

7



FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: COMPARATIVA ENTRE EL SISTEMA ALEMÁN Y EL INCIPIENTE MODELO ESPAÑOL

*Vocational Dual Education System: comparison
between the German model and the new Spanish
vocational training*

Laura Rego Agraso^{*}, Eva M. Barreira Cerqueiras^{*} y Antonio F. Rial Sánchez^{**}

RESUMEN

El sistema dual de formación profesional alemán es objeto de análisis y transferencia en numerosos países entre los cuales se encuentra España. Precisamente, en este artículo nos disponemos a considerar las claves del proceso de adaptación a nuestro país, examinando las probabilidades de éxito del sistema dual. Para ello, realizaremos un análisis descriptivo de los principales elementos que componen el sistema dual alemán, para centrarnos posteriormente en los cambios introducidos en nuestro país tanto por el proyecto de la LOMCE como por la legislación reguladora de los contratos para la formación y el aprendizaje. A modo de discusión, trataremos de esclarecer cómo los elementos culturales y organizativos del sistema productivo influyen decididamente en las opciones de éxito de esta reforma, para concluir con una serie de propuestas de acción que favorecerían tanto la inserción laboral como el incremento de la cualificación entre la población juvenil española.

^{*} Universidad de La Coruña (España).

^{**} Universidad de Santiago de Compostela (España).

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional, Educación y Trabajo, Legislación Educativa, Educación Comparada.

ABSTRACT

The German dual system of vocational training has been object of transfer in some countries all over the world, among them Spain. Indeed, in this article we try to clarify the key elements in the adapting process of this Dual System to our country, analyzing its chances of success. To do this, we contribute a descriptive study of the main elements of the German Dual System. Then, the focus will be in the changes in our country, from the LOMCE project to the legislation governing apprenticeship and training. As a kind of discussion, we pretend to clarify how cultural and organizational elements of the production system have a strongly influence in the chances of success on the Vocational Training reform policy initiatives. Finally, we completed a series of proposals for action that would contribute to the employment and an increase in the qualification among Spanish young people.

KEY WORDS: Vocational Training, Education and Work, Educational Legislation, Comparative Education.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema dual de formación profesional, cuyo paradigma es Alemania, es uno de los más valorados a nivel internacional (KOTTHOFF, 2011), debido a sus beneficios socioeconómicos, como bajas tasas de desempleo, mayor inserción del colectivo joven o una mejora de las competencias profesionales de la fuerza del trabajo. Se insiste así en la necesidad de exportar dicho modelo a otros países, ejemplo que estamos apreciando actualmente en España, con la inminente publicación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el ya implantado Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE 09/11/2012). Sin embargo, también existen voces críticas ante la adopción de modelos educativos foráneos, aludiendo a la necesidad de atender a las diferencias substanciales de cada sociedad, las cuales pueden dificultar la consecución de procesos exitosos en lo que a formación e inserción laboral se refiere.

Analizaremos aquí el sistema dual alemán, bajo criterios de contextualización social y comparación educativa –con una perspectiva abierta, tal y como plantean Raventós y Prats (2012) a la hora de llevar procesos de educación comparada en la actualidad– para, posteriormente, atender a la situación que actualmente se está generando en España

respecto de la implantación de este nuevo modelo¹. Varias son las experiencias que se han puesto en práctica en nuestro país, a algunas de las cuales aludiremos, y también las diferencias existentes en cuanto a los resultados obtenidos.

2. EL SISTEMA DUAL ALEMÁN: LA FORMACIÓN COMO VALOR AÑADIDO

La formación profesional dual es uno de los modelos de formación en alternancia más efectivos y modernos del mundo. Su origen nace con la asunción por parte de los agentes sociales de lo que Tejada Fernández (2012: 20) denomina la *lógica de la competencia* en materia educativa, que consiste en distribuir la tarea educativa entre el sistema formativo y el sistema productivo. El modelo educativo basado en competencias *no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sino que los reubica [...] e incluso los integra* (Ídem). Es el caso del modelo de formación dual, donde aproximadamente un 30-40% de la formación se lleva a cabo en la escuela y un 60-70% en la propia empresa. Todo ello regulado mediante un contrato para la formación y el aprendizaje.

Tras un período de escolaridad obligatoria similar al español –en total nueve años, uno menos que en España-, el alumnado puede configurar su itinerario optando por la realización del bachillerato, el cual conduce directamente a la universidad, o por la formación profesional, eligiendo, a su vez, entre las distintas modalidades y escuelas existentes. Podemos distinguir inicialmente dos tipologías: por un lado, aquella en la que la formación se lleva a cabo en dos espacios diferentes -la escuela profesional y la empresa-, denominado sistema en alternancia o dual; y por otro, aquella formación profesional que se lleva a cabo íntegramente en la escuela profesional.

La *Ley de Formación Profesional –Berufsbildungsgesetz* en alemán-, promulgada en 1968 (REINISCH y FROMMBERGER, 2004) y modificada en 2005, establece los derechos y obligaciones tanto de aprendices como de empleadores. Estipula así las normas relativas al período de aprendizaje del alumnado, así como objetivos, estructuración temporal y contenidos que deben examinarse. Aunque su promulgación es estatal, el papel de cada uno de los 16 *Länder* es básico, pues el reconocimiento de las ocupaciones que requieren una enseñanza formal vinculada a una determinada familia profesional, así como las tareas de inspección y control de la oferta formativa, es competencia íntegramente suya.

¹ Este artículo nace a raíz de la estancia predoctoral de 12 semanas realizada por las coautoras de este artículo en la Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg en el estado federado de Baja Sajonia (Niedersachsen), Alemania. El proyecto de investigación desarrollado en dicha estancia fue financiado por el programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en él colaboraron no sólo la Universidad de Oldenburg, sino también el Instituto Federal de Cualificaciones alemán (BIBB), el Centro formativo *BBS Welchloy* de Oldenburg y la planta *Daimler AG Mercedes Benz*, localizada en la ciudad de Bremen.

Periódicamente, el responsable del Ministerio Federal de Educación y sus homólogos en los *Länder* se reúnen en la denominada *Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Estados Federales* (GESSLER, 2009). El objetivo de estos encuentros es construir y/o revisar los reglamentos y planes de enseñanza relativos a la formación profesional, o lo que es lo mismo, establecer el *Plan de Estudios Marco para la Formación Profesional –Rahmenlehrplan* (Ídem)-, en cuyo contenido podemos encontrar los principios generales que van a guiar las acciones formativas de todas las escuelas profesionales.

En este mismo nivel regional, debemos aludir a otro tipo de organismos denominados (LAUTERBACH y LANZENDORF, 1997; HALPAP, 2000; HENSEN Y HIPACH-SCHENEIDER, 2012) *Organismos Competentes o Instancias Responsables* de la formación profesional. Son las cámaras de artesanos, oficios, industria o comercio y los colegios profesionales. Todos poseen una notoria influencia -incluso rango de autoridades en materia de formación dual-, pues asumen como labor propia el control y administración de la formación en la empresa, según el sector económico en el que se enmarquen. Las *cámaras de comercio* se convierten por lo tanto, en las instituciones más visibles en cuanto al campo formativo, dado que todas las empresas de un determinado sector forman parte de una de ellas. Sus funciones básicas se centran en la calidad de los centros de formación; la acreditación, supervisión y valoración de empresas de formación; y el establecimiento del sistema de evaluación. En cada Cámara existen unos *Comités de Formación Profesional* con una representación tripartita de empleadores/as, trabajadores/as y docentes, asumiendo éstos, tareas de consulta e información alrededor de cualquier cuestión que atañe al sistema dual.

Finalmente, en cada empresa se constituyen *Consejos o Comités de Personal*, compuestos por representantes de la empresa y de los trabajadores/as, los cuales, gracias a su capacidad de decisión y a la negociación colectiva, establecen los detalles relativos a la remuneración de los aprendices, la planificación e implementación de la formación y las licencias de estudios que se conceden a los trabajadores/as, así como la firma de contratos ordinarios por parte de los aprendices una vez finalizada la formación y obtenida la cualificación correspondiente.

2.1. La financiación de la FP Dual. ¿Quién colabora?

La financiación del modelo dual es de carácter mixto, procediendo los aportes de varias instituciones, tanto públicas como privadas:

“los Ministerios Federales de Educación e Investigación, Economía y Tecnología y Trabajo y Asuntos Sociales; la Agencia Federal de Empleo; los *Länder* y sus Ministerios Regionales de Empleo, Economía y Educación; la Unión Europea; las autoridades locales; las propias empresas; los

sindicatos; las Cámaras de comercio sectoriales y, finalmente, los propios individuos” (HENSEN Y HIPPAACH-SCHNEIDER, 2012:34).

Datos para 2012/2013 indican que en el país teutón se ha aumentado el presupuesto global dedicado a educación entre un 1% y un 5% (COMISIÓN EUROPEA, 2013) en relación a años anteriores.

La financiación de las escuelas profesionales corre a cargo de los presupuestos públicos, dividiéndose la financiación entre estado, regiones y municipios. Así, estos últimos asumen el coste de los materiales, mientras que los Länder asumen el gasto de personal. La empresa por su parte, decide autónomamente si está en disposición de ofertar formación dual o no, y en qué condiciones. Valoran sus necesidades en cuanto a puestos de trabajo y su cobertura, por lo que son las encargadas de establecer, entre otros aspectos, el perfil ajustado a cada uno de los puestos, el número de alumnos/as en formación que necesita –número de plazas- y la inversión económica a realizar. Dicha inversión -que no gasto- se verá compensada por el aporte productivo de los alumnos/as, cuya cualificación y adaptación a la compañía generará beneficios a medio/largo plazo. Esta concepción de la formación, compartida por una gran parte de las empresas germanas, hace posible que el sector privado haya financiado *en el año 2012, el 42,8% de la formación dual llevada a cabo* (OFICINA FEDERAL DE ESTADÍSTICA, 2012, cit. en EULER, 2013: 40). El sector público, por su parte, ha sufragado el 57,2% de dicho presupuesto, asumiendo los propios *Länder* el mayor porcentaje (27,6%), mientras que el Estado (18,5%) y las comunidades locales (11,2%) participan en menor proporción.

El destino de la inversión privada en formación dual va a parar en su mayor parte a las remuneraciones que perciben los aprendices dentro de la propia empresa. FETE-UGT (2012) sitúa estas cantidades entre los 300 y los 800 € mensuales en función del sector profesional y las condiciones del contrato. El Instituto Federal de Formación Profesional, por su parte, observa un constante aumento de las remuneraciones globales de los aprendices así como de la inversión educativa. Existen, sin embargo, diferencias considerables entre Alemania Oriental y Occidental a la hora de establecer los salarios, siendo más bajos en el este (BEICHT, 2014). Las remuneraciones también varían en función de la profesión seleccionada, oscilando entre los 550€ de un secretario/a y los 833€ de un albañil en Alemania Occidental (ver tabla 1).

Tabla 1. Remuneración de aprendices según sector/profesión en Alemania Occidental en el año 2004.

Albañil	833€
Comercial de seguros	783€
Mecánico industrial	721€
Comerciante industrial	690€

Empleado en la Admón. Pública	652€
Cocinero/a	552€
Secretario/a	550€

*Fuente: Elaboración propia a partir de Dybowski (2005)

Las instituciones públicas no participan en esta financiación, la cual corresponde íntegramente a la empresa, salvo en el caso de que estas se acojan a los denominados *bonos de formación*, una ayuda económica destinada a determinadas empresas que ofertan puestos de aprendices a jóvenes con especiales dificultades de inserción laboral².

2.2. La estructura del sistema dual.

La estructuración de estas enseñanzas es bastante sencilla: generalmente un período de tres años (KOTTHOFF, 2011), aunque en determinados casos puede ser de dos, en el que el aprendiz pasa un tercio de la formación en el centro o escuela profesional y dos tercios en la empresa (HENSEN y HIPACH-SCHNEIDER, 2012). La edad de inicio oscila entre los 16 y los 19 años (GESSLER, 2009), siendo posible elegir entre un total de 350 cualificaciones, agrupadas en campos o familias profesionales.

El sistema dual representa una buena elección para los jóvenes, pues las empresas ofertan públicamente sus plazas de aprendices, a las cuales los interesados/as deben optar de forma similar a si pretendieran acceder a un puesto de trabajo ordinario -envío del currículum vitae, realización de entrevistas personales, superación de pruebas de aptitud específicas, etc. (LAUTERBACH y LANZENDORF, 1997).

2.3. Los espacios formativos en la FP Dual: el papel de la empresa y de los centros de formación profesional.

Aquellas escuelas profesionales que prioritariamente imparten la formación profesional dual se denominan *Berufsschule* (SALAMÉ SALA, 2007). Son objetivos esenciales de estos centros la enseñanza de aptitudes de carácter tanto profesional como generalista, posibilitando la combinación entre práctica profesional y aprendizaje en el contexto escolar (GESSLER, 2009). De la totalidad del tiempo que el aprendiz pasa en la Escuela, un 60% se dedica a conocimientos específicos de la profesión y el 40% restante a contenidos de carácter interdisciplinar asociados a economía, sociedad, política, aspectos jurídicos y lenguas extranjeras. Distinguimos así, dos tipologías de docente: por un lado, los llamados *maestros prácticos*, encargados de aquellas enseñanzas más vinculadas con la

² Se aplica un máximo de 6.000 euros de apoyo por cada plaza que la empresa esté dispuesta a asumir (HENSERN Y HIPACH-SCHNEIDER, 2012). Esta medida, iniciada 2010 por las consecuencias de la crisis económica en determinadas empresas que no podían asumir los gastos de formación y acoger nuevos aprendices, se prorrogó hasta el año 2013.

propia cualificación, y por otro, los docentes teóricos, a cargo de la instrucción más generalista.

Las enseñanzas se establecen en base al *Plan de Estudios Marco* –que recoge los objetivos, principios y recomendaciones metodológicas de manera estandarizada para cada *Länder*– y a los *Planes de Enseñanza Específicos* para cada cualificación.

En el caso de las empresas, el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) establece el *Reglamento de Formación* para cada uno de los títulos de FP, aceptado por el partenariado social y cuya estructura se refiere, entre otros aspectos, “al tiempo de duración de las enseñanzas; a las competencias profesionales y al grado de exigencia de las pruebas de evaluación” (LAUTERBACH y LANZENDORF, 1997: 11). Además, cada empresa está obligada a elaborar un *Plan de Capacitación General* con todos los puntos relativos al desarrollo formativo de los aprendices. En aquellas compañías de gran tamaño se elabora también para cada uno de ellos/as un *Plan de Formación Individualizado*.

Precisamente, del tamaño de la empresa va a depender el espacio destinado al aprendizaje. En factorías de más de 50 trabajadores/as suelen existir espacios dedicados específicamente a la enseñanza-aprendizaje integrados en el centro de trabajo y dotados de las tecnologías suficientes para desarrollar el plan formativo –aulas, talleres, etc. –. En ausencia de este tipo de instalaciones, el lugar de formación lo configura el propio espacio de trabajo. En ambos casos el aprendiz será asignado a un trabajador del cual podrá observar todos los procesos relativos a su puesto, por lo que se entiende que el individuo, “a través de la observación y la repetición podrá adquirir destrezas profesionales” (LAUTERBACH Y LANZENDORF, 1997:16). Este mismo trabajador/a u otro/a puede actuar también como formador/a dentro de la empresa, al cual se le denomina *Maestro Guía* (FETE - UGT, 2012) o *Instructor de Empresa* (LAUTERBACH y LANZENDORF, 1997). Es obligatorio que estos empleados/as posean los conocimientos pedagógicos necesarios para desarrollar procesos formativos, al igual que el profesorado de los centros educativos, a los que también se les exige un *certificado de idoneidad* (EULER, 2013).

Cuando los alumnos/as finalizan su formación dual deben realizar una serie de pruebas de evaluación, diseñadas y organizadas por las Cámaras de Comercio en relación a la legislación vigente. Estos organismos fijan las fechas oficiales y los tribunales que van a evaluar a los aprendices. La estructura y exigencia de las pruebas se establece a través de la normativa general, marcando un estándar uniforme cuya variación es posible atendiendo a las particularidades de regiones o sectores económicos. Estas pruebas, de carácter finalista, están orientadas a certificar a nivel nacional la cualificación profesional alcanzada por el aprendiz; mientras, los conocimientos generales adquiridos en los centros formativos se evalúan según el rendimiento obtenido en el mismo.

3. LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DUAL EN ESPAÑA: CAMBIOS LEGISLATIVOS Y PRIMERAS EXPERIENCIAS

Actualmente, la formación profesional en España se encuentra en un momento de transformación. Se ha propuesto un nuevo reglamento jurídico que vuelve a reestructurar todo el sistema educativo español, incluida la formación profesional: la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Las autoridades educativas esgrimen como razones fundamentales para su implantación las debilidades más acuciantes de nuestro sistema: resultados desfavorables en informes educativos internacionales (PISA); elevados porcentajes de abandono prematuro del sistema; altas cuotas de desempleo juvenil³; diferencias entre las comunidades autónomas dentro del conjunto de España; etc. Phillips y Ochs (2004) exponen, en la primera etapa de su *Modelo Compuesto*⁴ para la transferencia de políticas educativas, que éstas son las principales motivaciones que conducen a determinados países a cambiar y transferir estrategias y modelos educativos de éxito procedentes de otros territorios. Y es así como en España, para atajar esta situación, se propone el impulso y la modernización de la formación profesional desde una *mirada hacia los sistemas educativos del entorno* (MECD, 2013a: 14).

Entre los cambios propuestos, se extiende la formación profesional como una nueva vía dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es decir, el alumnado podrá elegir entre dos modalidades educativas, paralelas y alternativas: la *formación académica* y la *formación aplicada* –vinculada con la formación profesional–. Esta decisión se materializará en la elección que los estudiantes realicen de materias específicas, que determinarán las etapas educativas posteriores –formación profesional en caso de la formación aplicada, o bachillerato si se desea realizar la formación académica–. El inicio de la vía *aplicada* aparece en esta nueva propuesta con la *Formación Profesional Básica*, a la cual podrán acceder aquellos alumnos/as propuestos por el equipo educativo una vez que cumplan los 15 años o superen el primer ciclo de la ESO (MECD, 2013c). Esta FP Básica tiene en cuenta el *Sistema Nacional de Cualificaciones* establecido en su momento por la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional, de manera que se facilita la concordancia educativa y la continuación de la formación superior (Ciclos de Grado Medios y Superior). Superadas las 2.000 horas de formación, se les otorgará una titulación específica -*Título Profesional Básico*- de nivel 1 de cualificación.

³ EUROSTAT (2013) para el año 2011, califica el porcentaje de desempleo juvenil (jóvenes entre 16 y 24 años) en España (46,4%) como uno de los más altos de Europa (la media europea de sitúa en 21,3%). Alemania, en su caso, tiene un porcentaje de desempleo juvenil del 8,6%.

⁴ El *Modelo Compuesto* (traducción literal) de Phillips y Ochs (2004) establece cuatro etapas a través de las cuales discurrir para la asunción e implantación de una política o modelo educativo importado de otro país o territorio. Estas cuatro fases serían: *atracción, decisión, implementación e internalización*.

Además, si superan las pruebas nacionales relativas a la ESO⁵, obtendrán el correspondiente título, aunque éste sólo los capacitará para acceder a ciclos formativos de grado medio, nunca para el bachillerato. Con la normativa LOE (2006) la titulación de graduado en ESO posibilitaba el acceso a ciclos formativos de grado medio y al bachillerato, mientras que con esta nueva legislación, existirán dos títulos de graduado en ESO: el obtenido siguiendo la vía académica o el alcanzado mediante la vía aplicada. No son pues, homologables, ya que aquel titulado/a en ESO por la vía *aplicada* no podrá acceder al bachillerato, mientras que el graduado/a por la vía académica estará acreditado para acceder a ambas etapas -bachillerato y ciclos formativos de grado medio-. Reaparece así, como ya señalamos en otra ocasión, la doble vía respecto de las enseñanzas de formación profesional

Otra de las medidas de esta nueva norma es la introducción del sistema dual en el entramado educativo español, y también en el ámbito de la formación para el empleo. Dicho modelo se define como:

“el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (MECD, 2013b: 42-43).

A pesar de los cambios propuestos, con anterioridad al anteproyecto de la LOMCE ya se había abierto la puerta a la implantación de este sistema mediante el *Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual* (BOE 09/11/2012), encaminando la formación hacia el “modelo conectivo” promulgado por Guile y Griffiths (2001; cit. en RODRÍGUEZ, GALLEGO y RODRÍGUEZ: 13:9). Se plantea así, la posibilidad de desarrollar acciones en alternancia donde, al menos, el 33% de la formación se realice en la empresa, siendo posible aumentar este porcentaje y extenderla hasta los 3 años la duración. No obstante, de forma previa a la publicación de este RD, se han desarrollado en España una serie de experiencias que podemos denominar *piloto*, respecto a la formación profesional dual y que se han dado a lo largo y ancho del territorio. A continuación pondremos de manifiesto varios ejemplos.

En la Comunidad de Madrid, en el año 2011, se pusieron en marcha proyectos de formación profesional dual en dos ciclos formativos: *Desarrollo de Aplicaciones Informáticas* y *Mantenimiento Aeromecánico*, ambos de grado superior (ADIMAD, 2012). Fueron las propias empresas las que, en colaboración con el centro de formación profesional, se encargaron de organizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de seleccionar y conceder becas al alumnado. Éste permaneció dos tercios del tiempo

⁵ Para obtener el título de ESO, el alumnado en su totalidad tendrá que superar una prueba externa específica, independientemente de la vía que escojan (MECD, 2013b).

destinado a la formación en la propia empresa, ampliando así de forma comparativa a la duración del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en un ciclo formativo ordinario.

En Galicia, destaca el proyecto experimental puesto en marcha en el año 2013 entre la empresa Coremain SLU⁶ y el Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago de Compostela. El modelo dual se desarrolló en el ciclo formativo de grado superior de *Sistemas Informáticos y de Telecomunicaciones* con un grupo inicial de 15 alumnos/as. En esta ocasión, un 21,7% del tiempo de duración del ciclo se llevó a cabo en el centro formativo, mientras que el tiempo restante se desarrolló en la propia empresa. Miembros de la misma han destacado la oportunidad de adaptación de los contenidos formativos a las necesidades de la empresa, y la plena integración laboral que conseguirá el alumnado una vez finalizada la acción formativa (REGO y BARREIRA, 2013). En esta misma comunidad, se ha firmado otro convenio de colaboración para desarrollar el modelo dual entre la empresa UNVI⁷ y el IES Universidad Laboral de Ourense, a partir del 2014. El ciclo seleccionado en este caso es el ciclo medio de *Carrocería* y la cifra inicial de alumnos/as también será de 15.

Con todo, la comunidad autónoma que podemos considerar pionera en relación a la formación profesional dual es el País Vasco. Ya en los 90 intentaron desarrollar una experiencia, uniendo la participación de varias empresas con el interés del gobierno autonómico. A pesar de lo novedoso y quizás por esta misma razón, tuvo que concluirse, pues no contó con la colaboración empresarial esperada y tampoco consiguió atraer a los alumnos/as hacia dichas enseñanzas profesionales. En el año 2007 iniciaron otro proyecto llamado *Estudiar y Trabajar* (FETE-UGT, 2012), en el cual se crearon una serie de ciclos formativos específicos, de tres años de duración, donde se combinaba la formación teórico-práctica en el centro y la experiencia laboral a través de un contrato para la formación. Las condiciones de dicho contrato se caracterizaron por ser muy ventajosas, tanto para los aprendices –contratación indefinida a tiempo parcial, derecho a salario según convenio, vacaciones remuneradas y cotización para el desempleo y la jubilación-, como para las empresas, dado que la implicación de la entidad estaba subvencionada por el gobierno vasco, otorgando 7.235€ (a fondo perdido) por alumno/a a cada una de las empresas participantes. Esta experiencia adoleció también de dificultades en su desarrollo, derivadas de la falta de implicación de un número de empresas suficiente para proveer formación a todos/as los solicitantes. Del mismo modo, la financiación planteada desde la Administración -a fondo perdido- se volvió insostenible.

⁶ Coremain SLU es una empresa dedicada a la consultoría en materia de Tecnologías de la Información, cuya sede principal se encuentra en Santiago de Compostela.

⁷ UNVI SA es una empresa dedicada a la construcción de vehículos para el transporte de viajeros y vehículos especiales, con dos sedes, una en Ourense y otra en Vila Nova de Gaia (Portugal).

En la actualidad, el País Vasco desarrolla un proyecto propio denominado *Hezibi*, (DPTO. DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA-GOBIERNO VASCO, 2012), de formación en alternancia entre empresa y centro formativo. Lo más novedoso en relación a otras comunidades autónomas es que, además de distribuir proporcionalmente el período formativo entre cada institución participante, la formación está destinada a alumnos/as de entre 16 y 30 años inscritos en el Servicio Vasco de Empleo (*Lanbide*), el cual también financiará la iniciativa, y se ha conseguido una mayor implicación de las empresas -un total de 106 en todo el territorio. En el curso 2012/2013 se incluyeron en el proyecto ciclos medios y superiores pertenecientes a 10 familias profesionales distintas⁸.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante todo lo expuesto, cabe preguntarse si en España seremos capaces de desarrollar un modelo dual de formación profesional con resultados similares a los de nuestros homólogos europeos. Se nos plantean varias dudas al respecto.

En primer lugar, varios estudios alrededor de la integración de sistemas educativos duales en distintos países (STOCKMANN y SILVESTRINI, 2013; cit. en EULER, 2013: 12), ponen de manifiesto que en la mayor parte de los casos estos procesos de *transferencia* fracasan, “bien por las diferencias en el sistema educativo, bien por falta de conocimientos sobre su puesta en marcha o, simplemente, por la insostenibilidad infraestructural y económica del propio proyecto.”

Concretamente, en el caso español se echa en falta una condición *sine qua non* para que la implantación de un modelo de estas características se sostenga y desarrolle en el tiempo, y a la que aluden Phillips y Ochs (2004:80) y Dybowski (2005): la puesta en marcha de consensos generalizados en materia educativa entre los agentes sociales (gobierno, empresarios/as y sindicatos). Tal como hemos comprobado, en el país germano existe cierto consenso en materia de educación, especialmente en lo que se refiere al sistema dual, y cada *partenaire* conoce y se responsabiliza de tareas concretas.

Derivado de lo anterior, la figura del empresario/a español y su implicación en la formación de sus empleados/as distan mucho de ser la que podemos apreciar en el modelo alemán. Nuestro país adolece de una falta de cultura de valorización de la cualificación dentro de las empresas, principalmente en determinados sectores productivos. El caso de la construcción es especialmente significativo, dado que la mayor parte de los empleados/as en este sector en España -concretamente un 73,85%- no superaban la enseñanza obligatoria

⁸ Fabricación Mecánica, Electricidad y Electrónica, Instalación y Mantenimiento, Administración y Gestión, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Artes Gráficas, Servicios Socioculturales a la Comunidad, Comercio y Marketing, Edificación y Obra Civil, Hostelería y Turismo, y Sanidad.

en los años pre-crisis económica (FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN, 2002).

Además, en España se necesitan poderosos incentivos, esencialmente centrados en el beneficio económico a corto plazo, para que las empresas se decidan a contratar bajo el modelo de formación y aprendizaje (recordemos que los gastos de seguridad social de este tipo de contrato son asumidos por el estado). Del mismo modo, en Alemania, a la mayor parte de los aprendices se les ofrece al finalizar su formación, un contrato laboral en condiciones ordinarias dentro de la propia empresa –un 80% obtienen un empleo como trabajadores/as cualificados al finalizar la misma (AMORÓS FLAQUER, 2012) –, por lo que la concepción generalizada es que el contrato para la formación y el aprendizaje es útil para cualificar a los propios trabajadores/as. En pocos casos se registra su uso fraudulento y reiterado como modalidad contractual con menos costes salariales, y si se detectase esta anomalía, esas empresas tendrán serios problemas para volver a integrarse como centros de aprendizaje en el sistema dual.

La cultura empresarial española es bien diferente. Son imprescindibles las exenciones fiscales para implicar a una amplia parcela del tejido productivo en la formación dual. De hecho, aunque en el sistema dual alemán las empresas reciben pocas o ninguna gratificación pública por implicarse en la formación, aquí parece ser necesario contar, tanto con

“una asignación económica complementaria para la institución educativa, como con una compensación a las empresas por los gastos derivados de la utilización de materiales por parte de los alumnos, así como por su autorización o monitoraje” (TEJADA FERNÁNDEZ, 2012:34).

Por otro lado, las condiciones contextuales tanto del país receptor de la política educativa, como del emisor, son otro punto importante (PHILLIPS y OCHS, 2004). En este caso, las diferencias entre países son notables, tanto en la inversión en educación “en Alemania la inversión total en educación y formación profesional es un 1,5 % del PIB superior a la de España” (ADIMAD, 2012:7), como en las remuneraciones asignadas a los aprendices. Mientras que en España se ha aprobado que el salario máximo a percibir bajo el modelo de contrato para la formación y el aprendizaje es de 480€ [Real Decreto 1529/2012 (BOE 09/11/2012)], en Alemania, un aprendiz de albañilería podría cobrar unos 833€ o un aprendiz de cocinero, unos 552€. La otra posibilidad para los alumnos/as españoles es que consigan acceder una *beca salario*, cuya cantidad rondaría los 350€. La comparativa sale, para España, a la baja, contribuyendo así a la tendencia generalizada de reducción de costes salariales en el mercado laboral.

Por otra parte, en relación a la implantación de itinerarios paralelos vinculados con la formación profesional en la enseñanza obligatoria, cabe mencionar que no tendrían por qué ser considerados *per se*, algo negativo. No obstante, el límite existente entre la oferta de

alternativas formativas para cubrir las demandas del alumnado -de manera que éstos configuren su propio recorrido formativo y profesional-, y la restricción a la hora de elegir entre una y otra vía formativa, es muy dudoso. Surgen de nuevo viejos debates de la pedagogía moderna como por ejemplo, la *segregación* relacionada con el rendimiento del alumnado, planteándonos así varias cuestiones: ¿Son distintas, por ejemplo, las matemáticas que se utilizarán en la formación profesional, a las matemáticas de bachillerato? ¿Acaso no existen unos contenidos mínimos en la ciencia matemática que todo alumno debe dominar al finalizar la enseñanza obligatoria? ¿La modificación de los currículos nos llevará a la implantación de la conocida *doble vía* (HOMS, 2008; BOLÍVAR, 2013) en función del rendimiento? Desde luego, si esta situación se produce, no hará más que desprestigiar de nuevo a la formación profesional por una parte, y *edulcorar* las cifras de abandono escolar (BOLÍVAR, 2013) por otro, haciendo que aquellos/as que actualmente cursan un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) pasen a engrosar las listas de la formación profesional básica⁹.

Ante esta situación, algunas de las propuestas que, a nuestro juicio, sería necesario tener en cuenta para implantar el modelo de formación dual en España pueden sintetizarse en:

- Incrementar la financiación destinada al desarrollo de la formación profesional en los centros educativos, al tiempo que las empresas aumenten la suya propia para este fin.
- Conseguir un progresivo cambio de cultura empresarial. Los empresarios/as deben ser conscientes del potencial de la cualificación profesional para productividad a medio y largo plazo.
- Cualificar a nivel pedagógico y didáctico a determinados empleados/as dentro de las empresas -algo que ya debió iniciarse con el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)-, para que puedan convertirse en *Instructores/as* dentro de la organización.
- Establecer un organismo que se encargue, al igual que las cámaras de comercio en Alemania, de gestionar y evaluar esta modalidad formativa.
- Adaptar los currículos al modelo dual, revisando las realizaciones profesionales propias de cada cualificación y tratando de adecuar la oferta formativa a las características sociolaborales de cada territorio. La planificación territorial de la formación profesional sigue siendo una asignatura pendiente en España, pues tal y como apuntan Felgueroso y Jiménez-Martínez (2010), existe una situación de

⁹ Tal como explica el autor, la Oficina Estadística de la UE contabiliza como titulados/as en Secundaria Superior (CINE 3) a alumnos/as con 11 años de escolarización y con, al menos, un ciclo cerrado de dos años en la parte final de la etapa. Con la nueva normativa, aquellos alumnos/as que tras 9 años de escolarización cursen un ciclo de dos años de la nueva *formación profesional básica*, serán contabilizados como titulados/as en Secundaria Superior, al igual que aquellos/as con el Bachillerato o un ciclo formativo de grado medio.

descoordinación institucional generalizada que impide una planificación eficaz e integrada de la oferta formativa, con metas comunes para un mismo territorio.

En definitiva, no se trata simplemente de importar modelos de otros países de forma aséptica y sin constatar de forma fehaciente sus efectos en los territorios de destino. Tampoco se trata de extraer de dichos modelos aquellos elementos que pueden adaptarse mejor a la cultura educativa y empresarial dominante, sin introducir aspectos de verdadero cambio social. La clave muy probablemente está en tratar de entender que la cultura productiva de cada territorio incide directamente en muchas de las realidades sociales que afectan a la ciudadanía -abandono escolar, altas tasas de desempleo, ausencia de cualificación de la población activa, etc.-, por lo que el cambio cultural y organizativo debe ser previo a la instauración de modelos propios de otros contextos, bajo criterios de exportación vacíos de contenido. Analizar en profundidad la cultura empresarial y educativa predominante, exponer qué elementos deben ser sometidos a un cambio profundo y extraer de los modelos exitosos de otros países aquellos elementos que nos ayuden a ser competitivos en cualificación y *valor añadido*, se constituyen como tareas pendientes con respecto a la formación profesional en España. Aún debemos alcanzar a la última etapa del proceso establecido por Phillips y Ochs (2004), aquella referida a la *interiorización* de un determinado proceso, esto es, conseguir que algo externo se convierta en propio. Y para ello, será necesario valorar qué se ha conseguido; las motivaciones y objetivos políticos, la adaptación/adopción de características del sistema externo y las estrategias desarrolladas. Ello conducirá, sin duda a la mejora y mayor entendimiento del Sistema Dual en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORÓS FLAQUER, A. (2012): El sistema Dual de Formación Profesional en Alemania. Situación actual/Experiencias internacionales. XI Jornadas de formación profesional de FETE-UGT País Valenciá (26/05/2012) (<http://www.feteugtpaisvalencia.es/webwp/wp-content/uploads/Antonio-Amoros-el-Sistema-Dual-Alemania-2012.pdf>), consultado el 21 de enero de 2014.
- ADIMAD (2012): Formación profesional sistema dual: análisis, reflexión y propuestas para un debate. Madrid: Asociación de Directores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) (http://www.adimad.org/wp-content/uploads/2012/03/informe_fpdual.pdf), consultado el 27 de agosto de 2013.
- ALEMANIA. Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. Ley de 23 de marzo de 2005 de Formación Profesional de Alemania. (Boletín Oficial Federal I, p. 931), modificado por el artículo 22 de la Ley de 25 de julio de 2013 (Gaceta Jurídica Federal I, pp. 2749).
- BEICHT, U. (2014): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2013 er-neut stark gestiegen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2013): VET Data Report Germany 2012. Facts and Analyses accompanying the Federal Report on Vocational Education and Training-Selected findings. Bonn: BIBB.
- BOLÍVAR, A. (2013): La FP básica: ¿"truco estadístico" frente al abandono, vía de salida o verdadera cualificación? *Revista Escuela*, 4.003, 36.
- COMISIÓN EUROPEA (2013): National Sheets on the Education Budgets in Europe 2013. Bruselas: Eurydice.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA-GOBIERNO VASCO (2012): Datos de Hezibi. Lanbide Heziketa Alternantzia. Formación Profesional en Alternancia. Bilbao: Gobierno Vasco. (<http://issuu.com/hezibi/docs/presentacion-datos-20122013/1?e=6936932/1157426>), consultado el 27 de agosto de 2013.
- DYBOWSKI, G. (2005): The Dual Vocational Education and Training System in Germany. Dual Vocational Training International Conference 2005, Taiwan, 25th April. Berlín: BIBB.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 147, 20/06/2002)
- ESPAÑA. 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 (BOE 270, 09/11/2012).
- EULER, D. (2013): Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung.
- EUROSTAT (2013): European Social Statistics. 2013. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- FELGUEROSO, F. y JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, S. (2009): Crecimiento sostenible y reforma laboral ¿Qué va antes? ¿El huevo o la gallina?. (http://www.crisis09.es/ebook_propuesta_laboral/Propuesta_reactivacion_laboral_art_2.pdf), consultado el 4 de mayo de 2012.
- FAN, P. y HALL, M. (2007): Educational Policy Borrowing's Past, Present, Future: A Literature Review (Dissertation). University of Oxford. (http://www.academia.edu/1974649/Educational_Policy_Borrowings_Past_Present_Future_A_Literature_Review)
- FETE UGT (2012): Informe del modelo dual de Formación Profesional en Alemania (Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores) (<http://www.feteugt.es/data/images/2012/Gabinete%20T%C3%A9cnico/GABFormaci%C3%B3n%20dual%20alemania%20.pdf>), consultado el 24 de agosto de 2013.
- FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN (2002): Estudio del sector de la construcción. Documento de síntesis. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo.

- GESSELER, M. (2009): La formación profesional en Alemania. En Gairín, J., Essombra, M. A. y Muntané, D. (Coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa hoy*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- HALFPAP, K. (2000): Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional*, 21, pp. 34-42.
- HENSEN, K.A. and HIPFACH-SCHNEIDER, U. (2012): Germany. VET in Europe - Contry Report (Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung –BIBB–).
- HOMS, O. (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección de Estudios Sociales, 25 (Barcelona: Fundación La Caixa).
- ICF - GHK (2012): Developing ‘dual vocational training’ to support the labour market insertion of young people: can Spain catch up with Germany?-Mutual Learning Programmes-Case Study (Londres: GHK Holdings Limited) (<https://www.yumpu.com/en/document/view/13033079/dual-vocational-training-mutual-learning-programme>), consultado el 21 de enero de 2014.
- KOTTHOFF, H. G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 27-60. (<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-185020&dsID=Documento.pdf>), consultado el 21 de enero de 2014.
- 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, pp, 51 - 68.
- MECD (2013a): *Propuestas para la mejora de la calidad educativa*. LOMCE (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley-nota.pdf>), consultado el 27 de agosto de 2013.
- MECD (2013b): *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf), consultado el 27 de agosto de 2013.
- MECD (2013c): *Proyecto de real decreto por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, se aprueban catorce títulos profesionales básicos y se fijan sus currículos básicos* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/formacion-profesional-basica.html>), consultado el 27 de agosto de 2013.
- PHILLIPS, D. y OCHS, K. (2004): Researching Policy Borrowing: some Methodological Challenges in Comparative Education, *British Educational Research Journal*. Vol. 30, nº 6, pp. 773-784.

- RAVENTÓS, F. y PRATS, E. (2012): Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20 (2012), pp. 19-40, (<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5000&dsID=Documento.pdf>), consultado el 21 de enero de 2014.
- REGO AGRASO, L. y BARREIRA CERQUEIRAS, E. M. (2013): Veränderungen im Berufsbildungssystem in Spanien: neue Chancen und Herausforderungen. *Berufsbildung*, 144, pp. 44-46.
- REINISH, H. y FROMMBERGER, D. (2004): Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp. 27-33.
- RODRÍGUEZ FUENTES, L.; GALLEGO ORTEGA, J. L. y RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2013): “Políticas educativas de reforma de la formación profesional en España”. *Revista Iberoamericana de Educación versión digital*, n. 62/2. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/5830Gallego.pdf>)
- SALAMÉ SALA, J. (2007): La formación profesional en Europa. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, (http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=49), consultado el 20 de enero de 2014.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2012): La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), pp. 17-40.

PROFESIOGRAFÍA

Laura Rego Agraso

Es Profesora Interina de la Universidad de A Coruña. Forma parte del “Grupo de Investigación Gallego de Estudios para la Formación y la Inserción Laboral” (GEFIL). Recientemente ha defendido su Tesis Doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela, la cual lleva por título *Formación Profesional e Desenvolvemento Humano Sustentable nos territorios comarcais galegos: A comarca do Barbanza* bajo el propósito de analizar en qué medida la Formación Profesional del Sistema Educativo es quien de contribuir al desarrollo humano y sustentable de los territorios comarcales. En este sentido, sus líneas de investigación giran en torno a la Formación Profesional del sistema educativo –ordenación territorial, currículum, inserción laboral y profesorado–, desarrollo humano y sustentable, desarrollo endógeno y educación para el desarrollo. **Datos de contacto:** Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña (Universidade de A Coruña), 15071, A Coruña (03082). Despacho P0A10. Telf.: 981 167 000 – Ext.: 4688. E-mail: laura.rego@udc.es.

Eva M. Barreira Cerqueiras

Es Diplomada en Educación Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Acaba de terminar una beca integrada en el Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación para realizar sus estudios de Doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC. Miembro del “Grupo Interuniversitario de Estudios” (GIE), sus líneas de investigación fundamentalmente giran en torno a los perfiles profesionales y a la formación continua en el contexto productivo gallego. De hecho, realiza su Tesis Doctoral sobre la formación en medianas y grandes empresas de la Comunidad Autónoma de Galicia, bajo la perspectiva de las buenas prácticas. **Datos de contacto:** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Calle Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela (A Coruña). Email: evamaria.barreira@usc.es.

Antonio F. Rial Sánchez

Es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) desde 1998. Dirige el “Grupo de Investigación Gallego de Estudios para la Formación y la Inserción Laboral” (GEFIL), cargo que ha compaginado con el de Director del propio Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 2005 hasta el año 2013, y con la Coordinación Científica del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA). Las líneas de investigación que desarrolla son la Formación Profesional, formación y trabajo, competencias y cualificaciones, inserción sociolaboral de colectivos diversos (mujeres, inmigrantes, etc.), proyectos educativos, nuevos escenarios formativos, etc. Bajo estas líneas de investigación ha publicado varios trabajos. **Datos de contacto:** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Calle Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela (A Coruña). Email: antonio.rial.sanchez@usc.es.

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2014.

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2015.