis ha señalado que las empresas más grandes, las de sectores industriales y tecnológicos y en las zonas con mayor industria, tienen unas características más favorecedoras que aquellos proyectos que se desarrollan en empresas pequeñas, o de subsectores del sector servicios o en centros urbanos o zonas rurales. Dada la realidad empresarial de España, cabe profundizar en análisis que señalen cómo se puede fomentar la FP dual en este segundo grupo de empresas porque, de lo contrario, será una modalidad formativa con un claro límite de plazas.

Con todo ello, la tesis ha contribuido a la literatura especializada en FP y en transiciones escuela–trabajo, constituyendo un punto de partida para abordar las futuras líneas de trabajo señaladas con mayor fundamento y cubrir, en la medida de lo posible, las limitaciones que se han señalado en esta investigación.

La tesis evidencia que existe un amplio camino futuro de la investigación en torno a la modalidad dual de la FP ya que constituye una modalidad formativa cuyo crecimiento ha sido lento pero se ha establecido con fuerza y afectará, no sólo a la población joven, sino también a la «formación a lo largo de la vida» y en distintos itinerarios, y tiene la potencialidad para influir en distintos sectores productivos, empresas de distintos tamaños y territorios de distintas características, si se superan las limitaciones que las investigaciones, entre las que se encuentra esta tesis, han señalado. El anteproyecto de la *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* no ha hecho sino confirmar que la «FP dual» (tenga las características que tenga el modelo formativo al que ese término acabará haciendo referencia) ha venido para quedarse y, por tanto, la investigación sobre sus características, beneficios, problemáticas, riesgos… es hoy más imprescindible, si cabe, que cuando esta tesis doctoral se inició.

Referencias Bibliográficas

Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A., y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *4*(2), 145-161.

Aguado Hernàndez, J. A., Cano Montero, F. J., y Sánchez Pérez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(3), 308-327. https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16583

Albizu Echevarria, M., Egaña Ajuria, J., Egurbide Lekube, I., Retegui Albisua, J., y Vázquez Salazar, R. (2018). *La formación profesional de Navarra. Hacia un nuevo modelo de centro y el reto de la FP dual*. (M. Navarro Arancegui y M. Moso Díez, Eds.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, *41*(2), 1-17. https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021532

Alemán Falcón, J. A., Calcines Piñero, M. A., y Moreno Herrera, L. (2019). Dual vocational training in Spain, comparison with the German model and proposals for improvement. En L. Moreno Herrera, M. Teräs, y P. Gougoulakis (Eds.), *Emerging Issues in Research on Vocational Education y Training, vol. 4*. Stockholm: Premiss. Recuperado de https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.465452.1575029948!/menu/standard/file/Emergent Vol 4-Content.pdf#page=333

Alianza para la FP Dual. (2017). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. Madrid: Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/06102017_Propuestas_Regulacio__n.digit_VF.pdf

Alianza para la FP Dual. (2018a). *Calidad. Indicadores para la implantación de proyectos de FP Dual de calidad*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Alianza para la FP Dual. (2018b). IV Foro Alianza para la FP Dual. En *Visión estratégica de sus agentes clave*. Málaga: Fundación Bertelsmann, Bosch. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/202011_Relatoria_del_IV_Foro_Alianza.pdf?

Alianza para la FP Dual. (2019). V Foro Alianza para la FP Dual. En *Comunicar oportunidades, comunicar FP dual*. Cornellà de Llobregat (Barcelona): Fundación

Bertelsmann, Suez.

Alonso Hernández, M., y Escabias Rodríguez, P. (2020). La elaboración de un plan de actividades formativas en FP dual. *Cuadernos de Pedagogía*, *510*, 56-58.

Alós, R. (2007). *Mercat, classe i persona en les relacions laborals. Entre la individualitat i l'acció col·lectiva*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Alós, R., y Jódar, P. (2005). Relaciones laborales segmentadas en mercados de trabajo segmentados: algunas repercusiones en la calidad de vida laboral y en la participación sindical. *Gaceta Sindical. Reflexión y debate*, *5*, 223-250.

Alujas Ruiz, J. A. (2004). La política de fomento del empleo: Eje fundamental de las políticas activas de mercado de trabajo en España. *Revista del Ministerio De Trabajo Y Asuntos Sociales*, *51*, 15-29. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/Revista/numeros/51/Inf01.pdf

Álvarez Aledo, C. (1994). El impacto de la segmentación laboral sobre el sistema productivo español y su modelo de competencia. *Cuadernos de relaciones laborales*, *5*, 108-127.

Álvarez Cuesta, H. (2016). Las nuevas becas (prácticas) no laborales para los jóvenes: ¿obstáculo o trampolín? En R. Fernández Fernández y H. Álvarez Cuesta (Eds.), *Empleo juvenil: un reto para Europa* (pp. 267-298). Pamplona: Aranzadi.

Amaya Ríos, J. C. (2021). Formación Profesional Dual en un entorno productivo destacado. Modelo de éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, *518*, 49-53.

Amor García, P. A. (2019). Dualiza Bankia, la implicación de Bankia con la Formación Profesional Dual. *REIF - Revista de Educación, Innovación y Formación*, 0, 57-60.

Antón, A. (2007). Sindicatos y jóvenes: el reto de sus vínculos. *Mientras Tanto*, *103*, 45-63. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/27821242

Apilluelo Martín, M. (2014). *El contrato para la formación y el aprendizaje: la cualificación profesional como clave*. Albacete: Editorial Bomarzo.

Aquilera Izquierdo, R. (2014). Competencias del Estado y las Comunidades Autónomas en materia de empleo juvenil. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, (113), 55-82.

Arderiu, M., y Brasó Rius, J. (2020). La FP Dual intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito. En N. Castells, P. Rivera Vargas, J. C. Faggion Bergmann, M. B. Esteban Tortajada, y C. Lindín Soriano (Eds.), *I Conferència Internacional de Recerca en Educació: Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 y 5 de noviembre de 2019, Universitat de Barcelona)*

(pp. 32-40). Albacete: LiberLibro. Recuperado de http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf

Arnal, M., Finkel, L., y Parra, P. (2013). Crisis, desempleo y pobreza: análisis de trayectorias de vida y estrategias. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *31*(2), 281-311. https://doi.org/10.5209/rev_crla.2013.v31.n2.43221

Autor, D. H. (2019). Work of the Past, Work of the Future. *AEA Papers and Proceedings*, *109*, 1-32. https://doi.org/10.1257/pandp.20191110

Balbo, L. (1994). La doble presencia. En C. Borderías, C. Carrasco, y C. Alemany (Eds.), *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales* (pp. 503-514). Icaria.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Barabasch, A., y Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: A potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *43*(2), 155-183. https://doi.org/10.1080/03057925.2012.661216

Barrientos, D., Martín-Artiles, A., Lope, A., y Carrasquer, P. (2020). *Propuestas para mejorar y expandir la FP dual*. España: Dipòsit Digital de Documents de la UAB. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/219313

Barrientos Sánchez, D., Martín-Artiles, A., Lope, A., y Carrasquer, P. (2019). La FP dual y la transición de los jóvenes al mercado de trabajo: la visión de los agentes sociales. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *6*, 75-94. https://doi.org/10.5565/rev/aiet.85

Barrio Lapuente, R. (2005). Fundamento teórico de las competencias transversales. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, *188*, 20-25.

Becker, G. (1983). *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Bibas, R., Cos, M., Díaz, A., Montón, F., y Torrens, C. (2020). *¿Cómo comunicar la FP Dual desde los centros educativos? El reto de dar a conocer este modelo formativo desde el entorno educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Blanco Pascual, L., Egaña Ajuria, J., Egurbide Lekube, I., Franco Rodríguez, S., Murciego Alonso, A., Retegui Albisua, J., y Vázquez Salazar, R. (2019). *El sistema de Formación Profesional de La Rioja.* (M. Navarro Arancegui, Ed.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, Pub. L. No. BOE-A-2002-12018 (2002). España.

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, Pub. L. No. BOE-A-2003-17588 (2003). España.

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, Pub. L. No. BOE-A-2005-19989 (2005). España.

Boletín Oficial del Estado. Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, Pub. L. No. BOE-A-2012-9110, Ars Iuris Salmanticensis (2012). España.

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, Pub. L. No. 270 (2012). España.

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). España.

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto-Ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. (2015). España.

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (2020). España.

Borderías, C. (2003). La feminización de los estudios sobre el trabajo de las mujeres: España en el contexto internacional (1969 - 2002). *Sociología del Trabajo*, *48*, 57-124.

Boudjaoui, M., Clénet, J., y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar: revista del Departament de Pedagogia i Didàctica.*, *51*(2), 239-258. https://doi.org/10.5565/rev/educar.679

Brandt, H., Carrasco, A., y Salvans, G. (2021). *Programa de impulso de la FP dual en las PYMEs. El caso práctico del coordinador de tutores de empresa*. (G. Salvans y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Braverman, H. (1974). Labor and Monopoly Capital. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Brunet, I., y Rodríguez-Soler, J. (2014). Formación Profesional e innovación: Estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas. *Revista de Educacion*, (365), 177-201. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-269

Brunet Icart, I., y Martín Moral, D. (2018). La formación profesional en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de Organizaciones*, *17*, 65-97. https://doi.org/10.17345/rio17.65-97

Busemeyer, M., y Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. En M. Busemeyer y C. Trampusch (Eds.), *The political economy of Collective Skill formation* (pp. 3-38). New York: Oxford University Press.

Caballero, M. Á., y Lozano, P. (2021). *El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales. Guía metodológica y de buenas prácticas*. (I. de Benito y J. C. Tejeda, Eds.). Madrid: CEOE, Fundación Bertelsmann.

Caballero, M. Á., Lozano, P., y García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y centros educativos. Dossier Andalucía.* (Fundación). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Cachón, L. (Ed.). (1999). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia: 7 i Mig editorial de poesía.

Cain, G. G. (1976). The Challenge of Segmented Labor Market Theories to Orthodox Theory: A Survey. *Journal of Economic Literature*, *14*(4), 1215-1257.

Cámara de Comercio de España. (2015). *Factores de éxito de la formación profesional dual*. Madrid.

Carrasco, A., y García, C. (2020). *Retos y oportunidades de la FP Dual por familia profesional. Experiencia de los centros educativos*. Barcelona: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann, Dualcon.

Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista De Educacion*, 169-191.

Carrasquer, P., y Do Amaral, M. (2019). *El terra enganxós de les dones a la ciutat de Barcelona*. Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/217493

Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E., y Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers. Revista de Sociologia*, *55*, 95-114. https://doi.org/10.5565/rev/papers.1934

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *75*, 295-316.

Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *11*. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/viewFile/CRLA9797220019A/32541

Casal, J. (2001). La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi. En I. Brunet Icart (Ed.), *Joves i transició al mercat laboral* (pp. 35-64). Barcelona: ECSA, Generalitat de Catalunya.

Casal, J. (2006). La transición de la escuela al trabajo. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 179-201). Madrid: Pearson Educación.

Casal, J., Garcia, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 21-48. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798

Casal, J., Garcia, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006b). Changes in Forms of Transition in Contexts of Informational Capitalism. *Papers. Revista de Sociologia*, (79), 195-223.

Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2007). Itinerarios y trayectorias: una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias: revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, (22), 9-20.

Casal, J., Masjuan, J. M., y Planas, J. (1988). Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Política y Sociedad*, *Juventud*,(1), 97-104.

Casal, J., Masjuan, J. M., y Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

Casal, J., Merino, R., y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(4), 1139-1162.

Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

Cebrián, I., y Moreno, G. (2008). La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: desajustes y retos. *Economía industrial*, 367, 121-137.

Cebrián, I., y Toharia, L. (2008). La entrada en el mercado de trabajo: un análisis basado en la MCVL. *Revista de Economía Aplicada*, XVI, 137-172.

Cebrián López, I., y Moreno Raymundo, G. (2016). El empleo de los jóvenes en España y los efectos de las reformas laborales. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 102-145). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2012). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2014). *Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista*. Salónica. https://doi.org/10.2801/57055

Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Marhuenda-Fluixá, F. (2013). La letra pequeña en los contratos de aprendizaje: lo que no se dice. *Organización y Gestión Educativa*, *3*, 19-22.

Cobo García, B. (2019). *Factores de influencia en los intereses de las mujeres que cursan ciclos formativos de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Universidad de Cantabria.

Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación* (AKAL, 1989). New York: Academic Press.

Comisión Europea. (2003). RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, *C13*. Recuperado de http://www.todofp.es/dam/jcr:e8be4a54-c058-49ab-997d-490f1e27030f/copenhagueprocesoes-pdf.pdf

Comisión Europea. (2004). *Proyecto de conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. Maastricht. Recuperado de http://www.todofp.es/dam/jcr:22df8f9d-358c-4c26-bedd-7f1b62369951/maastrichtes-pdf.pdf

Comisión Europea. (2006). *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Helsinki. Recuperado de http://www.todofp.es/dam/jcr:d823234c-606e-4201-aead-8e31faaec01b/helsinkies-pdf.pdf

Comisión Europea. (2008). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Burdeos. Recuperado de http://www.todofp.es/dam/jcr:2ab48822-ff46-46f0-aa4c-db61bc56fde8/bordeauxconclusioneses-pdf.pdf

Comisión Europea. (2012). *Hacia un Marco de Calidad para los Períodos de Prácticas*. Bruselas.

Comisión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo sobre la inclusión social de los jóvenes que no trabajan ni siguen estudios ni formación*. Luxembourg.

Comisión Europea. (2015). *Good for Youth, Good for Business. European Alliance for*

Apprenticeships. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea. (2017). *Recomendación del consejo relativa al Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz* (Vol. 0244). Bruselas. Recuperado de https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/ES/COM-2017-563-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF

Comisión Europea. (2018). *Recomendación del consejo relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea* (Vol. C153). Bruselas. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)yfrom=EN

Comisiones Obreras. (2015). *El fraude de los contratos para la formación y el aprendizaje*. Recuperado de www.ccoo.es

Comisiones Obreras. (2019a). *Contratos para la Formación y Contratos en Prácticas. Principales datos*. España. Recuperado de https://www.ccoo.es/7dcb8c6814a7d8ae040b77d939274c50000001.pdf

Comisiones Obreras. (2019b). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. España.

Conde, F. (2016). La evolución de los contextos sociales y económicos de los procesos de integración social de las sucesivas generaciones juveniles en la España democrática. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 15-36). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Consejo de la Juventud de España. (2017). *Informe de Garantía Juvenil*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Consejo de la Juventud de España. (2020). *Balance general del Observatorio de Emancipación. 1er semestre 2020*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Injuve.

Consejo Económico y Social. (2020). *Jóvenes y Mercado de Trabajo en España*. Madrid: Consejo Económico y Social (CES).

Consell de Relacions Laborals de Catalunya. (2017). *Informe sobre models i iniciatives d'aprenentatge i pràctiques en la formació professional a Catalunya*. Barcelona: Consell de Relacions Laborals de Catalunya (CRL).

Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya. (2017). *La formació professional dual en el sistema educatiu català*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). Recuperado de http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_26730145_1.pdf

Costa Reyes, A. (2014). El modelo español de formación profesional dual. *Revista de derecho social*, 68, 13-38.

Covarrubias Astorga, L. G. (2018). *El Modelo De Formación Dual De Baja California: ¿Una Nueva Forma De Articulación Entre Educación Y Empleo? El Colegio de la Frontera Norte*. Recuperado de https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2018/10/TESIS-Covarrubias-Astorga-Lilia-Guadalupe.pdf

Creswell, J. W., y Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5th editio). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd editio). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Cristóbal Roncero, R. (2014). Becarios y estudiantes en prácticas. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, *113*, 261-283.

Cruz Gómez, I., Molina, Ó., Verd, J. M., Palauskaite, E., Dumcius, R., Venckute, M., ... Vacas-Soriano, C. (2019). *Labour market segmentation: Piloting new empirical and policy analyses*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dämmrich, J., Kosyakova, Y., y Blossfeld, H. P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, *56*(6), 433-459. https://doi.org/10.1177/0020715215626769

Deissinger, T., y Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education and Training*, *58*(6), 568-577. https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0034

Departament d'Educació, y Consell General de Cambres de Catalunya. (2019). *Inserció Laboral dels ensenyaments Professionals 2019*. Barcelona: Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Llei 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals, Pub. L. No. DOGC 6899 (2015). Catalunya, Catalunya.

Díaz de Atauri, P. G. (2015). La situación de los jóvenes en el mercado de trabajo y la iniciativa de Garantía Juvenil. En C. Menor (Ed.), *Jurisprudencia Laboral práctica 2015* (pp. 541-554). Navarra: Lex Nova-Thomson Reuters.

Doeringer, P., y Piore, M. J. (1971). Internal Labor Markets and Manpower Analysis. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Doeringer, P., y Piore, M. J. (1975). Unemployment and the Dual Labor Market. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Doeringer, P., y Piore, M. J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Durán, M. Á. (1995). Invitación al análisis sociológico de la contabilidad nacional. *Política y sociedad*, *19*, 83-99. https://doi.org/10.5209/POSO.26656

Echebarria Miguel, C., y Larrañaga Sarriegui, M. (2005). La igualdad entre mujeres y hombres: una asignatura pendiente. *CIRIEC - España. Revista de economía pública, social y cooperativa*, *50*, 11-35.

Echeverría-Samanes, B. (2016). Transferencia del sistema de FP dual a España. *Revista de Investigacion Educativa*, *34*(2), 295-314. https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341

Echeverría-Samanes, B., y Martínez-Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Edwards, R. (1979). Contested Terraing. The Transformation of the workplace in America. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Elder, G. H., Johnson, M. K., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and Development of Life Course Theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3-19). New York: Springer.

Emmenegger, P., y Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance: A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *26*(1), 27-42. https://doi.org/10.1177/1024258919896897

Escudero Rodríguez, R. (2012). Nuevos derechos de formación y contrato para la formación y el aprendizaje. *Relaciones laborales: Revista crítica de teoría y práctica*, *23-24*, 49-84.

Escudero Rodríguez, R. (2016a). El sistema nacional de garantía juvenil: entre un amplio número de medidas y unos resultados aún insuficientes. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 50-60). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Escudero Rodríguez, R. (2016b). Las prácticas no laborales y las becas como mecanismos para favorecer la transición de la formación al empleo de los jóvenes: entre la preparación para la inserción laboral y el abuso. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 61-84). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Esteban Legarreta, R. (2019). El contrato para la formación y el aprendizaje. Perspectiva crítica tras las últimas reformas. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *6*, 25-36.

Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania – ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/72._130610_El_sistema_dual_en_Alemania_1_.pdf

Eurostat. (2021). European Comission Database. [Base de datos]. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Femenía Millet, O. (2019). Modalidades contractuales en la formación profesional dual: experiencia previa y empleabilidad en España. Actuación de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *32*, 1-21.

Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: Enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigacion Económica*, *LXIX*(273), 115-150.

Fernández Casado, A. B., y Ibáñez Pascual, M. (2018). Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *11*(1), 116-134. https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10624

Fernández, M. de la L., y Valle, R. (1998). El enfoque Neoinstitucional como marco teórico explicativo de la gestión de recursos humanos. *Revista de Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, *4*(3), 93-112.

Fernández Rodríguez, C. J., y Serrano Pascual, A. (2014). *El paradigma de la flexiguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ferrández-Berrueco, M. R., Kekale, T., y Devins, D. (2016). A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *6*(1), 35-54. https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2014-0026

Filgueiras, V., y Antunes, R. (2020). Plataformas digitales, aplicaciones y regulación del trabajo en el capitalismo contemporáneo. En A. Riesco-Sanz (Ed.), *Fronteras del trabajo asalariado* (pp. 133-154). Madrid: Los libros de la Catarata.

Franz, W., y Soskice, D. (2005). The German Apprenticeship System. En F. Buttler, W. Franz, R. Schettkat, y D. Soskice (Eds.), *Institutional Frameworks and Labor Market Performance* (pp. 208-234). Routledge.

Fundació BCN FP. (2015). *Anuari de la formació professional a Barcelona 2014*.

Barcelona: Fundació Privada BCN Formació Professional.

Fundación Bertelsmann. (2017). *Cooperar para formar*. Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/cooperar-para-formar/

García-Moreno, J. M., y Feliciano-Pérez, L. (2019). ¿Siguen vigentes los modelos teóricos clásicos de la inserción laboral juvenil? *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, *18*, 49-72.

García, C. (2021a). *El rol de las Administraciones Locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

García, C. (2021b). *Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). España: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann, Dualcon.

García Hernández, J. L., y Cortés Pascual, A. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigacion Educativa*, *38*(1), 89-108.

García Perea, P., y García Coria, R. (2014). Formación profesional dual e inserción laboral en el área del euro. *Boletín Económico del Banco de España*, *2*, 63-74.

Garnett, J. (2016). Work-based learning. A critical challenge to the subject discipline structures and practices of higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *6*(3), 305-314. https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2016-0023

Garrido, L. (1993). *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid: Instituto de la mujer.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2019). *Estadística de l'Ensenyament 2018-2019. Formació Professional* [Base de datos]. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2018-2019/fp/

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2020). *Estadística de l'Ensenyament 2019-2020. Formació Professional* [Base de datos]. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/formacio-professional/

Gentile, A. (2016). Jóvenes titulados superiores en la encrucijada de la crisis. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, *16*, 35-58. https://doi.org/10.6035/recerca.2015.16.3

Gessler, M. (2017). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, *10*(1), 71-99. https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8

Gibert Badia, F. (2011). *El mercat de treball metal-mecànic a Catalunya. Una anàlisis des de l'Enfocament Segmentacionista de Cambridge per el cas de la comarca d'Osona.* [Tesis doctora]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y Transiciones. ¿Qué Rumbos? *Estudios de juventud*, *87*, 15-29.

Gil Planas, J. (2014). Cualificación profesional e inserción laboral de los jóvenes a través del contrato para la formación y el aprendizaje. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, (113), 128-181.

Giménez Ricart, Á. (2019). *Práctica no laboral y trabajo: distinción, protección social y responsabilidades.* Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Gintis, H. (1976). The nature of labor exchange and the theory of capitalist production. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

González Gago, E., y Segales Kirzner, M. (2014). Women, gender equality and the economic crisis in Spain. En M. Karamessini y J. Rubery (Eds.), *Women and austerity. The economic crisis and the future for gender equality.* (pp. 228-247). New York: Routledge. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Gordon, D., Edwards, R., y Reich, M. (1986). *Trabajo segmentado, trabajadores divididos. La transformación histórica del trabajo en los Estados Unidos.* (trad. 1982). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Graf, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, *68*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1107749

Grimshaw, D., Fagan, C., Hebson, G., y Tavora, I. (2017). *Making work more equal. A new labour market segmentation approach*. (D. Grimshaw, C. Fagan, G. Hebson, y I. Tavora, Eds.). Manchester: Manchester University Press.

Grimshaw, D., y Rubery, J. (1998). Integrating the internal and external labour markets. *Cambridge Journal of Economics*, *22*(2), 199-220. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.cje.a013711

Grimshaw, D., y Rubery, J. (2005). Inter-capital relations and the network organisation: Redefining the work and employment nexus. *Cambridge Journal of Economics*, *29*(6), 1027-1051. https://doi.org/10.1093/cje/bei088

Grimshaw, D., Ward, K. G., Rubery, J., y Beynon, H. (2001). Organisations and the Transformation of the Internal Labour Market. *Work, Employment and Society*, *15*, 25-54.

Haasler, S. R. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education and Training*, *67*(1), 78-92. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922118

Haasler, S. R. (2020). The German system of vocational education and training : challenges of gender , academisation and the integration of low-achieving youth. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *26*(1), 57-71. https://doi.org/10.1177/1024258919898115

Homs, O. (2008). *La Formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Colección Estudios Sociales* (Vol. 25). Barcelona: Fundación «la Caixa».

Homs, O. (2017). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, *0*(17), 7-20. https://doi.org/10.17345/rio17.7-20

Huq, A., y Gilbert, D. H. (2013). Enhancing graduate employability through work-based learning in social entrepreneurship: A case study. *Education + Training*, *55*(6), 550-572. https://doi.org/10.1108/ET-04-2012-0047

Ibáñez Pascual, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *123*, 87-122.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). *Encuesta de población activa* [Base de datos]. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736176918ymenu=resultadosyidp=1254735976595#!tabs-1254736195129

Ismail, S., Mohamad, M. M., Omar, N., Heong, Y. M., y Kiong, T. T. (2015). A Comparison of the Work-based Learning Models and Implementation in Training Institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *204*, 282-289. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.153

Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, *40*(2), 1-18. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221

Jansen, A., y Pfeifer, H. U. (2017). Pre-training competencies and the productivity of apprentices. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, *5*(1), 59-79. https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2015-0018

Jansen, A., y Pineda-Herrero, P. (2019a). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, *12*. https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6

Jansen, A., y Pineda-Herrero, P. (2019b). *La formación profesional dual en Cataluña desde el punto de vista empresarial*. Barcelona: Fundación Bertelsmann; Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació).

Jansen, A., Strupler Leiser, M., Wenzelmann, F., y Wolter, S. C. (2015). Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers. *European Journal of Industrial Relations*, *21*(4), 353-368. https://doi.org/10.1177/0959680115580687

Köhler, H.-D., y Martín-Artiles, A. (2005). *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta, Publicaciones Universitarias.

Krikos21. (2015). *Proyecto Synthesis. Cooperación y perspectiva sectorial, elementos clave para una Formación Profesional Dual de calidad*. Barcelona: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/Synthesis_OK.pdf

Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Memoria*. Managua: Puntos de Encuentro.

Lahera, A., Arnal, M., y de Castro, C. (2020). Becarización de la juventud universitaria y prácticas formativas: del trabajo precario gratuito a la formación para la empleabilidad. En A. Riesco-Sanz (Ed.), *Fronteras del trabajo asalariado* (pp. 259-331). Madrid: Los libros de la Catarata.

Lauterbach, U., y Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *30*, 51-68.

Lavía, C., Albizu, E., Otero, B., y Olazaran, M. (2016). Perfiles empresariales y participación de los trabajadores con cualificaciones intermedias en actividades de innovación: El caso del País Vasco. *Revista Espanola de Sociologia*, *25*(3), 367-386. https://doi.org/10.22325/fes/res.25.3.2016.367

Lavía, C., Olazaran, M., Albizu, E., y Otero, B. (2012). Formación continua en centros de FP y actividades de innovación en las pymes industriales. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, *188*(753), 153-170. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.753n1010

Leon Ramirez, B., Sanvicen Torné, P., y Molina Luque, F. (2018). Gender Stereotypes within the University. Does Sexism Determine the Choice of Degree amongst University Students? *Revista Española de Sociología*, *27*.

https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.20

Linhart, D. (2013). *¿Trabajar sin los otros?* Valencia: Universidad de Valencia.

Linten, M., Prüstel, S., y Woll, C. (2014). *Vocational education and training in European countries*. Bonn.

Lope, A. (1996). *Innovación tecnológica y cualificación. La polarización de las cualificaciones en la empresa*. Madrid: Consejo Económico y Social (CES).

Lope, A. (2015a). Las Políticas Activas de Empleo: el nuevo modelo de Políticas Activas. En F. Miguélez (Ed.), *Diagnóstico socio-económico sobre las políticas de empleo en España, 2012-2014*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball,. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/142865

Lope, A. (2015b). Las políticas de formación. En F. Miguélez (Ed.), *Diagnóstico socio-económico sobre las políticas de empleo en España, 2012-2014*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/142925

Lope, A., y Alós, R. (2013). Las políticas activas de empleo en España: deficientes políticas para malos empleos. *Sociología del Trabajo*, 77, 92-116.

Lope, A., López-Roldán, P., Lozares, C., Martín-Artiles, A., Miguélez, F., Llorens Serrano, C., ... Verd Pericàs, J. M. (2000). *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social (CES).

Lope, A., y Martín-Artiles, A. (1993). Cambio técnico y recualificación. Formación y adquisición de las cualificaciones en la empresa: un estudio de casos. *Sociología del Trabajo*, *19*, 66-97.

López-Andreu, M. (2011). *Trajectòries laborals i individualització de recursos. Els efectes socials de la transformació de la relació salarial*. Universidad Autónoma de Barcelona.

López-Roldán, P. (1994). *La construcción de tipologías en sociología: propuesta metodológica de construcción, análisis y validación. Aplicación a la segmentación del mercado de trabajo de la «Regió Metropolitana de Barcelona»*. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.

López-Roldán, P. (1996a). La construcción de tipologias: metodologia de análisis. *Papers: revista de sociología*, *48*, 9-29.

López-Roldán, P. (1996b). La construcción de una tipología de segmentación del mercado de trabajo. *Papers. Revista de Sociologia*, *48*, 41-58.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2016). *Metodología de la investigación social*

cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Universitat Autónoma de Barcelona.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2017). Desigualdad y segmentación en los mercados del trabajo en España y Argentina. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *4*, 15-33.

López-Roldán, P., Miguélez, F., Lope, A., y Coller, X. (1998). La segmentación laboral: hacia una tipología del ámbito productivo. *Papers: revista de sociología*, *55*, 45-77.

López Calle, P. (2020). La judicialización de las relaciones laborales como dispositivo de organización del trabajo: tres fases del proceso de producción logístico en Europa. En A. Riesco-Sanz (Ed.), *Fronteras del trabajo asalariado* (pp. 75-103). Madrid: Los libros de la Catarata.

López Jiménez, J. M. (2019). El contrato para la formación y el aprendizaje y la ayuda al acompañamiento: la problemática de la subvención del empleo joven. *Revista jurídica valenciana*, *34*, 1-22.

Lozano Riera, M. (2013). *Trajectòries laborals de treballadors inmigrants a Espanya Barreres i dreceres a la seva integració laboral*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Lozares, C. (1990). La tipología en sociología, más allá de la simple taxonomía: conceptualización y cálculo. *Papers. Revista de Sociologia*, *34*, 139-163.

Lupión Torres, M. (2021). Los profesores de FP sin titulación, en la cuerda floja. Recuperado 5 de julio de 2021, de https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1PwU7DMAz9GnKphJIVmHbIgW4gIaFpgoq723itRUhK7JT17wmUAwfLT_bze8-fGdPS4kWsj1xNKZ6RY0KuHFaPp4opVEKSPfR0lbU-10HxEmJYPmybMiqBjq1W0EsGf4i9NT-YZmyhK_OYHKZmKUiigH9BtrW-UzzGryPMNIBQDA2k

Marco, S. De, y Sorando, D. (2015). *Juventud Necesaria*. Madrid: Consejo de la Juventud de España. Recuperado de http://www.cje.org/es/publicaciones/novedades/juventud-necesaria3/

Marhuenda-Fluixá, F. (Ed.). (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies*. *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (Vol. 32). Singapore: Springer.

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que

la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, *17*, 43-63. https://doi.org/10.17345/rio17.43-63

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., y Palomares-Montero, D. (2019). The implementation of Dual VET in Spain: An Empirical Analysis. En F. Marhuenda-Fluixá (Ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (Vol. 32, pp. 205-222). Singapore: Springer.

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Vila, J. (2017). Con «d» de «dual»: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, *53*(2), 285-307. https://doi.org/10.5565/rev/educar.821

Mariño Fernández, R. (2016). Como se constrúen as traxectorias formativas e de inserción laboral das mulleres nas familias profesionais masculinizadas de formación profesional. En M. Valcarce Fernández y A. F. Rial Sánchez (Eds.), *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurorrexión Galicia-norte de Portugal* (pp. 81-96). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. https://doi.org/10.15304/op.2018.1060

Mariño Fernández, R., y Rial Sánchez, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educar*, *55*(1), 251-272. https://doi.org/10.5565/rev/educar.890

Martín-Artiles, A. (1995). *Flexibilidad y relaciones laborales. Estrategias empresariales y acción sindical*. Madrid: Consejo Económico y Social (CES).

Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Moles, B., y Lope, A. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, *56*(1), 145-167. https://doi.org/10.5209/poso.60093

Martín-Artiles, A., y Lope, A. (1993). Dinámica de las cualificaciones y políticas de recursos humanos. *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, *21-22*, 115-127.

Martín-Artiles, A., y Lope, A. (1999). ¿Sirve la formación para tener empleo? *Papers. Revista de Sociologia*, *58*, 39-73.

Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., y Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *26*(1), 73-90. https://doi.org/10.1177/1024258919896901

Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., Carrasquer, P., y Molina, Ó. (2018). *Transición, Trayectorias y discursos. Análisis de Grupos de Discusión*. *QUIT*

Working paper series (Vol. 23). Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/200935

Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos Sánchez, D., y Moles Kalt, B. (2017). Adecuación y demanda de formación en la empresa. La inencontrable adecuación entre formación y empleo. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *4*, 113-134. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.58

Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos Sánchez, D., y Moles Kalt, B. (2018). Aprendiendo a trabajar: trayectorias y discursos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *164*, 115-134. https://doi.org/10.5477/cis/reis.164.115

Martín-Artiles, A., Lope, A., Carrasquer, P., Molina, Ó., Moles, B., y Barrientos, D. (2017). *Impacto de la formación en la empresa sobre las trayectorias laborales de los jóvenes: Definición del marco conceptual. Reflexiones en torno al reto de la formación en la empresa. QUIT Working paper series* (Vol. 21). Recuperado de http://ddd.uab.cat/record/179815

Martín Martín, R. (2017). La Formación Profesional Dual en España: su proceso de implantación en las distintas Comunidades Autónomas. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, *45*, 1-23.

Martínez García, J. S. (2017). Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers. Revista de Sociologia*, *102*(1), 29-52.

Massó, M. (2009). *La qualificació a debat: una anàlisis delsc usos empresarials de la noció de competència a Espanya*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC).

Maurice, M., Sellier, F., y Silvestre, J. J. (1987). *Política de educación y organización industrial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Mercader Uguina, J. R. (2014). Razones, referentes y marco institucional de la formación dual en España. *Revista Derecho social y empresa*, *1*, 71-101.

Miguélez, F., Martín-Artiles, A., Alós, R., Esteban, F., López-Roldán, P., Molina, Ó., y Moreno, S. (2011). *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*. Barcelona: Obra Social «la Caixa».

Millán-Vázquez de la Torre, M. G., Santos-Pita, M. D. P., y Pérez-Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: Evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de Poblacion*, *84*, 197-225.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021a). *Anteproyecto - Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. Recuperado de https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/150621-texto-anteproyecto.ley-fp.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021b). Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp.html

Moldes Farelo, R. (2020). ¿Por qué el Contrato para la Formación y el Aprendizaje no mejora la empleabilidad de los jóvenes? Aproximación cualitativa a las dificultades para implantar el sistema de Formación Profesional Dual en España. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, *8*(2), 68-91.

Molero Marañón, M. L. (2016). El desafío de la contratacion en el empleo juvenil. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 81-101). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, *17*, 129-139.

Moltó, M. L. (1996). Trends and Prospects for Women's Employment in the 1990's in Spain. *European Commission Network of Experts on the situation of Women in the Labour Market. Final report*. Manchester: Manchester School of Management.

Moreno Gené, J. (2015). *El contrato para la formación y el aprendizaje y otras figuras afines. El impulso de la cualificación profesional en régimen de alternancia*. Barcelona: Atelier.

Moreno Mínguez, A. (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: The incidence of structural factors. *Young Nordic Journal of Youth Research*, *20*(1), 19-48. https://doi.org/10.1177/110330881102000102

Moreno Mínguez, A. (2015a). Hacia una revisión de las políticas de empleo joven: la historia de un fracaso anunciado. *Documentación Social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, *178*, 183-206.

Moreno Mínguez, A. (2015b). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *11*(1), 3-20. https://doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20

Moreno Mínguez, A. (2017). Apuntes sobre las nuevas transiciones habitacionales de los jóvenes en España en el contexto de crisis economica. *Revista de Estudios de Juventud*, *116*, 31-41.

Moreno Mínguez, A. (2019). Lo que no dicen los estudios sobre las transiciones formativas-laborales de los jóvenes. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *6*, 95-104. https://doi.org/10.5565/rev/aiet.86

Moreno Mínguez, A., y Sánchez Galán, F. J. (2020). La diversidad de las transiciones juveniles en España desde un análisis socio-demográfico. *Revista Espanola de Sociología - RES*, *29*(3, supl. 2), 47-68. https://doi.org/10.22325/FES/RES.2020.74

Moso-Díez, M. (2019). *Una aproximación a la investigación europea sobre la Formación Profesional*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Moso-Díez, M., Atwell, G., Gessler, M., Nägele, C., y Nardi, P. (2019). VET and Regional Smart Specialisation Strategies : A Comparative Approach. A Panel Discussion. En B. E. Stalder y C. Nägele (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. II. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 338-348). Hamburg: VETNET ECER Proceedings. https://doi.org/10.5281/zenodo.3371561

Muñoz Rodríguez, T. (2013). UGT ante la fp dual.pdf. *Anuario de Relaciones Laborales*, *4*.

Nieto Rojas, P. (2015). Las transiciones Escuela-Trabajo: mecanismos de inserción laboral para jóvenes con escasa cualificación. *Estudios financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social. Comentarios y casos prácticos: RRHH*, *391*, 19-48.

Nieto Rojas, P. (2016). La formación como elemento diferencial en la inserción laboral de los jóvenes poco cualificados. Un enfoque comparado. En R. Escudero Rodríguez (Ed.), *Jóvenes y empleo. Una mirada desde el derecho, la sociología y la economía* (pp. 146-162). España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Nieto Rojas, P. (2019). Jóvenes no cualificados y acceso al mercado de trabajo ¿es eficaz el contrato de formación y aprendizaje? *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, *6*, 65-74.

Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., y Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, *84*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.004

O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., ... Villa, P. (2015). Five characteristics of youth unemployment in Europe: Flexibility, education, migration, family legacies, and EU policy. *SAGE Open*, *January-Ma*, 1-19. https://doi.org/10.1177/2158244015574962

OCDE. (2001). *Education Policy Analysis 2001*. Paris: OECD Publishing.

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España. (2021). *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*.

Madrid: Ministerio de la Presidencia. Recuperado de https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf

Olazaran, M., y Albizu, E. (coords.). (2015). *Formación Profesional, Empresa e Innovación en España*. OmniaScience. https://doi.org/10.3926/oms.276

Olazaran, M., Albizu, E., Lavía, C., y Otero, B. (2013). Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. *Cuadernos de Gestión*, *13*(1), 15-40. https://doi.org/10.5295/cdg.110290mo

Otero, B., Olazaran, M., Albizu, E., y Lavía, C. (2018). Demografía de los trabajadores con cualificaciones de Formación Profesional en las pymes industriales del País Vasco. *Ekonomiaz. Revisa vasca de economía*, *94*, 300-323.

Otero, B., Olazaran, M., Lavía, C., y Albizu, E. (2016). ¿Pueden los centros de Formación Profesional tener un papel en el sistema de innovación? El caso de Navarra. *Revista Espanola de Sociologia*, *25*(3), 387-407. https://doi.org/10.22325/fes/res.25.3.2016.387

Peck, J. (1992). Labor and Agglomeration: Control and Flexibility in Local Labor Markets. *Economic Geography*, *68*(4), 325-347.

Pérez Agulla, S. (2014). El empleo de jóvenes en la negociación colectiva. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, (113), 235-259.

Pérez Campos, A. I. (2014). Política comunitaria europea de empleo juvenil. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, (113), 13-37.

Pérez Corral, A. L., y Moreno Mínguez, A. (2021). Estructura familiar, deterioro del mercado laboral y desigualdad en España para el período 2008-2017. *Revista Internacional de Sociología - RIS*, *79*(2). https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.2.19.131

Pérez Salguero, G., y Gómez Cervantes, M. del M. (2019). La Formación Profesional Dual en el IES Ginés Pérez Chirinos: un ejemplo de buenas prácticas. *Revista de Educación, Innovación y Formación: REIF*, *0*, 44-56.

Petmesidou, M., y González Menéndez, M. C. (2016). Policy learning and innovation processes drawing on EU and national policy frameworks on youth – Synthesis Report. *STYLE Working Paper*, *WP4.2*(613256), 1-125.

Pineda-Herrero, P., Arnau-Sabatés, L., y Ciraso-Calí, A. (2017). *La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado*. Barcelona: Fundación Bertelsmann; Nestlé. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/25102017_Centros-digit.pdf

Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, *22*(1), 15-43. https://doi.org/10.5944/educxx1.21242

Pineda-Herrero, P., Fernández-de-Álava, M., Espona-Barcons, B., y Grollman, P. C. (2018). Formación profesional dual. Las motivaciones de las empresas del sector de la automoción en España para involucrarse en formación profesional dual. *Revista de Educación*, *382*, 33-54. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-391

Pineda-Herrero, P., Martínez Usarralde, M. J., Merino, R., Plandiura, R., Rojo, E., Suárez, C., y Termes, A. (2010). Avaluació de la formació professional reglada. Síntesi de resultats. *Quaderns d'avaluació*, *16*.

Pineda-Herrero, P., Mas-Torelló, Ó., Quesada-Pallarès, C., y Espona-Barcons, B. (2013). *FCT on PLUS. Avaluació de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball*. Barcelona. Recuperado de http://www.fundaciobcnfp.cat/attachments/article/252/858__FCT-on-PLUS-Informe-Complert.pdf

Piore, M. J. (1975). Labor Market Segmentation. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Piore, M. J., y Berger, S. (1980). Dualism and Discontinuity in Industrial Societies. En L. Toharia (Ed.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia.* Madrid: Alianza Editorial.

Planas, J. (2006). Educación y mercado de trabajo en la globalización. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 165-178). Madrid: Pearson Educación.

Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers. Revista de Sociologia*, *96*(4), 1047-1073.

Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo ¿Es posible? Una crítica a los análisis «adecuacionistas» de relación entre formación y empleo* (ANUIES). Mexico D.F.: ANUIES.

Prieto, C., Ramos, R., y Callejo, J. (2008). *Nuevos tiempos del trabajo. Entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quesada Segura, R. (2012). Derechos de formación profesional y contratos formativos. *Temas Laborales. Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, *115*, 165-191.

Quiles Antón, E. (2015). La Formación Profesional Dual, experiencia en un centro educativo. *Revista Supervisión 21: revista de educación e inspección*, *35*, 1-16.

Ramos, M. (2017). Sobrecualificación y desempleo juvenil. Dinámicas de inserción laboral de los titulados universitarios. Recuperado 20 de abril de 2018, de https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/sobrecualificacion-y-desempleo-juvenil-dinamicas-de-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios

Recio, A. (1988). *Capitalismo y formas de contratación laboral*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Recio, A. (1997). *Trabajo, personas, mercados. Manual de economía laboral*. Barcelona: ICARIA, FUHEM.

Recio, A. (2001). Les polítiques d'ocupació. En I. Brunet Icart (Ed.), *Joves i transició al mercat laboral* (pp. 19-34). Barcelona: ECSA, Generalitat de Catalunya.

Recio, A. (2002). Paro, precarización laboral e idologías económicas. *Sistema: revista de ciencias sociales*, *168/169*, 53-69.

Recio, A. (2007). La situación laboral de los jóvenes. *ACE: Architecture, City and Environment*, *5*, 411-426. https://doi.org/10.5821/ace.v2i5.2410

Recio, A. (2011). Segmentación laboral y acción sindical. *Gaceta Sindical*, *16*, 164-176.

Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E. M., y Rial Sánchez, A. F. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, *25*, 149-166. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788

Requena Amadas, E. (2018). *Propostes de CCOO de Catalunya per a un model de formació professional dual*. Barcelona: Secretaria de Treball i Economia de Comisiones Obreras de Cataluña (CCOO). Recuperado de https://www.ccoo.cat/pdf_documents/2018/Informe_FPDual_24juliol2018.pdf

Retegui Albisua, J., Alcalde Heras, H., Lorenz Erice, U., Franco Rodríguez, S., Murciego Alonso, A., Vázquez Salazar, R., ... Rodríguez Díaz, C. (2017). *Retos y oportunidades para la Formación Profesional en relación con la especialización productiva en Castilla y León*. (M. Navarro Arancegui, Ed.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educar*, *26*, 9-17.

Rial Sánchez, A., Mariño Fernández, R., y Rego Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*(6), 1-13.

Riesco-Sanz, A. (2020). Fronteras del trabajo asalariado y nuevas formas de empleo. En A. Riesco-Sanz (Ed.), *Fronteras del trabajo asalariado* (pp. 11-21). Madrid: Los libros de la Catarata.

Rizzari, S. (2014). *Il modello del work-based Learning / El modelo del ABT*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/34197

Robette, N. (2010). The diversity of pathways to adulthood in France: Evidence from a holistic approach. *Advances in Life Course Research*, *15*, 89-96. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2010.04.002

Rodríguez-Soler, J. (2019). *Modelos de desarrollo local en el periodo de precrisis económica*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez-Soler, J., y Verd, J. M. (2015). Políticas de empleo dirigidas a jóvenes. En *Diagnóstico socio-económico sobre las políticas de empleo en España, 2012-2014*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez Moreno, M. L., Serreri, P., y Del Cimutto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo.* Barcelona: Laertes.

Rubery, J. (2005). The shaping of work and woking time in the service sector: a segmentation approach. En *Working in the service sector. A tale from different worlds*. London: Routledge.

Rubery, J. (2007). Developing segmentation theory: a thrity years perspective. *Économies et Sociétés*, *28*(6), 941-964.

Ruesga Benito, S. M. (1991). Las otras trabajadoras. Un análisis de la participación femenina no registrada en la actividad económica. *Economía y sociología del trabajo*, *13-14*, 114-128.

Rustico, L., David, R., y Ranieri, A. (2020). ‘ Apprenticeship ’ in the Italian approach to the dual system. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *26*(1), 91-103. https://doi.org/10.1177/1024258919896902

Sagastizabal, M., y Legarreta, M. (2016). La «triple presencia-ausencia»: una propuesta para el estudio del trabajo doméstico-familiar, el trabajo remunerado y la participación sociopolítica. *Papeles del CEIC*, *1*(151), 1-29. https://doi.org/10.1387/pceic.15447

Sánchez-Sellero, M. C., Sánchez-Sellero, P., Cruz-González, M. M., y Sánchez-Sellero, F. J. (2018). Relación entre sobrecualificación y satisfacción laboral durante la crisis española de 2008. *Contaduría y Administración*, *63*(2), 1-20. https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1273

Sánchez Mira, N. (2016). *La división social y sexual del trabajo en transformación. Un análisis de clase en un contexto de crisis*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santamaría López, E. (2012). Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo. *Zerbitzuan*, (52), 129-139. https://doi.org/10.5569/1134-7147.52.08

Sanz De Miguel, P. (2013). *La activación en la estrategia europea de empleo: traslación a los discursos y las políticas de España y Reino Unido*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sanz De Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, *30*, 60-81. https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705

Sanz De Miguel, P. (2019). Falsos autónomos y falsos becarios : una aproximación institucional al caso español. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *37*(1), 67-89.

Sanz López, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(3), 643-652. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.3.2010.11549

Scepanovic, V., y Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe : a policy fad or a policy turn ? *Transfer: European Review of Labour and Research*, *26*(1), 15-26. https://doi.org/10.1177/1024258919898317

Schmid, G. (1998). Transitional labour markets: A New European Employment Strategy. *Discussion Paper FS I 98-206*.

Schultz, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. México: UTEHA.

Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital*. New York: Free Press,.

Schultz, T. W. (1972). *Investment in education; the equity-efficiency quandary*. Chicago: University of Chicago Press.

Schultz, T. W. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. *Ultima década*, *39*, 11-39. https://doi.org/10.4067/s0718-22362013000200002

Sepúlveda, L., Sevilla, M. P., y Farías, M. (2014). ¿Y que hay con la formación Dual?: Alternativas para la Educación Media Técnico Profesional en Chile. *Cuadernos de Educación*, *58*.

Serracant, P. (2014). *Canvis i continuïtats en les trajectòries de transició de la joventut*

catalana. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). (2021). Datos Estadísticos de Contratos. Recuperado de https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/contratos/estadisticas-nuevas.html

Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *56*(1), 1-17. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4

Smith, A., Courvisanos, J., Tuck, J., y McEachern, S. (2012). *Building the capacity to innovate: the role of human capital. National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*. Adelaide, Australia.

Soskice, D. (1994). Reconciling markets and institutions: the german apprenticeship system. En L. M. Lynch (Ed.), *Training and the private sector* (pp. 25-60). Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.1152/ajplung.00351.2011

Spilerman, S. (1977). Careers, Labor Market Structure, and Socioeconomic Achievement. *American Journal of Sociology*, *83*(3), 551-593. https://doi.org/10.1086/226595

Taibo, C. (2015). El movimiento del 15 de Mayo en España: luces y sombras. *Estudos Ibero-Americanos*, *41*(2), 351-370.

Tarriño Ruiz, À. (2019). *Benchmarking: Gestió de l'FP i models d'fp dual internacionals 2019*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.

Tascón López, R. (2016). Dificultades en el empleo de los jóvenes (barreras jurídicas estructurales y otros problemas). En R. Fernández Fernández y H. Álvarez Cuesta (Eds.), *Empleo juvenil: un reto para Europa* (pp. 141-178). Pamplona: Aranzadi.

Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educacion XX1*, *15*(2), 17-40. https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125

Todolí Signes, A. (2015). La formación dual alemana y el contrato para la formación y el aprendizaje: ¿Diferente legislación o diferentes controles de calidad? *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, *3*(4), 224-267.

Toharia, L. (1983). *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Compilación e introducción de Luis Toharia*. Madrid: Alianza Editorial.

Toner, P., y Woolley, R. (2016). Perspectives and Debates on Vocational Education

and Training , Skills and the Prospects for Innovation. *Revista Española de Sociología*, *25*(3), 319-342. https://doi.org/10.22325/fes/res.25.3.2016.319

Torns Martín, T. (1995). Mercado de trabajo y desigualdades de género. *Cuadernos de relaciones laborales*, *6*, 81-92.

Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, *15*, 53-73.

Torns, T., y Recio, C. (2012). Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación. *Revista de economía crítica*, *14*, 178-202. Recuperado de http://ddd.uab.cat/record/128248/

Torres Sastre, G. (2017). *La FP Dual en España. Una reflexión crítica*. Recuperado de https://www.refernet.es/docs/default-source/documentoscolaboraciones/la-fp-dual-en-españa-(ccoo).pdf?sfvrsn=e567796e_0

Urrea-Solano, M. E., Fenández-Sogorb, A., Aparicio-Flores, M. P., y Hernández Amorós, M. J. (2018). La cultura de género del alumnado de formación profesional en el ámbito laboral. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 23-32.

Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., y White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 229-239. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011

Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B S.A.

Velarde, L., y Medina, A. (2014). Sistema Dual de Aprendizaje: Un modelo educativo dinámico para una formación dual. En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Education. Handbook T-IV* (ECORFAN, pp. 196-207). España: Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888510

Verd, J. M., y López-Andreu, M. (2011). The rewards of a qualitative approach to life-course research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *12*(3). Recuperado de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1753/3259

Verd, J. M., y López-Roldán, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, *16*, 13-42.

Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vidal Lagé, L., y Merino, R. (2020). Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(3), 392-414. https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16645

Vieira, J. M., y Miret, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *131*, 75-107. https://doi.org/10.2307/25746568

Yepes Cayuela, L. (2018). *Trayectorias Laborales y Redes Personales. Un análisis longitudinal en la población joven*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Zabalza, M. Á. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, *354*, 21-43.

Anexos

Anexo I. Plazas de Formación Profesional por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019 453

Anexo II. Plazas de Formación Profesional en modalidad dual por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019 455

Anexo III. Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019457

Anexo IV. Relación de documentos escritos producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral 461

Anexo V. Relación de documentos audiovisuales producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral 465

Anexo VI. Bloques temáticos y conceptos para los guiones de las entrevistas 468

Anexo VII. Listado de entrevistas a informantes clave 472

Anexo VIII. Libro de códigos para el análisis de contenidos cualitativo 473

Anexo IX. Cuestionario a aprendices de FP dual 476

Anexo X. Características de la tipología según las variables que la definen 483

Anexo I. Plazas de Formación Profesional por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018-2019

	Total			**Ciclos Formativos de Grado Medio**								
	Todos los centros			**TODOS LOS CENTROS**			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Total	Hombres	Mujeres	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Andalucía	**133.975**	**70.774**	**63.201**	64.218	35.847	28.371	43.954	25.811	18.143	20.264	10.036	10.228
Aragón	**21.311**	**12.249**	**9.062**	9.818	5.583	4.235	7.096	3.980	3.116	2.722	1.603	1.119
Asturias, Principado de	**16.141**	**8.786**	**7.355**	6.960	3.705	3.255	5.611	3.047	2.564	1.349	658	691
Balears, Illes	**14.144**	**7.372**	**6.772**	7.963	4.404	3.559	6.471	3.619	2.852	1.492	785	707
Canarias	**37.189**	**18.345**	**18.844**	15.949	8.468	7.481	14.869	7.894	6.975	1.080	574	506
Cantabria	**11.430**	**5.983**	**5.447**	5.083	2.724	2.359	3.712	2.061	1.651	1.371	663	708
Castilla y León	**35.808**	**20.011**	**15.797**	16.534	9.273	7.261	11.602	6.424	5.178	4.932	2.849	2.083
Castilla-La Mancha	**33.227**	**17.573**	**15.654**	16.518	8.900	7.618	13.857	7.388	6.469	2.661	1.512	1.149
Cataluña	**146.575**	**78.596**	**67.979**	66.940	38.390	28.550	47.023	27.139	19.884	19.917	11.251	8.666
Comunitat Valenciana	**85.828**	**46.701**	**39.127**	41.631	23.416	18.215	29.941	17.775	12.166	11.690	5.641	6.049
Extremadura	**16.219**	**8.654**	**7.565**	7.652	4.175	3.477	6.652	3.704	2.948	1.000	471	529
Galicia	**46.002**	**25.081**	**20.921**	20.605	11.486	9.119	17.145	9.890	7.255	3.460	1.596	1.864
Madrid, Comunidad de	**86.066**	**46.453**	**39.613**	35.062	19.492	15.570	19.776	10.718	9.058	15.286	8.774	6.512
Murcia, Región de	**23.710**	**12.559**	**11.151**	11.336	6.254	5.082	7.896	4.699	3.197	3.440	1.555	1.885
Navarra, Comunidad Foral	**9.259**	**5.682**	**3.577**	4.315	2.760	1.555	3.337	2.202	1.135	978	558	420
País Vasco	**37.214**	**23.974**	**13.240**	15.121	9.808	5.313	9.442	6.362	3.080	5.679	3.446	2.233
Rioja, La	**5.676**	**2.981**	**2.695**	2.694	1.536	1.158	1.959	1.154	805	735	382	353
Ceuta	**2.116**	**950**	**1.166**	1.174	603	571	1.174	603	571	0	0	0
Melilla	**1.499**	**708**	**791**	647	348	299	647	348	299	0	0	0
Total	**763.389**	**413.432**	**349.957**	**350.220**	**197.172**	**153.048**	**252.164**	**144.818**	**107.346**	**98.056**	**52.354**	**45.702**
Porcentajes		**54,16**	**45,84**		**56,30**	**43,70**	**72,00**	**57,43**	**42,57**	**28,00**	**53,39**	**46,61**

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Plazas de Formación Profesional por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019 (continuación)

	Ciclos Formativos de Grado Superior								
	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Total	**Hombres**	**Mujeres**	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Andalucía	69.757	34.927	34.830	48.646	25.049	23.597	21.111	9.878	11.233
Aragón	11.493	6.666	4.827	8.625	4.768	3.857	2.868	1.898	970
Asturias, Principado de	9.181	5.081	4.100	7.692	4.370	3.322	1.489	711	778
Balears, Illes	6.181	2.968	3.213	5.189	2.437	2.752	992	531	461
Canarias	21.240	9.877	11.363	18.531	8.728	9.803	2.709	1.149	1.560
Cantabria	6.347	3.259	3.088	4.737	2.590	2.147	1.610	669	941
Castilla y León	19.274	10.738	8.536	14.770	8.236	6.534	4.504	2.502	2.002
Castilla-La Mancha	16.709	8.673	8.036	15.074	7.922	7.152	1.635	751	884
Cataluña	79.635	40.206	39.429	46.072	23.848	22.224	33.563	16.358	17.205
Comunitat Valenciana	44.197	23.285	20.912	34.516	18.375	16.141	9.681	4.910	4.771
Extremadura	8.567	4.479	4.088	7.551	3.948	3.603	1.016	531	485
Galicia	25.397	13.595	11.802	21.618	11.781	9.837	3.779	1.814	1.965
Madrid, Comunidad de	51.004	26.961	24.043	29.390	15.516	13.874	21.614	11.445	10.169
Murcia, Región de	12.374	6.305	6.069	9.291	4.941	4.350	3.083	1.364	1.719
Navarra, Comunidad Foral	4.944	2.922	2.022	3.731	2.221	1.510	1.213	701	512
País Vasco	22.093	14.166	7.927	12.451	8.115	4.336	9.642	6.051	3.591
Rioja, La	2.982	1.445	1.537	2.513	1.215	1.298	469	230	239
Ceuta	942	347	595	942	347	595	0	0	0
Melilla	852	360	492	852	360	492	0	0	0
Total	**413.169**	**216.260**	**196.909**	**292.191**	**154.767**	**137.424**	**120.978**	**61.493**	**59.485**
Porcentajes		**52,34**	**47,66**	**70,72**	**52,97**	**47,03**	**29,28**	**50,83**	**49,17**

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Anexo II. Plazas de Formación Profesional en modalidad dual por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019

							Ambos sexos					
	TODOS LOS CENTROS						CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Total	Hombres	Mujeres	FP Básica	CFGM	CFGS	**Total**	**CFGM**	**CFGS**	**Total**	**CFGM**	**CFGS**
Andalucía	3.400	1.748	1.652	205	1.635	1.765	1.837	748	1.089	1.563	887	676
Aragón	134	104	30	0	7	127	109	7	102	25	0	25
Asturias, Principado de	109	56	53	0	44	65	30	9	21	79	35	44
Balears, Illes	281	171	110	0	109	172	209	109	100	72	0	72
Canarias	730	308	422	0	233	497	730	233	497	0	0	0
Cantabria	50	38	12	0	6	44	48	4	44	2	2	0
Castilla y León	350	287	63	3	111	239	221	76	145	129	35	94
Castilla-La Mancha	1.412	937	475	248	746	666	775	324	451	637	422	215
Catalunya	6.827	4.242	2.585	0	2.272	4.555	5.048	1.709	3.339	1.779	563	1.216
Comunitat Valenciana	2.232	1.099	1.133	13	1.048	1.184	776	345	431	1.456	703	753
Extremadura	213	121	92	0	0	213	213	0	213	0	0	0
Galicia	1.015	747	268	22	280	735	1.014	280	734	1	0	1
Madrid, Comunidad de	5.977	3.672	2.305	0	2.291	3.686	5.682	2.290	3.392	295	1	294
Murcia, Regió de	308	211	97	10	120	188	275	94	181	33	26	7
Navarra, Comunidad Foral de	784	514	270	0	172	612	511	124	387	273	48	225
País Vasco	1.840	1.429	411	11	322	1.518	979	228	751	861	94	767
Rioja, La	166	158	8	0	32	134	76	32	44	90	0	90
Total (Sin FP básica)	**25.828**	**15.842**	**9.986**	**512**	**9.428**	**16.400**	**18.533**	**6.612**	**11.921**	**7.295**	**2.816**	**4.479**
Porcentajes		**61,34**	**38,66**	**1,98**	**36,50**	**63,50**	**71,76**	**35,68**	**64,32**	**28,24**	**38,60**	**61,40**

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Plazas de Formación Profesional en modalidad dual por CCAA, centros según titularidad y sexo. Curso 2018–2019 (continuación)

	Hombres				Mujeres			
	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	CFGM	CFGS	CFGM	CFGS	CFGM	CFGS	CFGM	CFGS
Andalucía	421	564	526	237	327	525	361	439
Aragón	2	77	0	25	5	25	0	0
Asturias, Principado de	6	18	12	20	3	3	23	24
Balears, Illes	65	68	0	38	44	32	0	34
Canarias	93	215	0	0	140	282	0	0
Cantabria	4	32	2	0	0	12	0	0
Castilla y León	66	117	31	73	10	28	4	21
Castilla-La Mancha	248	295	271	123	76	156	151	92
Catalunya	1.096	2.089	382	675	613	1.250	181	541
Comunitat Valenciana	173	231	370	325	172	200	333	428
Extremadura	0	121	0	0	0	92	0	0
Galicia	225	521	0	1	55	213	0	0
Madrid, Comunidad de	1.572	1.875	1	224	718	1.517	0	70
Murcia, Regió de	65	119	23	4	29	62	3	3
Navarra, Comunidad Foral de	78	221	33	182	46	166	15	43
País Vasco	181	591	71	586	47	160	23	181
Rioja, La	32	43	0	83	0	1	0	7
Total (Sin FP básica)	**4.327**	**7.197**	**1.722**	**2.596**	**2.285**	**4.724**	**1.094**	**1.883**
Porcentajes	**23,35**	**38,83**	**23,61**	**35,59**	**12,33**	**25,49**	**15,00**	**25,81**

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Anexo III. Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019

	Total		Actividades Físicas Y Deportivas		Administración Y Gestión		Agraria		Artes Gráficas		Comercio Y Marketing	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
TOTAL	15.842	9.986	448	139	1.142	1.996	775	201	110	79	1.146	1.062
Andalucía	1.748	1.652	23	17	130	271	192	44	25	18	206	243
Aragón	104	30	0	0	8	7	0	0	0	0	10	9
Asturias, Principado de	56	53	4	0	1	2	0	0	0	1	4	0
Balears, Illes	171	110	0	0	30	69	4	5	0	0	7	2
Canarias	308	422	38	15	10	14	9	3	0	0	64	63
Cantabria	38	12	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
Castilla y León	287	63	1	1	1	13	1	0	0	0	5	7
Castilla.La Mancha	937	475	43	7	65	91	208	56	0	0	0	3
Cataluña	4.242	2.585	98	29	499	764	83	37	28	16	426	362
Comunitat Valenciana	1.099	1.133	4	3	84	194	159	8	3	0	29	39
Extremadura	121	92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Galicia	747	268	0	0	11	15	6	0	0	0	16	7
Madrid, Comunidad de	3.672	2.305	221	62	230	384	87	16	17	17	238	241
Murcia (Región de)	211	97	0	0	22	28	2	0	2	0	16	12
Navarra, Comunidad Foral de	514	270	14	5	6	13	16	29	25	17	93	41
País Vasco	1.429	411	2	0	45	127	8	3	10	10	32	33
Rioja, La	158	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019 (continuación)

	Edificación Y Obra Civil		Electricidad Y Electrónica		Energía Y Agua		Fabricación Mecánica		Hostelería Y Turismo		Imagen Personal	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
TOTAL	83	35	1.821	93	171	15	1.432	161	1.071	1.062	56	511
Andalucía	46	12	168	3	6	0	117	14	61	94	15	58
Aragón	0	0	6	0	0	0	2	2	0	0	0	0
Asturias, Principado de	0	0	6	0	0	0	14	1	0	0	0	12
Balears, Illes	0	0	21	1	0	0	0	0	26	24	0	0
Canarias	0	0	24	0	0	0	6	0	21	51	2	31
Cantabria	0	0	7	0	0	0	7	1	0	0	0	0
Castilla y León	0	0	51	2	33	3	23	0	0	1	0	1
Castilla.La Mancha	0	0	110	4	0	0	0	1	5	17	0	1
Cataluña	17	11	509	19	26	2	330	18	92	113	3	63
Comunitat Valenciana	3	1	131	5	2	1	36	2	14	5	8	82
Extremadura	0	0	26	1	30	1	18	7	0	0	0	0
Galicia	4	3	77	6	26	4	80	3	164	130	1	15
Madrid, Comunidad de	0	0	329	24	36	4	198	49	667	611	22	186
Murcia (Región de)	3	7	51	4	0	0	7	0	0	0	1	8
Navarra, Comunidad Foral de	0	0	77	6	0	0	57	4	0	0	4	35
País Vasco	10	1	228	18	5	0	507	58	21	16	0	19
Rioja, La	0	0	0	0	7	0	30	1	0	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019 (continuación)

	Imagen Y Sonido		Industrias Alimentarias		Industrias Extractivas		Informática Y Comunicaciones		Instalación Y Mantenimiento		Madera, Mueble Y Corcho		Marítimo-Pesquera	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
TOTAL	33	16	267	266	54	2	2.101	210	1.687	42	190	34	44	4
Andalucía	0	0	33	53	11	1	216	30	97	0	17	5	10	0
Aragón	0	0	0	0	0	0	41	4	15	0	0	0	0	0
Asturias, Principado de	0	0	0	0	0	0	5	0	9	0	0	0	1	0
Balears, Illes	0	0	5	1	0	0	52	7	0	0	0	0	0	0
Canarias	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	7	3	5	2
Cantabria	0	0	5	6	0	0	16	0	3	0	0	0	0	0
Castilla y León	0	0	0	2	0	0	44	5	55	5	2	0	0	0
Castilla.La Mancha	0	0	79	28	0	0	152	22	18	1	17	0	0	0
Cataluña	14	3	76	59	12	1	682	46	521	11	33	4	0	0
Comunitat Valenciana	17	11	4	5	0	0	123	11	152	2	3	2	0	0
Extremadura	0	0	18	12	0	0	0	0	0	0	6	3	0	0
Galicia	0	0	7	4	0	0	38	5	132	2	44	9	17	1
Madrid, Comunidad de	0	0	37	90	0	0	501	51	274	8	44	5	0	0
Murcia (Región de)	0	1	0	0	0	0	27	2	12	1	0	0	11	1
Navarra, Comunidad Foral de	0	0	0	0	31	0	0	0	116	2	0	0	0	0
País Vasco	2	1	3	6	0	0	149	21	232	9	17	3	0	0
Rioja, La	0	0	0	0	0	0	55	6	48	1	0	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Plazas de FP dual en cada familia profesional, por CA, curso 2018–2019 (continuación)

	Química		Sanidad		Seguridad Y Medio Ambiente		Servicios Socioculturales Y A La Comunidad		Textil, Confección Y Piel		Transporte Y Mantenimiento De Vehículos		Vidrio Y Cerámica	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
TOTAL	379	362	244	1.190	100	89	270	2.230	36	121	2.169	60	13	6
Andalucía	26	45	58	188	5	4	54	534	9	13	223	5	0	0
Aragón	12	5	0	0	0	0	0	3	0	0	10	0	0	0
Asturias, Principado de	0	0	2	17	4	0	1	20	0	0	5	0	0	0
Balears, Illes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	1	0	0
Canarias	0	0	17	76	25	26	25	127	6	10	46	1	0	0
Cantabria	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Castilla y León	2	2	2	11	3	3	2	5	0	0	62	2	0	0
Castilla.La Mancha	10	5	21	162	0	0	12	74	0	0	197	3	0	0
Cataluña	203	157	40	213	16	14	60	598	10	29	464	16	0	0
Comunitat Valenciana	13	9	46	283	2	4	64	452	2	5	187	3	13	6
Extremadura	0	0	15	65	5	3	0	0	0	0	3	0	0	0
Galicia	29	31	0	2	0	0	1	10	3	15	91	6	0	0
Madrid, Comunidad de	54	82	33	118	11	12	25	296	2	28	646	21	0	0
Murcia (Región de)	10	10	0	2	8	2	0	2	3	17	36	0	0	0
Navarra, Comunidad Foral de	0	0	6	36	14	16	9	66	0	0	46	0	0	0
País Vasco	20	15	4	17	7	5	17	43	1	4	109	2	0	0
Rioja, La	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación y FP (2021b)

Anexo IV. Relación de documentos escritos producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral

Agente social	Ámbito de actuación	Composición	Publicación
Cámara Comercio España	Estatal	Corporación de derecho público	Cámara de Comercio de España. (2015). *Factores de éxito de la formación profesional dual*. Madrid.
CCOO	Estatal	Org. sindical	Comisiones Obreras. (2019b). *Propuestas sobre Formación Profesional Dual*. España.
			Torres Sastre, G. (2017). *La FP Dual en España. Una reflexión crítica*. Recuperado de https://www.refernet.es/docs/default-source/documentoscolaboraciones/la-fp-dual-en-españa-(ccoo).pdf?sfvrsn=e567796e_0
CCOO	Autonómico	Org. sindical	Requena Amadas, E. (2018). *Propostes de CCOO de Catalunya per a un model de formació professional dual*. Barcelona: Secretaria de Treball i Economia de Comisiones Obreras de Cataluña (CCOO).
Centros educativos	Local	Profesorado	Quiles Antón, E. (2015). La Formación Profesional Dual, experiencia en un centro educativo. *Revista Supervisión 21: revista de educación e inspección*, *35*, 1-16.
			Pérez Salguero, G., y Gómez Cervantes, M. del M. (2019). La Formación Profesional Dual en el IES Ginés Pérez Chirinos: un ejemplo de buenas prácticas. *Revista de Educación, Innovación y Formación: REIF*, 0, 44-56
			Amor García, P. A. (2019). Dualiza Bankia, la implicación de Bankia con la Formación Profesional Dual. *REIF - Revista de Educación, Innovación y Formación*, 0, 57-60.
			Alonso Hernández, M., y Escabias Rodríguez, P. (2020). La elaboración de un plan de actividades formativas en FP dual. *Cuadernos de Pedagogía*, *510*, 56-58.

Consell de Relacions Laborals	Autonómico	Admin. pública	Consell de Relacions Laborals de Catalunya. (2017). *Informe sobre models i iniciatives d'aprenentatge i pràctiques en la formació professional a Catalunya*. Barcelona: Consell de Relacions Laborals de Catalunya.
CTESC	Autonómico	Admin. pública	Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya. (2017). *La formació professional dual en el sistema educatiu català*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.
Dualiza Bankia	Estatal	Empresa privada	Albizu Echevarria, M., Egaña Ajuria, J., Egurbide Lekube, I., Retegui Albisua, J., y Vázquez Salazar, R. (2018). *La formación profesional de Navarra. Hacia un nuevo modelo de centro y el reto de la FP dual*. (M. Navarro Arancegui y M. Moso Díez, Eds.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.
			Blanco Pascual, L., Egaña Ajuria, J., Egurbide Lekube, I., Franco Rodríguez, S., Murciego Alonso, A., Retegui Albisua, J., y Vázquez Salazar, R. (2019). *El sistema de Formación Profesional de La Rioja.* (M. Navarro Arancegui, Ed.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.
			Moso-Díez, M. (2019). *Una aproximación a la investigación europea sobre la Formación Profesional*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.
Fundación Bertelsmann y Alianza para la FP dual*	Estatal	Empresas y fundaciones privadas	Alianza para la FP Dual. (2017). *Propuestas de regulación. Mejoras en el marco legal para garantizar el desarrollo de una Formación Profesional Dual sólida y de calidad*. Madrid: Fundación Bertelsmann.
			Alianza para la FP Dual. (2018a). *Calidad. Indicadores para la implantación de proyectos de FP Dual de calidad*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
			Alianza para la FP Dual. (2018b). IV Foro Alianza para la FP Dual. En *Visión estratégica de sus agentes clave*. Málaga: Fundación Bertelsmann, Bosch.
			Alianza para la FP Dual. (2019). V Foro Alianza para la FP Dual. En *Comunicar oportunidades, comunicar FP dual*. Cornellà de Llobregat (Barcelona): Fundación Bertelsmann, Suez.
			Bibas, R., Cos, M., Díaz, A., Montón, F., y Torrens, C. (2020). *¿Cómo comunicar la FP Dual desde los centros educativos? El reto de dar a conocer este modelo formativo desde el entorno educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Brandt, H., Carrasco, A., y Salvans, G. (2021). *Programa de impulso de la FP dual en las PYMEs. El caso práctico del coordinador de tutores de empresa*. (G. Salvans y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Caballero, M. Á., Lozano, P., y García, C. (2018). *¿Cómo impulsar la FP Dual? Manual práctico para asesores de empresas y centros educativos. Dossier Andalucía.* (Fundación). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Carrasco, A., y García, C. (2020). *Retos y oportunidades de la FP Dual por familia profesional. Experiencia de los centros educativos*. Barcelona: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann, Dualcon.

Fundación Bertelsmann. (2017). *Cooperar para formar*. Fundación Bertelsmann.

García, C. (2021). *Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). España: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann, Dualcon

García, C. (2021). *El rol de las Administraciones Locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Krikos21. (2015). *Proyecto Synthesis. Cooperación y perspectiva sectorial, elementos clave para una Formación Profesional Dual de calidad*. Barcelona: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann.

Jansen, A., y Pineda-Herrero, P. (2019b). *La formación profesional dual en Cataluña desde el punto de vista empresarial*. Barcelona: Fundación Bertelsmann; Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació)

Pineda-Herrero, P., Arnau-Sabatés, L., y Ciraso-Calí, A. (2017). *La FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado*. Barcelona: Fundación Bertelsmann; Nestlé.

Retegui Albisua, J., Alcalde Heras, H., Lorenz Erice, U., Franco Rodríguez, S., Murciego Alonso, A., Vázquez Salazar, R., ... Rodríguez Díaz, C. (2017). *Retos y oportunidades para la Formación Profesional en relación con la especialización productiva en Castilla y León*. (M. Navarro Arancegui, Ed.). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

PIMEC	Autonómico	Org. empresarial	Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, *17*, 129-139.
UGT	Estatal	Org. sindical	Muñoz Rodríguez, T. (2013). UGT ante la fp dual.pdf. *Anuario de Relaciones Laborales*, *4*.

Nota *: la Fundación Bertelsmann y la Alianza para la FP dual se ubican de manera conjunta en las tablas al ser difícil establecer límites claros entre las publicaciones de una y otra entidad. Si bien la Alianza se trata de una plataforma amplia formada por distintas organizaciones, muchas de las publicaciones las realiza junto con la Fundación Bertelsmann como entidad responsable de la acción, entidad que financia la publicación, etc.
Fuente: elaboración propia

Anexo V. Relación de documentos audiovisuales producidos por agentes sociales sobre la FP dual analizados en la tesis doctoral

Agente social organizador	Referencia	Acto y fecha	Personas o entidades participantes (no organizadoras)
Fundación Bertelsmann y CEOE		**Ciclo: *Desayuno con empresas que inspiran***	
	Acto1	*Orientación y empresa, una combinación necesaria y de futuro* (18.11.2020)	**Belen Perales** (IBM), **Cristina Gomis** (Zurich) y **Esther Sánchez** (QIPRO)
	Acto2	*Atracción de talento joven hacia sectores con empleabilidad* (2.12.2020)	**David de San Benito** (Cisco Networking Academy), **Jaume Cané** (Country Representative de Freudenberg), **Beatriz Ferreiro** (Gestión Científica del CNIC), **Antonio Lasaga** (Airbus España)
	Acto3	*Cerrando la brecha entre educación y empleo* (9.12.2020)	**Emili Pascual** (Experiencia Empleado Banco Sabadell), **José Castro** (Fundación Persán), **Antonia Cruz** (TMB Educa)
Cámara de Industria, Comercio y Servicios de Zaragoza		**Ciclo: *crecer conSentido FP Dual***	
	Acto4	*Visión de las Universidades* (18.11.2020)	**Jordi Coiduras** (UdL); **Ixaka Egurbide** (Escuela Universitaria de Ingeniería Dual de Elgoibar); **Carlos Gómez** (UniZar); **José Miguel Jiménez** (URiV); **Fernando Marhuenda** (UV); **Berta Sáez** (USJ); y **José Tejada** (UAB)
	Acto5	*Visión de la FP dual en Alemania y País Vasco* (18.1.2021)	**Tanja Nause** (cámara de comercio alemana para España), **Claudia Dittrich** (German Business School), **Leonor Monje** (FEDA EDU Barcelona), **Juan Diego Pérez** (Siemens), **David Picker** (Dula), **Jorge Arévalo** (FP Euskadi)
	Acto6	*Visión de los agentes sociales y de la administración* (18.2.2021)	**Sebastián Pacheco** (UGT), **Lola Santillana** (CCOO), **Juan Carlos Tejada** (CEOE), **Mariano Carballo** (secretaría general de FP)
Dualiza Bankia	Acto7	*Presentación del Observatorio sobre la FP en España y el informe anual 2020 sobre la Formación Profesional* (26.11.2020)	**Clara Sanz López** (Secretaria General de FP), **Mikel Albizu** (instituto Orkestra)

Fundación Bertelsmann	Acto8	*La remuneración, clave de éxito para una FP dual de calidad* (19.2.2021)	**César García** (autor de la publicación, Dualcon*), **Antonio Martínez** (consejería educación Aragón), **Sol Villar** (Atlantic Copper)**, Miguel Ángel Buendía** (Salesians de Sarrià), **Helen Tito** (Red de Embajadores de FP dual)
Ministerio de Educación y Formación Profesional	**Ciclo: *Una nueva Ley para una nueva Formación Profesional***		
	Acto9	Líneas clave de la futura nueva ley (a cargo de la ministra) y mesa de diálogo (19.2.2021)	**Cristina Muñoz** (estudiante de FP), **José Manuel Leis** (CIFP Politécnico de Santiago), **José Ángel Muñoz** (exestudiante de FP), **Gema Medrano** (gestión de personas Bankia)
	Acto10	*Más FP, más futuro* (18.2.2021)	**Antón Costas** (UB), **Fernando Marhuenda** (UV), **Mónica Moso** (Fund. Bankia)
	Acto11	*Formación Profesional Dual. Un reto inmediato* (25.2.2021)	**Jan Böing** (embajada de Alemania en España), **Juan Carlos Tejada** (CEOE), **Lola Santillana** (CCOO), **Marga Botalla** (directora CIFP Montearagón)
	Acto12	*Características de los centros de Formación Profesional* (4.3.2021)	**Jose Manuel Leis** (CIFP Politécnico Santiago), **Manuel Martín,** (CIFP Simón de Colonia), **Felipe López** (centro de referencia nacional de energía, agua y gas), **Juan Carlos Ciria** (CIP ETI Tudela).
	Acto13	*Profesorado de Formación Profesional* (11.3.2021)	**Sergio Banderas** (IES Campanillas), **Patricia Mercedes Santos** (IES Isidoro Sánchez), **Juan Francisco Maroto** (AFOREN), **María García Sauco** (IES Centro Teide–Hease)
	Acto14	*La relación del centro de FP con la empresa* (18.3.2021)	**Eduardo Armendáriz** (CIFP Virgen del Camino) y **César Conzalvo** (Iruña Tecnologías). **María Goitia Fuertes** (CIFP la Laboral) y **Estela Zapico,** (Fertiberia). **Isabel Espejo** (IES Cristo del Rosario) y **Juan Antonio** (Deutz)
Fundación Bertelsmann, LiDL, Cámara de Comercio de España	Acto15	*La FP dual es una elección con futuro. Somos FP dual* (10.3.2021)	**Lorena Castellano** (embajadora de la Red Somos FP dual), **José Luis Alonso**, (IES Almudeyne), **Gema Medrano** (directora de gestión de personas Bankia)
Fundación Bertelsmann y CEOE	Acto16	*¿Cuál es el rol de las organizaciones empresariales en la dinamización de la FP dual?* (7.4.2021)	**Clara Sanz López** (Secretaria General de FP), **Juan Carlos Tejada** (CEOE) (presentación de la guía metodológica y de buenas prácticas**). Caso de éxito: **Jorge Arévalo** (viceconsejero FP Gobierno Vasco), **Irune Saez de Vicuña** (Grupo IPM Rubi), **Asier Aloria** (Confebask)

Alianza para la FP dual: Fundación Bertelsmann, Cámara de Comercio de España y CEPYME	Acto17	*¿Cómo incentivar la FP dual en las PYMEs?* (13.05.2021)	**Javier González** (CEPYME), **Guillem Salvans** (Fundación Bertelsmann), **María Tosca** (Cámara de Comercio de España), **Alèxia Carrasco** (autora de la publicación, Fundación Bertelsmann***), **Cristina Julià** (Cámara de Comercio de Mallorca), **Antoni Ruiz** (AEMIFESA), **Daniel Oliva** (Sipada)
Ministerio de Educación y Formación Profesional	Acto18	***Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país*** *(24.5.2021)*	**Antón Costas** (CES), **Pepe Álvarez** (UGT), **Unai Sordo** (CCOO), **Gerardo Cueva** (CEPYME), **Antonio Garamendi** (CEOE), **Isabel Celáa** (Ministra de Educación y FP)
Alianza para la FP dual	Acto19	*El rol de las Administraciones Locales en el impulso de la FP dual* (01.06.2021)	**Ignacio de Benito** (Fundación Bertelsmann), **Neus Pons Pena** (Fundació BCN FP), **César García** (autor de la publicación, Dualcon****), **Luis Verde Godoy** (Ayuntamiento de Málaga), **Mª Luisa Gómez** (Ayuntamiento de Sevilla)

Nota: los eventos se han ordenado cronológicamente tomando de referencia, en el caso de los ciclos, el primer evento del ciclo

Nota *: García, C. (2021). *Guía informativa sobre la remuneración al alumnado en proyectos de Formación Profesional Dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). España: Alianza para la FP dual, Fundación Bertelsmann, Dualcon.

Nota **: Caballero, M. Á., y Lozano, P. (2021). *El impulso de la FP dual desde las organizaciones empresariales. Guía metodológica y de buenas prácticas*. (I. de Benito y J. C. Tejeda, Eds.). Madrid: CEOE, Fundación Bertelsmann.

Nota ***: Brandt, H., Carrasco, A., y Salvans, G. (2021). *Programa de impulso de la FP dual en las PYMEs. El caso práctico del coordinador de tutores de empresa*. (G. Salvans y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Nota ****: García, C. (2021). *El rol de las Administraciones Locales en el impulso de la FP dual: El caso práctico del Ayuntamiento de Dos Hermanas*. (I. de Benito y E. Gil, Eds.). Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Fuente: elaboración propia

Anexo VI. Bloques temáticos y conceptos para los guiones de las entrevistas

Tabla VI.1. Estructura de guion para las entrevistas a los agentes sociales de 1er nivel

Bloque temático	Conceptos
Diseño institucional de la formación en la empresa	• Aprendizaje Basado en el Trabajo • Financiación de la formación en la empresa • Tipologías de formación en la empresa: FP, prácticas universitarias, contratos de prácticas, contratos para la formación y el aprendizaje • Regulación legislativa • Apoyo de las AAPP • Negociación colectiva y diálogo social • Relación entre Sistema Educativo y Sistema Productivo • Reconocimiento de la formación en la empresa: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales • Subsistemas de Formación Profesional para el Empleo • Adecuación de la formación a las demandas empresariales
Cualificaciones profesionales, competencias trasversales y política de empleo juvenil	• Cualificaciones profesionales: polarización • Perfil de competencias transversales reclamado por las empresas • Programas de empleo juvenil • Selección de personal: Credencialismo • Inserción laboral / temporalidad / desempleo • Sobrecualificación / subempleo • Condiciones laborales /precariedad laboral
Organización del trabajo, gestión de recursos humanos y formación en la empresa	• Tamaño de las empresas • Sector productivo • Nuevas formas de organización del trabajo • Innovación tecnológica • Política empresarial de formación • Calidad de la formación en la empresa • Estrategias de formación de la empresa • Acceso a la formación en la empresa

Formación en la empresa y trayectorias laborales	• Transición escuela–trabajo • Formación *a lo largo de la vida* • Formación para el empleo • Formación en el empleo: continua y ocupacional • Mercados internos de trabajo • Formación específica / Formación general • Movilidad laboral • Relevancia social de la formación en la empresa
Desigualdades de género en la formación en la empresa	• Segregación educativa • Segregación ocupacional • Políticas de igualdad • Planes empresariales de igualdad • Expectativas de carrera profesional • Acceso a la formación en la empresa • Relación con el desarrollo tecnológico (STEM)
Cambios en los puestos de trabajo asociados a la Sociedad de la Información y el Conocimiento	• Transformación digital: big data, automatización, economía digital, teletrabajo, etc. • Formación dedicada a la innovación • Perfiles de trabajadores que reciben formación • Competencias digitales • Futuro del trabajo • Formación en áreas STEM • Brecha digital

Fuente: elaboración propia

Tabla VI.2. Estructura del guion de entrevista a los agentes sociales de 2º nivel

Bloque temático	Conceptos
Formación en la empresa	• Objetivo y perspectiva: utilidad, beneficio, riesgos… • Tipologías: FP, prácticas universitarias, contratos de prácticas, contratos para la formación y el aprendizaje • Papel e implicación de los actores: administración pública, centro educativo y empresa • Financiación
Diseño de la FP dual	• Aprendizaje Basado en el Trabajo • Legislación y normativas • Formación específica / formación general • Tejido productivo: tamaño y sector de las empresas • Convenio de colaboración empresa–escuela: contenidos, metodología de enseñanza, seguimiento, evaluación… • Problemas o dificultades del modelo: propuestas de mejora • Innovación y desarrollo tecnológico • Disponibilidad de plazas de aprendices
Funcionamiento de la FP dual	• Relación empresa–escuela • Proceso enseñanza–aprendizaje • Tutorización en el centro educativo y la empresa • Instrucción en la empresa • Relación aprendiz–empresa: contrato, beca, nada • Selección de aprendices • Acogida de aprendices • Organización: calendario, horario, transporte…
Perspectiva de género	• Segregación educativa • Segregación ocupacional • Orientación académica y vocacional • Desarrollo tecnológico: áreas STEM • Acceso a la formación en la empresa • Acciones en favor de la igualdad
Transición escuela–trabajo	• Utilidad de las acreditaciones (credencialismo) • Definición y valor de las competencias actitudinales • Mercados Internos de Trabajo: valor de la FP dual para la inserción laboral, reclutamiento, gestión de personal, renovación de plantilla… • Expectativas de las y los aprendices • Nivel de inserción laboral / temporalidad / desempleo

Fuente: elaboración propia

Tabla VI.3. Estructura del guion de entrevista a las y los aprendices

Bloque temático	Conceptos
Funcionamiento de la FP dual	• Tutorización en el centro educativo y la empresa • Instrucción en la empresa • Relación aprendiz–empresa: contrato, beca, nada • Selección de aprendices • Acogida de aprendices • Organización: calendario, horario, transporte… • Desarrollo tecnológico: áreas STEM, innovación • Beneficios y dificultades para participar en FP dual • Compatibilidad formación en el centro educativo, formación en la empresa, vida personal, vida laboral
Perspectiva de género	• Presencia de chicos/chicas en la titulación • Implicaciones sobre la formación, oportunidades… • Segregación educativa y ocupacional: causas, consecuencias, propuestas • Acceso a la formación en la empresa
Transición escuela–trabajo	• Proceso de toma de decisión para realizar la formación: Orientación académica y vocacional, familia, amistades • Expectativas de las y los aprendices: laborales y personales • Expectativas comparadas con quien no realiza la formación • Utilidad de la titulación para la inserción laboral • Definición y valor de las competencias actitudinales • Mercados Internos de Trabajo: valor de la FP dual para la inserción laboral, reclutamiento, gestión de personal, renovación de plantilla… • Valoración sobre la opinión social del nivel formativo de las y los jóvenes

Fuente: elaboración propia

Anexo VII. Listado de entrevistas a informantes clave

	Organización	Código
Agentes sociales	Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL)	AP1
	Institut Català de les Qualificacions Profesionals (ICQP)	AP2
	Consell Català de FP	AP3
	Institut Municipal de Educació de Barcelona	AP4
	Representante de CCOO en el Consejo Superior de FP	S1
	Federación de Enseñanza de CCOO	S2
	Federación de Industria de CCOO	S3
	Fundación 1º de mayo	S4
	CCOO Catalunya	S5
	UGT Catalunya	S6
	AVALOT–UGT	S7
	Consell de Cambres de Catalunya	E1
	Foment del Treball Nacional	E2
	PIMEC	E3
	Consejo de la Juventud de España (CJE)	J1
	Fundación Bertelsmann	F1
	Fundación Barcelona FP	F2
Centros educativos	Escuela de aprendices de SEAT (Barcelona)	C1
	ETP Xavier (Barcelona)	C2
	IFP (escuela de formación del grupo Planeta) (Barcelona)	C3
	IES la Guineueta (Barcelona)	C4
	IES Salesians de Sarrià (Barcelona)	C5
	IES Salvador Seguí (Barcelona)	C6
	IES Sant Feliu de Guíxols (rural, provincia de Girona)	C7
	IES Severo Ochoa (Esplugues de Llobregat)	C8
Empresas	AKI	Emp1
	Cots i Claret	Emp2
	Escola Bressol Valldaura	Emp3
	Everis	Emp4
	Frit Ravich	Emp5
	ISS Profesionalia	Emp6
	Jansa Metal	Emp7
	LiDL	Emp8
	Maderas de Llodio–Garnica	Emp9
	SEAT Representante sindical	Emp10 SEmp10
	TIMTUL	Emp11
Aprendiz	Escola Bressol Valldaura	A1
	LiDL	A2
	SEAT	A3
	TIMTUL	A4

Fuente: elaboración propia

Anexo VIII. Libro de códigos para el análisis de contenidos cualitativo

Grupo de códigos	Código	Indicador (referencias a…)
Perfil de informante	Formación en la empresa (FE)	Perspectiva sobre utilidad, beneficios, riesgos, dificultades… de la formación en la empresa
	Tipología_FE	Modalidad de FE a la que se refiere: FP, prácticas universitarias, contratos prácticas, contrato FyA
	Implicación_FE	Papel de la organización en la FE
Contexto	Crisis–económica	Repercusiones de la crisis económica iniciada en 2008
	Desempleo–juvenil	Problemática del desempleo juvenil
	Sobrecualificación	Debate sobre la sobrecualificación, subempleo, sobreeducación, etc.
	Precariedad–lab	Precariedad laboral juvenil
Diseño de la FP dual	ABT–FPdual	Importancia del concepto de Aprendizaje Basado en el Trabajo en el diseño de la FP dual
	Origen_FPdual	Origen de la modalidad formativa en España
	Comparación_países	Modelos de FP dual en otros países
	Comparación_CA	Diferencias entre los modelos de FP dual de las CCAA
	Legislación_FPdual	Características de las normativas
	Rel–institucionales	Relaciones institucionales entre todos los agentes implicados en la FPdual
	Mediación	Mediación entre empresas y escuelas para aumentar las plazas de FP dual y facilitar trámites
	AAPP–FPdual	Papel de la Administración Pública en la FP dual
	Sindic–FPdual	Papel de los sindicatos y la negociación colectiva en la FP dual
	Convenio–EE	Diseño del convenio de colaboración
	Form–especifica	Papel de la formación específica en la FP dual
	Form–general	Papel de la formación general en la FP dual
	Ben–FPdual	Beneficios que aporta el modelo
	Dif–FPdual	Dificultades o problemáticas en el desarrollo del modelo

	Mejora–FPdual	Propuestas de mejora sobre la FP dual
	Demandas–emp	Atención a las demandas de las empresas sobre curriculums, especializaciones, títulos nuevos…
	Plazas	Disponibilidad de plazas de aprendices y de oferta de las empresas
	Difu–FPdual	Difusión de la FP dual hacia empresas, posibles aprendices, centros educativos…
	Innov–FPdual	Relación de la innovación tecnológica con la FP dual
Participación de las empresas	Peq–empresas	Papel de las empresas de menos de 50 trabajadores y trabajadoras en la FPdual
	Med–empresas	Papel de las empresas de 50–250 trabajadores y trabajadoras en la FPdual
	Gran–empreas	Papel de las empresas de más de 250 trabajadores y trabajadoras en la FPdual
	Sect–industria	FP dual en el sector productivo industrial
	Sect–tecnológico	FP dual en el sector productivo tecnológico (informática, negocio digital…)
	Sect–servicios	FP dual en el sector servicios
	Sect–primario	FP dual en agricultura, ganadería y pesca
	Org–empresariales	Papel de las organizaciones empresariales en la FP dual
	Tut–empresas	Tutorización en la empresa
	Inst–empresas	Instrucción en la empresa
	Clima–empresa	Acogida y ambiente en la empresa, papel del resto de trabajadores y trabajadoras
	Reconocimiento	Apoyos económicos, burocráticos y reconocimiento a las empresas que participan en FPdual
	Inversión–gasto	Consideración de la FP dual como una inversión o un gasto para la empresa
Papel de los centros educativos	Convenio–EE	Diseño del convenio de colaboración empresa–escuela: contenidos, seguimiento, evaluación
	Tut–escuela	Tutorización en el centro educativo
	Recursos	Financiación de la FP, organización del centro, dedicación docente…
	CFGM	Ciclos Formativos de Grado Medio
	CFGS	Ciclos Formativos de Grado Superior
	Percep–profes	Percepción del profesorado sobre la modalidad dual, efectos en los centros…

Funcionamiento FP dual	Contrato	Utilización del contrato como relación entre aprendiz y empresa
	Beca	Utilización de la beca como relación entre aprendiz y empresa
	Sin–remuneración	Relación entre aprendiz y empresa sin remuneración
	Selec–aprendices	Proceso de selección de quienes participan en FP dual
	Org–calendario	Organización del calendario académico
	Org–horarios	Organización de los horarios en el centro educativo y en la empresa
	Calidad	Calidad de la formación en la empresa
Perspectiva de género	Seg–educativa	Segregación en el centro educativo
	Seg–ocupacional	Segregación en la empresa y sector
	Acción–género	Acciones que se estén llevando a cabo en favor de la igualdad
	Prop–género	Propuestas en educación y en la empresa para reducir la desigualdad
Transición escuela–trabajo	Cualificación	Perfil de cualificación buscado por las empresas
	Comp–disciplinares	Competencias transversales referidas a disciplina, orden, puntualidad…
	Comp–transversales	Competencias transversales referidas a responsabilidad, iniciativa, autonomía, trabajo en equipo…
	Credencialismo	Valor de los títulos otorgados por el sistema educativo
	Reclutamiento	Utilización de la FP dual como vía de reclutamiento por las empresas
	Continuidad–emp	Oferta de continuidad en la empresa al finalizar la FP dual
	Inserción–laboral	Valor de la FP dual para la inserción laboral
	Condi–laborales	Condiciones laborales de quienes consiguen empleo gracias a la FP dual
	Mot–aprendices	Motivación de las y los aprendices para cursar FP dual, toma de decisión
	Expec–aprendices	Expectativas personales y laborales de las y los aprendices tras la FP dual
	Carrera–prof	Expectativas de desarrollo profesional, carrera profesional, movilidad laboral ascendente, etc.
	Dif–aprendices	Dificultades para participar en FP dual por parte de las y los aprendices
	Satisf–aprendices	Satisfacción de las y los aprendices con la FP dual, calidad, logros…

Fuente: elaboración propia

Anexo IX. Cuestionario a aprendices de FP dual

Introducción

La investigación tiene por objetivo conocer el funcionamiento de la FP dual desde el punto de vista de las y los aprendices que participan en esta modalidad en Catalunya, para ello necesitamos que respondáis esta encuesta que os llevará unos 10 minutos. No se guardará ningún dato personal, por lo que la información será completamente anónima. Al final de la encuesta habrá un campo para poner las cuestiones que consideréis que no han sido reflejadas en la encuesta y que queráis contar, además, podréis poner vuestro correo electrónico para recibir información sobre la investigación. Si tenéis cualquier cuestión también podéis escribir a daniel.barrientos@uab.cat con el asunto "Encuesta FP dual" o mirar otros resultados de la investigación en: https://quit.uab.cat/es/impacto-de-la-formacion-en-la-empresa-sobre-las-trayectorias-laborales-de-los-jovenes-propuestas-de-mejora/

¡Muchas gracias por tu participación!

PSD: dada la situación con el coronavirus, te pedimos que respondas a la encuesta en función de la situación antes de la alerta sanitaria (13 de marzo), al final habrá una pregunta para que señales cambios provocados por la situación.

Pregunta condicional:

¿En qué idioma quieres responder la encuesta?

- Castellano
- Catalán

Página I. Características personales

1. Sexo: H/M/Otro
2. Edad: número
3. Formación previa:
    a. primaria,
    b. secundaria,
    c. FP medio,
    d. FP superior,
    e. Universitarios no finalizados
    f. Grado universitario
    g. Máster universitario

4. ¿La opinión de tu familia cambió cuando supo que ibas a hacer dual? (Nos referimos a si la familia tenía una determinada opinión de FP y cambió cuando supo que ibas a hacer dual)
    a. Sí, mejoró
    b. Sí, empeoró
    c. No, porque no conocían en qué consistía la modalidad dual
    d. No, siguieron pensando que era buena idea
    e. No, siguieron pensando que era mala idea
5. ¿La opinión de tus amigos y amigas cambió cuando supo que ibas a hacer dual? (Nos referimos a si tenían una determinada opinión de FP y cambió cuando supo que ibas a hacer dual)
    a. Sí, mejoró
    b. Sí, empeoró
    c. No, porque no conocían en qué consistía la modalidad dual
    d. No, siguieron pensando que era buena idea
    e. No, siguieron pensando que era mala idea
6. ¿Qué ciclo de FP estás estudiando? (abierta)
7. ¿Cómo se llama tu centro? (abierta)
8. Tu centro educativo es:
    a. Público
    b. Concertado
    c. Privado
9. A la hora de elegir el centro educativo en el que estás, ¿qué razón fue la más importante?
    a. Por estar cerca de tu casa
    b. Porque iban amigos/as o familiares
    c. Porque era el centro donde ya había estudiado
    d. Porque era donde tenían plazas/accedí por mi nota en el ciclo que quería
    e. Por ofrecer la modalidad dual
    f. Por prestigio del centro
    g. Por las empresas con las que trabaja el centro
    h. Porque lo miré por internet, redes, publicidad

Página II. Trayectorias

Empleo previo

10. ¿Antes de comenzar el ciclo estabas trabajando?
    a. Sí
    b. No
11. En caso afirmativo, ¿con qué contrato?
    a. fines de semana/ocasional,
    b. temporal

   c. indefinido
12. ¿En qué trabajas? (abierta)
13. Cuando comenzaste con la dual, ¿te viste obligado/a abandonar el trabajo que tenías para poder hacer la formación en la empresa?
    a. Sí, ¿por qué? (abierta)
    b. No
14. ¿Habías tenido otros trabajos antes? ¿De qué? (abierta)

Acceso y expectativas relativas a la FP y al título

15. Valora del 0 al 5 (donde 0 = nada, 1 = muy poco, 2 = un poco, 3 = algo, 4 = bastante y 5 = totalmente) la importancia que tuvieron cada uno de los **argumentos para que estudiaras FP**:
    a. me convenció un amigo/familiar
    b. me interesó la oferta del instituto donde estudiaba
    c. no entré en la universidad
    d. no encontraba trabajo
    e. Por el orientador/a del instituto
    f. Por seguir estudiando algo
    g. Me lo recomendaron en una empresa
    h. ví publicidad en internet, redes sociales, televisión, carteles, radio, autobuses…
    i. Otro:
16. Valora del 0 al 5 (donde 0 = nada, 1 = muy poco, 2 = un poco, 3 = algo, 4 = bastante y 5 = totalmente) la importancia que tuvieron cada uno de los **argumentos para que escogieras el ciclo de FP que estás estudiando**:
    a. lo ofrecían en el instituto que tengo cerca de casa
    b. me gustan las asignaturas y contenido del título
    c. tiene buena inserción laboral/prestigio profesional/sueldos o condiciones laborales
    d. me gusta la profesión que podré ejercer
    e. mi familia me presionó
    f. mis padres han estudiado o trabajan de cosas parecidas
    g. me permitía cambiar de ambiente/ciudad
    h. Otro:

Acceso y expectativas relativas a la FP dual

17. ¿Cuál de estas opciones fue por la que primero conociste la posibilidad de hacer la modalidad dual?:
    a. Te lo comentaron en el centro al matricularte
    b. Te lo comentaron en el centro cuando ya estabas haciendo el ciclo
    c. Por un amigo/familiar
    d. Por el orientador/a del instituto
    e. Por una empresa
    f. Por publicidad en tele, carteles, radio, autobuses, redes sociales…

g. Otro:

18. Valora del 0 al 5 (donde 0 = nada, 1 = muy poco, 2 = un poco, 3 = algo, 4 = bastante y 5 = totalmente) la importancia que tuvieron cada uno de los **argumentos para que solicitaras entrar en la modalidad dual**:
    a. Por cobrar un salario/beca
    b. Porque son más horas en la empresa
    c. Porque me lo recomendaron en el centro
    d. Porque me convencieron mi familia/amigos/as
    e. Porque aumentaba mis posibilidades de inserción laboral
    f. Otro:
19. Valora del 0 al 5 (donde 0 = ninguna y 5 = muchas) si tenías alguna expectativa en los siguientes aspectos **antes de entrar en la modalidad dual**:
    a. Inserción laboral rápida
    b. Adquirir experiencia profesional
    c. Conocer una empresa
    d. Adquirir conocimientos útiles para una profesión
    e. Usarlo como acceso a la FP superior
    f. Usarlo como acceso a la universidad
    g. Sentirse realizado/útil/valorado
    h. Otro:
20. ¿Y actualmente? Valora del 0 al 5 (donde 0 = ninguna y 5 = muchas) **las expectativas que tienes ahora que has empezado la formación en la empresa**:
    a. Inserción laboral rápida
    b. Adquirir experiencia profesional
    c. Conocer una empresa
    d. Adquirir conocimientos útiles para una profesión
    e. Usarlo como acceso a la FP superior
    f. Usarlo como acceso a la universidad
    g. Sentirse realizado/útil/valorado
    h. Otro:
21. ¿En qué han cambiado las expectativas que tenías antes de entrar? (abierta)

Página III. Funcionamiento de la modalidad dual

Selección

22. ¿Cómo se decidió qué aprendices del ciclo entrarían en modalidad dual?
    a. Todos/as entrábamos
    b. Por nota
    c. Por entrevista de la empresa
    d. El centro seleccionó a algunas personas y luego la empresa decidió
    e. El centro seleccionó a quien iba a cada empresa
23. ¿Qué opinas sobre este método? (te parece adecuado, crees que sería mejor de otra manera…) (abierta)

Organización del calendario

24. ¿Cómo se reparten las horas de carga lectiva que haces en el instituto y en la empresa?
    a. Unos días a la semana voy a la empresa y otros al instituto
    b. Por las mañanas voy a la empresa y por las tardes al instituto
    c. Por las tardes voy al instituto y por las mañanas voy a la empresa
    d. Una semana voy al instituto y otra a la empresa
    e. Otro:

Tutores del centro y de la empresa

25. ¿Conoces al tutor/a de la FP dual en el instituto? (Nos referimos a la persona encargada de hablar con la empresa, de resolver los problemas, que conozca las tareas que debes realizar en la empresa…)
    a. Sí, perfectamente, nos explicó la modalidad y nos hace seguimiento
    b. Sí, nos hace seguimiento
    c. Sí, aunque casi no tengo contacto
    d. No
26. ¿Consideras que tiene suficientes conocimientos sobre la dual y te puede resolver las dudas?
    a. Sí, siempre
    b. Sí, casi siempre
    c. Algunas veces
    d. Pocas veces
    e. Muy pocas veces
27. ¿Tienes relación con el tutor de la FP dual en la empresa? (Nos referimos a la persona encargada de hablar con el centro educativo, de gestionar temas burocráticos, conocer la relación con el ciclo…)
    a. Sí, perfectamente, nos explicó la modalidad y nos hace seguimiento
    b. Sí, nos hace seguimiento
    c. Sí, aunque casi no tengo contacto
    d. No
28. ¿Te forman cada día en la empresa?
    a. Sí, todos los días me forman
    b. Casi todos los días me forman, pero algunas veces trabajo sin recibir formación
    c. Casi cada día trabajo sin recibir formación
    d. Prácticamente trabajo sin recibir formación
29. ¿El tutor/a de la empresa es la misma persona que día a día te forma?
    a. Sí
    b. En la mayoría de tareas sí, pero alguna me forma otro compañero/a
    c. En algunas tareas sí, pero en la mayoría son otros compañero o compañera
    d. No, según la tarea hay una persona que me forma

e. No, me asignaron una persona que es la que me forma y a la que acudo si tengo algún problema

30. ¿Consideras que quien te forma en la empresa está capacitado/a para enseñarte?
    a. Sí, siempre
    b. Sí, casi siempre
    c. Algunas veces
    d. Pocas veces
    e. Muy pocas veces

Situación en la empresa

31. Las tareas que desarrollas en la empresa están relacionadas con lo que estudias
    a. Todas (100%)
    b. Todas con alguna excepción (80%)
    c. La mayoría, pero hago otras tareas (60%)
    d. Muchas sí, pero hay más tareas que hago que no (40%)
    e. La mayoría no, pero algunas sí (20%)
    f. Ninguna o casi ninguna
32. ¿Qué relación tienes con la empresa?
    a. Un contrato de formación y aprendizaje
    b. Otro contrato
    c. Una beca
    d. Un contrato o una beca, no tengo clara la diferencia
    e. Solo me pagan en transporte o dietas
    f. No me pagan nada
33. ¿Te han ofrecido contratarte y continuar en la empresa?
    a. No lo han comentado y seguramente no
    b. No lo han comentado, pero puede ser
    c. Sí, pero yo no quiero
    d. Sí y me quedaré
34. Escalas de satisfacción: señala del 0 al 5 (donde 0 = nada y 5 = totalmente) el nivel de satisfacción con:
    a. El ciclo de FP
    b. El centro educativo
    c. La modalidad dual
    d. La empresa donde te has formado
    e. Las tareas realizadas
    f. El salario o remuneración que has percibido
    g. El trato con compañeros/as en la empresa
    h. El trato con tutor/a de la empresa
    i. El seguimiento y evaluación del tutor/a del centro
35. ¿En qué medida consideras haber sido útil a la empresa?
    a. Creo que con la modalidad dual sólo se beneficia la empresa

b. Creo que mayormente se beneficia la empresa, pero el aprendizaje adquirido es muy útil
c. Creo que mayormente nos beneficiamos los aprendices, aunque la empresa también tiene beneficios por acogernos
d. Creo que sólo nos beneficiamos los aprendices, para la empresa sólo es un gasto

36. ¿Consideras que las posibilidades laborales que te ha dado estudiar el ciclo de FP en modalidad dual son mucho mejores que si no hubieras hecho dual?
    a. Si, totalmente
    b. Si, bastante
    c. Si, pero poca diferencia
    d. No, más o menos las mismas
    e. No, es peor la dual
37. ¿De qué te gustaría trabajar cuando acabes el ciclo? (abierta)
38. En caso de que quieras seguir formándote, ¿qué estudios querrías cursar al acabar el ciclo? (abierta)

Página final:

39. ¿Qué nivel de estudios tienen tus familiares? *Tabla de doble entrada: Padre, madre // Primaria, secundaria, FP y universitarios*
    a. Otro
40. ¿A qué se dedican cada una de las personas señaladas anteriormente? (Por favor, indica si las personas que has indicado (madre, padre, tutor o tutora, etc.) están trabajando y en qué o si están jubiladas) (abierta)
41. ¿Te gustaría añadir algo más? (Crees que hay alguna pregunta importante que falte en el cuestionario, crees que hay alguna pregunta que no da la opción que te gustaría) (abierta)
    *** ¿Crees que tu situación y tus expectativas han cambiado o cambiarán mucho por el coronavirus?
42. ¿En qué ha cambiado tu situación y tus expectativas debido a la alerta sanitaria por el coronavirus? (abierta)
43. Si quieres recibir información sobre la investigación escribe a continuación tu correo:

Anexo X. Características de la tipología según las variables que la definen

Motivación por cursar FP	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	**M**	SE
Quería seguir estudiando	3,4	,26	2,7	,27	4,3	,21	3,3	,19	3,9	,22	1,6	,35	3,9	,24	2,8	,24	3,3	,31	**3,2**	,09
Me interesó la oferta del instituto	3,7	,19	2,4	,26	4,1	,18	2,9	,17	3	,32	1,8	,35	4,1	,22	1,5	,18	2,9	,24	**2,9**	,09
Me convenció un amigo/familiar	2	,26	1,7	,24	4	,24	1,4	,17	0,9	,20	1,5	,30	2,5	,26	1,2	,18	2,2	,30	**1,8**	,09
Por el orientador/a del instituto	1,5	,23	0,9	,22	3	,29	1,6	,19	0,6	,18	0,7	,24	1,3	,25	0,9	,19	0,9	,19	**1,3**	,08
Vi publicidad	0,8	,17	0,8	,18	2,4	,33	0,8	,13	0,7	,20	1	,28	2,6	,28	0,6	,13	1,2	,26	**1,1**	,07
No encontraba trabajo	0,4	,15	1,6	,25	3,2	,29	0,5	,12	0,1	,06	0,1	,08	0,2	,09	0,4	,11	0,3	,10	**0,7**	,06
No entré en la universidad	0,3	,10	0,5	,16	2,1	,35	0,1	,03	0,3	,14	0,4	,24	0,1	,06	0,3	,12	3,5	,31	**0,6**	,07
Me lo recomendaron en una empresa	0,1	,06	0,2	,10	2,5	,34	0,1	,05	0,4	,16	0,3	,16	0,4	,13	0,3	,10	0,1	,07	**0,4**	,04
Motivación por escoger el ciclo	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
Me gusta la profesión que podré ejercer	4,3	,14	3,9	,18	4,5	,13	4,3	,10	4,5	,13	4	,24	4,7	,10	2,2	,20	4,4	,11	**4,1**	,06
Me gustan las asignaturas y contenido	4,2	,15	3,5	,2	4,5	,13	4,1	,11	4,4	,14	3,9	,26	4,5	,13	2	,20	3,9	,18	**3,9**	,06
Tiene prestigio profesional	4,3	,15	4	,18	4,5	,13	4	,12	4	,23	3,3	,32	4,2	,17	1,8	,16	3,7	,23	**3,8**	,07
Lo ofrecían en el instituto cercano	3	,27	1,5	,25	3	,38	2,1	,21	2,2	,33	1,5	,39	1	,22	1,1	,19	2,1	,32	**1,9**	,09
Me permitía cambiar de ambiente	0,7	,17	1,6	,25	2,9	,40	0,8	,13	0,9	,25	2,2	,39	2,3	,26	1,1	,20	1,4	,27	**1,4**	,08
Estudios o profesión familiar	1,1	,24	0,4	,14	1,8	,41	0,4	,10	1,1	,28	2,4	,36	0,5	,14	0,4	,10	0,3	,10	**0,7**	,07
Mi familia me presionó	0,6	,14	0,2	,08	1,2	0,3	0,2	,07	0,1	,11	0,7	,27	0,1	,05	0,5	,15	0,5	,15	**0,4**	,04

Motivación por cursar FP Dual	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	**M**	SE
Aumentaba mis posibilidades de inserción laboral	4,8	,06	4,6	,14	4,7	,15	4,3	,12	4,1	,21	4,2	,24	4,1	,22	2,8	,21	4	,22	**4,2**	,06
Son más horas en la empresa	3,5	,23	3,1	,23	4,2	,24	3,7	,16	3,2	,29	3,6	,28	3,7	,21	2,4	,22	3,3	,27	**3,4**	,08
Por cobrar un salario o beca	3,8	,21	2,5	,26	3,2	,29	3,1	,19	2,7	,32	3,7	,29	2,6	,24	2,4	,25	3,8	,25	**3,1**	,09
Me lo recomendaron en el centro	3,4	,20	1,2	,19	3,5	,26	2,9	,17	2,3	,29	2,5	,34	2,3	,25	1,8	,23	3,3	,24	**2,6**	,08
Me convencieron mi familia/amigos/as	2,1	,23	0,7	,17	3,2	,35	1,1	,16	0,2	,09	1,3	,32	1,4	,24	0,9	,21	1,2	,23	**1,2**	,08
Expectativas antes de la FP dual	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
Adquirir experiencia profesional	4,8	,07	4,7	,10	4,6	,15	4,7	,06	4,5	,15	4,7	,11	4,5	,14	2,4	,19	4,5	,15	**4,4**	,05
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	4,8	,07	4,7	,08	4,5	,19	4,6	,07	4,5	,14	4,5	,17	4,3	,13	2,6	,20	4,3	,19	4,3	,05
Conocer una empresa	4,4	,10	4,5	,10	4,6	,14	4,1	,11	3,7	,25	4,2	,19	4,1	,20	2,2	,20	3,7	,24	**3,9**	,06
Inserción laboral rápida	4,3	,13	4,5	,11	4,2	,23	4	,10	3,4	,26	3,7	,26	3,4	,24	1,9	,17	3,1	,24	**3,7**	,07
Sentirme realizado/a, útil y valorado/a	4,6	,08	3,6	,23	4,8	,13	3,8	,13	0,9	,21	3,3	,32	4	,22	2,3	,20	4	,26	**3,5**	,08
Usarlo como acceso a FP superior	4	,17	1,8	,28	3,3	,39	1,5	,17	2,2	,29	2,5	,36	2,8	,29	1,4	,21	0,9	,23	**2,2**	0,9
Usarlo como acceso a la universidad	3,8	,18	2,5	,26	2,8	,39	0,5	,10	0,8	,18	1,7	,33	2,3	,28	1,5	,22	4,5	,16	**2,1**	,09

Motivación por cursar FP Dual	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	**M**	SE
Aumentaba mis posibilidades de inserción laboral	4,8	,06	4,6	,14	4,7	,15	4,3	,12	4,1	,21	4,2	,24	4,1	,22	2,8	,21	4	,22	**4,2**	,06
Son más horas en la empresa	3,5	,23	3,1	,23	4,2	,24	3,7	,16	3,2	,29	3,6	,28	3,7	,21	2,4	,22	3,3	,27	**3,4**	,08
Por cobrar un salario o beca	3,8	,21	2,5	,26	3,2	,29	3,1	,19	2,7	,32	3,7	,29	2,6	,24	2,4	,25	3,8	,25	**3,1**	,09
Me lo recomendaron en el centro	3,4	,20	1,2	,19	3,5	,26	2,9	,17	2,3	,29	2,5	,34	2,3	,25	1,8	,23	3,3	,24	**2,6**	,08
Me convencieron mi familia/amigos/as	2,1	,23	0,7	,17	3,2	,35	1,1	,16	0,2	,09	1,3	,32	1,4	,24	0,9	,21	1,2	,23	**1,2**	,08
Expectativas antes de la FP dual	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
Adquirir experiencia profesional	4,8	,07	4,7	,10	4,6	,15	4,7	,06	4,5	,15	4,7	,11	4,5	,14	2,4	,19	4,5	,15	**4,4**	,05
Adquirir conocimientos útiles para una profesión	4,8	,07	4,7	,08	4,5	,19	4,6	,07	4,5	,14	4,5	,17	4,3	,13	2,6	,20	4,3	,19	4,3	,05
Conocer una empresa	4,4	,10	4,5	,10	4,6	,14	4,1	,11	3,7	,25	4,2	,19	4,1	,20	2,2	,20	3,7	,24	**3,9**	,06
Inserción laboral rápida	4,3	,13	4,5	,11	4,2	,23	4	,10	3,4	,26	3,7	,26	3,4	,24	1,9	,17	3,1	,24	**3,7**	,07
Sentirme realizado/a, útil y valorado/a	4,6	,08	3,6	,23	4,8	,13	3,8	,13	0,9	,21	3,3	,32	4	,22	2,3	,20	4	,26	**3,5**	,08
Usarlo como acceso a FP superior	4	,17	1,8	,28	3,3	,39	1,5	,17	2,2	,29	2,5	,36	2,8	,29	1,4	,21	0,9	,23	**2,2**	0,9
Usarlo como acceso a la universidad	3,8	,18	2,5	,26	2,8	,39	0,5	,10	0,8	,18	1,7	,33	2,3	,28	1,5	,22	4,5	,16	**2,1**	,09

Nivel de satisfacción	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**		**8**		**9**		**Total**	
El trato con compañeros/as en la empresa	4,4	,11	4,6	,09	4,6	,16	4,5	,09	4,7	,09	4,1	,22	4,5	,13	3,3	,21	4,4	,17	**4,3**	,05
El trato con tutor/a de la empresa	4,3	,11	4,6	,09	4,6	,16	4	,14	4,4	,14	3,2	,34	4,4	,13	3,2	,21	4	,22	**4,1**	,06
El seguimiento del tutor/a del centro educativo	4,4	,11	4	,16	4,6	,11	4,3	,11	4,2	,19	3,8	,24	4,3	,14	2,9	,22	4,1	,19	**4,1**	,06
La empresa donde te has formado	4,1	,15	4,3	,12	4,4	,17	4,2	,12	4,5	,12	2,9	,34	4,5	,12	3,2	,22	4	,22	**4,1**	,06
La modalidad dual	4,3	,13	4	,14	4,3	,21	4,3	,11	4,4	,12	3,1	,32	4,6	,12	2,7	,22	4,2	,19	**4**	,06
El ciclo de FP	4,4	,10	3,3	,15	4,3	,14	4,3	,08	4	,15	4	,20	4,7	,08	2,6	,19	4,3	,12	**4**	,05
Las tareas realizadas en la empresa	4	,16	3,8	,16	4	,23	4	,10	4,2	,11	3	,30	4,3	,14	2,9	,23	3,9	,20	**3,8**	,06
El centro educativo	4,1	,13	3	,18	4,1	,21	4	,10	3,5	,20	3,8	,27	4,6	,10	2,3	,22	4,2	,12	**3,7**	,06
El salario o remuneración que has percibido	3,4	,18	2,6	,21	3,8	,26	2,8	,15	3,6	,22	2	,32	3,8	,22	2,5	,21	2,9	,27	**3**	,07

Nota 1: las celdas oscuras con números blancos presentan valores significativamente más altos que los de 5 o más grupos en esa variable, las celdas claras presentan valores significativamente más bajos que los de 5 o más grupos en esa variable. Las celdas no coloreadas no presentan valores significativamente distintos o sólo presentan diferencias con 4 o menos grupos en esa variable.