

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos

Analysis of Dual Vocational Training at the Higher Level in Andalusia. Case studies

Carmen M. Martín-Suárez*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37327

Recibido: 14 de abril de 2023

Aceptado: 4 de septiembre de 2023

*CARMEN M. MARTÍN-SUÁREZ: es estudiante de doctorado y becaria de investigación del programa español de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades, en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Es graduada en Educación Infantil y Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa. Sus investigaciones están relacionadas con las reformas educativas en el ámbito de la Formación Profesional, la formación dual, en particular, y la implicación de las políticas educativas en los procesos de exclusión-inclusión socio-educativos de los jóvenes. **Datos de contacto:** E-mail: cmartins@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1195-2317>

Resumen

La Formación Profesional Dual (FPD) es una política de implantación reciente en España que se establece como una nueva modalidad dentro del sistema de Formación Profesional (FP). A pesar de que esta modalidad formativa presenta un crecimiento sostenido durante los últimos cursos, se observan ciertas complejidades que cuestionan la calidad y el éxito de su desarrollo. En esta investigación se presenta la opinión de diferentes actores implicados en las distintas áreas de responsabilidad de la FP y la FPD en Andalucía. Mediante el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas se pretende conocer la percepción que tienen los actores implicados en la FP sobre el estado que presenta la FPD andaluza en los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), e identificar las limitaciones y potencialidades que ofrece la modalidad dual a los jóvenes respecto a la modalidad tradicional de FP en Andalucía. Los resultados obtenidos indican que el desarrollo de esta política fortalece el vínculo entre el alumnado y la empresa y facilita un proceso de aprendizaje más específico y profundo, aumentando así sus posibilidades de inserción laboral. No obstante, se aprecian algunas limitaciones en cuanto a los criterios de selección establecidos para el alumnado que desea cursar FPD, la coordinación entre el centro educativo y la empresa, la remuneración del alumnado y las funciones que desarrolla el alumnado de FPD en la empresa.

Palabras clave: Formación Profesional; política educativa; jóvenes; inserción laboral

Abstract

Dual Vocational Training (DVT) is a recently implemented policy in Spain that is established as a new modality within the Vocational Training system. Despite the fact that this training modality has shown a sustained growth during the last years, there are certain complexities that question the quality and success of its development. This research presents the opinion of different actors involved in the different areas of responsibility of VET and VETD in Andalusia. Through the development of semi-structured interviews, the aim is to know the perception of the actors involved in VET about the state of the Andalusian VET in the Higher Level Training Cycles (HLTC), and to identify the limitations and potentialities offered to young people by the dual mode with respect to the traditional mode of VET in Andalusia. The results obtained indicate that the development of this policy strengthens the link between the students and the company and facilitates a more specific and deeper learning process, thus increasing their chances of labor market insertion. However, there are some limitations in terms of the selection criteria established for students wishing to study vocational training, the coordination between the educational center and the company, the remuneration of students and the functions performed by vocational training students in the company.

Keywords: Vocational training; education policy; youth; Youth Employment

1. Introducción

La gran recesión económica de 2008 junto con los impactos económicos y sociales ocasionados por la crisis sanitaria del coronavirus, han producido cambios significativos en las condiciones del mercado laboral (Sanz de Miguel *et al.*, 2022). Desde entonces, la situación laboral de los jóvenes, especialmente los que presentan un nivel educativo más bajo (Nieto Rojas, 2019), sufre un proceso de precarización en el que se experimentan altas tasas de desempleo juvenil (Euler, 2021; Moreno Mínguez y Sánchez Galán, 2020) que se ven agravadas por la segmentación, la incertidumbre (Cruz Gómez *et al.*, 2019) y las dificultades para el acceso y el mantenimiento del empleo (Moreno Mínguez, 2019).

Esta transformación de los sistemas productivos (Consejo económico y social de España, 2023) unida al periodo de transición en el que se hallan la mayoría de las profesiones como consecuencia de procesos como la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento y el envejecimiento de la población, requieren una readaptación del sistema educativo español en el que la FP juega un papel primordial (Homs, 2022).

Actualmente, con la reciente aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se apuesta por una total transformación del sistema de FP español que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las necesidades laborales de las empresas y de la nueva economía, abriendo así las puertas de los jóvenes hacia un empleo de calidad.

Andalucía, comunidad autónoma objeto de esta investigación, es la segunda región con mayor porcentaje de paro juvenil en España, después de Ceuta, con un 38,91 % (INE, 2023). En este sentido, y dado que la FPD es considerada en el ámbito europeo como un modelo a seguir por el resto de países de la Unión Europea (Cedefop, 2012), especialmente por aquellos que presentan mayores tasas de desempleo juvenil (Martín Artiles *et al.*, 2018), este modelo formativo se percibe como una valiosa herramienta destinada a reducir este elevado porcentaje de paro y a mejorar las oportunidades de inserción laboral de la población joven andaluza. Por ello, el sistema de FP andaluz también seguirá la nueva estructura que se está estableciendo a nivel estatal, en tanto que se ha fijado un ámbito temporal de cuatro años, a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica anteriormente citada, para la total implementación de las nuevas ofertas formativas en las distintas comunidades autónomas.

Atendiendo a esta descripción, el contexto educativo específico en el que se analiza el desarrollo de la modalidad dual es el CFGS de Educación Infantil, dado que este ciclo formativo supone un alto porcentaje del total de los proyectos aprobados en una de las familias profesionales que concentran un mayor número de proyectos concedidos de FPD en Andalucía: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En este sentido, las percepciones de los distintos actores entrevistados nos permiten establecer un acercamiento a la realidad de cómo se está desarrollando la modalidad dual, tras diez años de implementación, en distintos centros educativos andaluces que imparten el CFGS de Educación Infantil en modalidad dual y no dual. De este modo, y tomando como referencia el marco teórico descrito, los objetivos específicos de esta investigación pretenden: conocer la percepción que tienen los actores implicados en la FP sobre el estado que presenta la FPD andaluza en los CFGS, e identificar las limitaciones y potencialidades que ofrece a los jóvenes la modalidad dual respecto a la modalidad tradicional de FP en Andalucía.

2. La implementación de la FPD como una modalidad del sistema de Formación Profesional en España

La FPD es una modalidad de FP con aprobación reciente en España, ya que desde el año 2012, con la implantación del Real Decreto 1529/2012 y la publicación de la LOMCE (2013), se establece como una nueva modalidad dentro del sistema de FP pretendiendo alcanzar la modernización de la oferta educativa española.

La necesidad de esta nueva reforma educativa se sustenta en la obligación de alcanzar una mejora de la calidad educativa que no había proporcionado el anterior sistema. Una reforma que favorezca la inclusión laboral de las jóvenes generaciones que transitan al mundo de la adultez, desarrollando políticas flexibles, en función de diferentes necesidades, que garanticen la equidad en las trayectorias formativas y laborales (Bauman 2013; Martín-Criado 2014).

En este sentido, tal y como se manifiesta en el preámbulo de la LOMCE, las elevadas cifras de desempleo juvenil en España (Catterall, *et al.*, 2014), las altas tasas de abandono educativo publicadas por EUROSTAT y la escasa puntuación obtenida por el alumnado en estudios internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), pusieron en evidencia la necesidad de implantar una reforma educativa que pretendiese afrontar las principales debilidades del sistema educativo español.

Para alcanzar estos objetivos, la LOMCE (2013) llevó a cabo una modernización de la oferta educativa en la que se estableció la modalidad de FPD como una de las principales novedades. De este modo, con la implantación de la FPD, se pretendía evitar la discordancia entre la formación académica del sistema educativo español con las actuales necesidades laborales (Merino, 2005).

Hasta el año 2013, existía un único modelo de Formación Profesional tradicional estructurado en dos niveles asociados al perfil de un determinado título profesional (Jato 1998): Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. La duración de ambos niveles era de dos cursos académicos y sus contenidos curriculares se estructuraban en dos tipos de módulos: los módulos de formación teórica impartidos en exclusiva en el centro educativo y un módulo obligatorio para todos los/as estudiantes de FP denominado Formación en Centros de Trabajo -en adelante, FCT - (Marhuenda-Fluixá *et al.* 2016a).

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

A partir de este momento, partiendo de la regulación normativa que suponen el Real Decreto 1529/2012 y la LOMCE de 2013 (Homs 2016), se establece la FPD como una nueva modalidad ofertada dentro del ya existente sistema de FP español. El objetivo de la implementación de esta modalidad pretendía alcanzar la modernización de la oferta de FP del sistema educativo español y, por tanto, el acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil (Powell y Solga 2011; Protsch y Solga 2015). De este modo, en el curso 2013/2014 se llevaron a

cabo los primeros proyectos de FPD en España pero, a diferencia de otros sistemas europeos de FPD, no se consideraba la remuneración y la contratación del alumnado como requisitos de obligado cumplimiento.

En el caso de Andalucía, la FPD comienza a implementarse desde el primer año que se publica la primera regulación normativa de esta modalidad a nivel estatal. Así, los primeros proyectos comienzan a desarrollarse en una fase experimental desde el curso escolar 2013/2014 con la publicación de la Orden de 21 de junio de 2013, pero no es hasta el curso 2014/2015 cuando la implementación de esta modalidad se aplica en todas las provincias andaluzas. A partir de este curso académico, se lleva a cabo una escasa regulación normativa referida de la FPD a través de la publicación anual de la convocatoria de proyectos para los distintos cursos académicos en Andalucía.

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

Considerando estas limitaciones, se considera necesario un proceso de transformación del actual sistema español de FPD, algo que se está llevando a cabo con la reciente aprobación de la Ley Orgánica e Integración de la Formación Profesional.

2.1. Caracterización de la Formación Profesional española como dual desde aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional

Con la actual la Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional se apuesta por el establecimiento de un único sistema de FP que permita adaptar la formación que recibe el alumnado a las demandas laborales de las empresas y de la economía actual. En este sentido, la nueva estructura de FP estará constituida por un conjunto ordenado de cinco grados que permitan la gradación del alumnado que opte por la vía profesional, siendo el Grado A la Acreditación parcial de competencias, el Grado B la Certificado de Competencia Profesional, el Grado C la Certificado Profesional, el Grado D los Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior y el Grado E los Cursos de especialización. Toda la oferta en ciclos formativos tendrá carácter dual y los Grados C, D y E se dividirán en dos tipos: FPD general y FPD intensiva.

El periodo de estancia en la empresa es otro de los cambios que incluye esta nueva ley. De esta forma, el alumnado tendrá un periodo de estancia en la empresa entre el 25 %

y el 35 % en la FPD general y un mínimo del 35 % en la FPD intensiva frente al 20 % de horas que incluía el periodo de FCT de la modalidad tradicional de FP.

Por otro lado, con el objetivo de consolidar la FPD como un modelo educativo de éxito y calidad, esta misma ley incluye como novedad la remuneración de la actividad laboral del alumnado que se encuentre matriculado en el régimen dual intensivo o en alternancia mediante becas otorgadas por las empresas participantes, o a través de contratos de formación y aprendizaje. Asimismo, en Andalucía, a partir de la publicación de la Orden de 18 de enero de 2021, la compensación económica también pasa a ser un requisito de obligado cumplimiento para la totalidad de los proyectos nuevos de FPD y para el 50 % de los proyectos renovados.

Para facilitar la remuneración del alumnado y fomentar una mayor implicación de las empresas en la modalidad dual, la Junta de Andalucía incluye la posibilidad de que la empresa colaboradora pueda becar al alumnado durante su estancia formativa. No obstante, a pesar de los esfuerzos empleados por la Junta de Andalucía para fomentar la compensación del alumnado participante en FPD, y dado que el entorno económico español está compuesto, en su mayoría, por pequeñas y medianas empresas, la remuneración del alumnado matriculado en esta modalidad es algo no garantizado debido a la limitación de recursos de este tipo de compañías. En consecuencia, debería aplicarse un sistema de incentivos y bonificaciones destinado a las PYMES para evitar una disminución en la participación de las empresas andaluzas en esta modalidad (Cámara de Comercio de España, 2021).

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo una metodología de carácter cualitativo basada en el estudio de casos. Esto nos permite, tal y como señala Stake (1998), «el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p. 102), así como hallar diferencias y similitudes entre distintos casos y contextos (Coller, 2005).

En este sentido, llevar a cabo un estudio comparado entre estos sistemas de FP (tradicional y dual) no solo nos permite señalar las diferencias y similitudes entre ambos o, en todo caso, yuxtaponerlos, ni primar únicamente las repercusiones fácticas básicas en las innovaciones institucionales de una política «transferible» a nuestro país. La comparación de ambas modalidades nos permite profundizar en esta perspectiva para establecer un acercamiento a la realidad de cómo se está desarrollando la modalidad dual, tras diez años de implementación, en Andalucía.

3.1. Descripción de los casos

Los dos casos seleccionados representan las dos modalidades de FP en las que pueden impartirse los ciclos formativos en Andalucía: centros educativos que imparten FP en modalidad dual y centros educativos que imparten FP en modalidad no dual.

Al respecto, se expone la estructura organizacional de dos tipos instituciones que hemos considerado convertir en casos de estudio, por tener cada una de las instituciones estructuras de organización distintas:

- Caso 1: centros educativos que imparten FP en modalidad no dual. En los ciclos formativos en modalidad no dual la formación se realiza primero en el centro formativo y, una vez completada, el alumnado pasa a realizar sus prácticas de FCT en la empresa (20 % de las horas del ciclo formativo).
- Caso 2: centros educativos que imparten FP en modalidad dual. En los ciclos formativos en modalidad dual la teoría y la práctica se combinan, de forma que el estudiante alterna entre la empresa y el centro educativo (el tiempo de formación en empresas es de un mínimo del 35 % de las horas del ciclo).

3.2. Selección de los casos

La estrategia de selección de los casos requiere una atención importante, en tanto que las decisiones relacionadas con esta selección repercuten de forma significativa en el posterior análisis de los datos y en el proceso de síntesis (Goodrick, 2014). En este sentido, los casos incluidos en el presente estudio no han sido seleccionados porque parezcan fácilmente asequibles o adecuados para la investigación, sino que esta elección se ha llevado a cabo tras una fase previa de revisión de la literatura y de análisis de los documentos legales, de datos y de cifras relacionados con la FPD a nivel nacional y autonómico.

La selección de centros educativos se llevó a cabo realizando, en primer lugar, un mapeo de todos los centros educativos andaluces que imparten el ciclo formativo de Educación Infantil en modalidad dual y no dual en Andalucía. A partir de este listado, se estableció el contacto con los centros educativos, teniendo en cuenta que los centros seleccionados nos ofreciesen la posibilidad de entrevistar a cada uno de los actores implicados en la FP, así como el acceso a entrevistar a empresas colaboradoras.

Además, se ha considerado que los centros educativos que imparten modalidad dual participen en la FPD desde sus inicios en Andalucía para que su experiencia sea lo más amplia posible. Es por ello que los tres centros educativos seleccionados y que imparten modalidad dual han participado en la FPD desde la fase de aplicación de estos proyectos en Andalucía (2015-2020) e, incluso, uno de ellos, desde la fase experimental (2013-2015).

3.3. Instrumentos de recogida de datos

La técnica que se ha utilizado para la recogida de datos de este estudio ha sido el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, dada su versatilidad y posibilidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de la persona entrevistada (Valles, 1999), entendida como sujeto de información acerca del tema a investigar (Flick, 2012; Kvale, 2015).

En el momento de entrevistar no se ha seguido un listado estricto de preguntas, sino que se han planteado previamente un tipo de preguntas clasificadas por bloques temáticos (véase tablas 1 y 2) que permitían un diálogo más abierto con la persona entrevistada (Flick, 2007).

Tabla 1.

Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con profesionales

Bloque	Descripción
Bloque 1. Educación - centros educativos	Integración de la FP/FPD en el resto de la oferta del centro, selección y perfiles del alumnado, incentivos, demandas, evaluación, transiciones dentro del sistema educativo.
Bloque 2. Mercado laboral - empresa	Formación del aprendiz, participación, demandas, retos, oportunidades, transiciones al mercado laboral.
Bloque 3. Gobernanza	Actores implicados, coordinación empresa centro, demandas del mercado laboral.
Bloque 4. Valoración de la implementación y desarrollo de la FPD	Valoración de la implementación y desarrollo de la FPD: desarrollo, ventajas respecto a otras FP, retos, desafíos.
Bloque 5. Modelos internacionales	Transferencia de políticas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Bloques temáticos utilizados en las entrevistas con alumnado

Bloque	Descripción
Bloque 1. Trayectoria educativa previa a la FP/FPD	Experiencia, satisfacción, rendimiento, profesorado.
Bloque 2. Transiciones educativas previas a la FP/FPD	Decisiones, resultados, actores.
Bloque 3. Aprendizajes no formales o informales	Experiencia laboral previa, aprendizajes ajenos al sistema educativo, habilidades.
Bloque 4. Transición a la FPD	Decisión, alternativas, proceso de selección, expectativas.
Bloque 5. Experiencia durante la FP/FPD	Satisfacción, expectativas, aprendizaje, profesorado, compañeros, centro educativo, evaluación, empresa y tutor de empresa.
Bloque 6. Ventajas, retos y desafíos de la FPD	Fortalezas y aspectos a mejorar.
Bloque 7. Transiciones tras la FP/FPD	Educación y empleo.
Bloque 8. Perspectivas de futuro	Proyecciones.

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo la selección de los actores entrevistados, en un primer momento, se estableció contacto con el equipo directivo de varios centros educativos incluidos en nuestro listado. Tras la aceptación de participación de cada uno de los centros educativos seleccionados (dos de modalidad tradicional y tres de modalidad dual), se realizó una entrevista inicial con personal responsable de la FPD o FCT de cada uno de los centros. A partir de estas entrevistas, se accedió al resto de participantes a través de contactos ofrecidos por los propios actores que habían sido entrevistados previamente. Asimismo, para la selección del alumnado, y evitando así la realización de un seguimiento del mismo conjunto de alumnos/as, se ha incluido alumnado de primer y segundo curso de FP, permitiendo así el análisis de la evolución en las percepciones del alumnado a lo largo de su formación.

Las siguientes tablas recogen el número de entrevistas realizadas en cada uno de los casos (Tabla 3), así como el listado y el identificador de cada uno de los alumnos/as y profesionales que han sido entrevistados (Tabla 4). Es importante aclarar que la asimetría relacionada con el número de entrevistas realizadas a los distintos perfiles dentro de cada caso, así como la reducida participación de empresas dentro del caso de la modalidad dual, es debida a la oposición de varios de los contactos ofrecidos a participar en la realización de las entrevistas.

Tabla 3.
Entrevistas realizadas

Centros educativos que imparten FP en modalidad dual		Centros educativos que imparten FP en modalidad no dual
Nº centros	3	2
Entrevistas		
Personal docente	4	6
Alumnado	3	7
Empresarios/ y tutores/as laborales	2	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.
Entrevistas realizadas

Centro	Cargo	Sexo	Modalidad	Identificación
C1	Director	H	FPT	C1_D_H_T
C1	Tutor FCT	H	FPT	C1_TC_H_T
C1	Alumna	M	FPT	C1_A_M_T
C1	Alumno	H	FPT	C1_A_H_T
C1	Empresaria	M	FPT	C1_E_M_T
C2	Director	H	FPD	C2_D_H_D
C2	Coordinadora FPD	M	FPD	C2_C_M_D
C2	Alumna	M	FPD	C2_A_M_D
C2	Alumno	H	FPD	C2_A_H_D
C2	Empresaria	M	FPD	C2_E_M_D
C2	Empresario	H	FPD	C2_E_H_D
C2	Tutora laboral	M	FPD	C2_TL_M_D
C3	Director	H	FPT	C3_D_H_T
C3	Coordinadora FCT	M	FPT	C3_C_M_T
C3	Alumno	H	FPT	C3_A_H_T
C3	Empresaria	M	FPT	C3_E_M_T
C4	Coordinadora FPD	M	FPD	C4_C_M_D
C4	Tutora FPD	M	FPD	C4_TC_M_D
C4	Alumno	H	FPD	C4_A_H_D
C4	Alumna	M	FPD	C4_A1_M_D
C4	Alumna	M	FPD	C4_A2_M_D
C5	Coordinadora FPD	M	FPD	C5_C_M_D
C5	Tutora FPD	M	FPD	C5_TC_M_D
C5	Alumna	M	FPD	C5_A1_M_D
C5	Alumna	M	FPD	C5_A2_M_D
C5	Empresaria	M	FPD	C5_E1_M_D
C5	Empresaria	M	FPD	C5_E2_M_D

Fuente: Elaboración propia

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se ha desarrollado a través del software NVIVO (v.12), siguiendo las fases de análisis de Braun y Clarke (2012).

En primer lugar, conservando íntegramente el discurso de los sujetos, se ha llevado a cabo la transcripción de las entrevistas realizadas a formato texto. A continuación, se ha elaborado una generación de códigos a partir de los elementos teóricos que fundamentan esta investigación. Estos códigos se agruparon, inicialmente, en tres familias diferenciadas que han sido desgranadas atendiendo a los objetivos del estudio y al marco teórico de referencia: 1. Desarrollo de la FP en modalidad dual o tradicional en el entorno educativo, 2. Desarrollo de la FP en modalidad dual o tradicional en el entorno laboral y 3. Posibilidades de inserción laboral en la FPD y ventajas en cuanto a la modalidad tradicional.

A medida que se codificaron las primeras entrevistas y nos introducimos en los datos de la investigación, estos códigos han sido desarrollados y refinados con la intención de especificar algunas cuestiones referidas por los informantes como relevantes y que no habíamos considerado ni incluido en un inicio.

Una vez establecidos todos los códigos, han sido combinados e interpretados para generar categorías generales que representasen con precisión todos los datos para la creación de la perspectiva teórica general. Para finalizar, se ha redactado el presente

documento en el que se incluyen las categorías finales y, en cada una de ellas, se describen las limitaciones y/o potencialidades que ofrece a los jóvenes la modalidad dual en los CFGS de Educación Infantil de Andalucía. Asimismo, se han presentado fragmentos de diálogo relacionados con cada categoría en apoyo de una descripción más detallada de los resultados.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación se organizan en cinco categorías de análisis (véase tabla 5).

Tabla 5.
Categorías de análisis

Categorías
Criterios de selección para el alumnado de FPD
Formación en el contexto educativo
Formación en el contexto empresarial
Remuneración del alumnado
Posibilidades de inserción laboral

Fuente: Elaboración propia

4.1. Criterios de selección para el alumnado de FPD

Los centros educativos andaluces pueden impartir en modalidad dual cualquiera de sus ciclos formativos de FP Básica, de Grado Medio y de Grado Superior. Para ello, tal y como se establece en la Orden de 18 de enero de 2021, deben elaborar y presentar un proyecto de FPD que atienda las condiciones de la convocatoria que se publica anualmente en Andalucía.

No obstante, y considerando que, a pesar de que un ciclo formativo tenga aprobado un proyecto de FPD no implica que oferte la totalidad de sus plazas en dual, los centros educativos establecen ciertos criterios de selección del alumnado para el acceso a esta modalidad.

«Nosotras hacemos una selección del alumnado de dual en función de unos criterios: realización una entrevista personal, realización de un test de idoneidad por parte de la orientadora y la realización de un pequeño informe por parte del equipo educativo en la que se tienen en cuenta las notas del primer trimestre. Después de esto hacemos una baremación y de ahí salen los/las alumnos/as seleccionados/as» (C5_C_M_D).

En la mayoría de centros educativos, se opta por la calificación del estudiantado como el mejor criterio de acceso a la dualidad, ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado mejor preparado como una opción más beneficiosa para su formación (Marhuenda-Fluixá *et al.*, 2017). En este sentido, tal y como manifiestan Fürstenau *et al.* (2014) al existir dos modalidades de FP entendidas como estructuras competidoras (FP tradicional y FPD), y al considerarse que una de ellas ofrece menos perspectivas de

mercado laboral que la otra, «la forma inferior de FP degenera en la oferta de segunda opción, que es desfavorecida por los estudiantes potenciales» (p. 469).

«El alumnado que cursa FPD suele ser alumnado muy competente ya que, como no ofertamos todas las plazas del ciclo en modalidad dual, para acceder a la dualidad, los alumnos y alumnas tienen que pasar por unos criterios de selección: notas académicas, una entrevista con la coordinadora de FPD para seleccionar los perfiles más actitudinales y una entrevista con la empresa» (C2_D_H_D).

Por esta razón, es posible encontrar patrones recurrentes en el perfil del alumnado que cursa FPD y desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP. Dependiendo de si el alumnado está matriculado en modalidad dual o tradicional, se considera mejor o peor preparado para desenvolverse en la empresa, reforzando así la idea de que el alumnado que cursa FPD es mucho más competente en el centro de trabajo con respecto al alumnado que únicamente cursa FCT.

«El problema de la FP normal es que tienen muy poca parte práctica. Yo tengo alumnado en prácticas de FCT y puedo asegurarte que está más pegado que el alumnado de dual... le cuesta muchísimo más desenvolverse en el centro de trabajo» (C3_E_M_T).

4.2. Formación en el contexto educativo

Atendiendo a las respuestas de alumnado perteneciente al centro educativo que no imparte la totalidad de sus plazas en dual, aseguran que la formación teórica impartida para el alumnado matriculado en modalidad tradicional del ciclo formativo que cursa es similar a la desarrollada para el alumnado de FPD.

«Las asignaturas que compartimos con los/as compañeros/as que no son de dual sí se imparten de la misma forma, hacemos lo mismo...» (C5_A1_M_D).

Sin embargo, en cuanto a las actividades planteadas para el alumnado de FPD, sí parecen ser muy distintas a las que desarrollan los/as alumnos/as que cursan el ciclo formativo en modalidad tradicional, lo que genera cierta rivalidad y diferencias entre el propio estudiantado.

«[...] en los módulos que nosotros desarrollamos en la empresa y ellos/as en el centro educativo, obviamente, no hacemos lo mismo. Los/as profesores/as sí nos mandan actividades, pero nunca son las mismas que las que ellos/as hacen en clase» (C5_A1_M_D).

«[...] esto, muchas veces, genera competitividad entre el alumnado de modalidad tradicional y nosotros/as, los de dual, porque piensan que nosotros hacemos menos actividades que ellos en teoría o que las nuestras son mucho más fáciles» (C5_A2_M_D).

La coordinadora del ciclo formativo, en cambio, asegura que las actividades planteadas en los módulos duales son muy similares a las que desarrolla el alumnado de modalidad tradicional, con la diferencia de que el alumnado de dual, al desarrollar ciertos módulos teóricos en la empresa y no en el centro educativo, tiene que realizar ciertas

actividades teóricas de forma online a través de una plataforma, lo que requiere que este último sea más independiente y maduro a la hora de adquirir ciertos contenidos.

«[...] se le va haciendo también un seguimiento de actividades a través de una plataforma. Estas actividades son muy similares a las que el alumnado de modalidad tradicional desarrolla en el aula, lo que pasa es que todo esto requiere que el alumnado de dual sean personas mucho más independientes a la hora de trabajar» (C5_C_M_D).

En este sentido, se puede afirmar que el alumnado de FPD nunca va a estar en desventaja, en cuanto a la adquisición de contenidos teóricos, con respecto al alumnado de FP tradicional porque, gracias a los recursos tecnológicos de los que disponemos actualmente, «que eliminan las barreras de tiempo y espacio en el desarrollo del aprendizaje» (Díaz Levicoy, 2014, p. 48), el alumnado de modalidad dual puede compensar la reducción de horas teóricas que se imparten en el centro educativo.

«Actualmente, con los recursos tecnológicos de los que disponemos, se puede compensar ese menor número horas de teoría que recibe el alumnado de dual. Es decir, el alumnado de dual no se va a ver perjudicado por ese motivo con respecto al alumnado de modalidad tradicional» (C1_D_H_T).

4.3. Formación en el contexto empresarial

Hasta ahora, en cuanto al establecimiento y seguimiento de actividades y el procedimiento de evaluación y calificación del alumnado de FPD, no parece haber un cambio significativo más allá del prolongado número de horas que el alumnado pasa en la empresa con respecto a lo que ya se venía desarrollando en la FCT.

Por esta razón, tal y como afirman Carrasco *et al.* (2021), si las empresas siguen sin asumir el papel protagonista que le corresponde en la formación del alumnado de FPD y los tutores laborales no desempeñan su papel de apoyo y guía del alumnado para que el aprendiz no se encuentre nunca solo o desatendido, el proceso formativo de FPD en la empresa será considerada como una FCT extendida o prolongada que complementa al sistema de FP existente pero no logra sustituirlo (Marhuenda-Fluixá *et al.*, 2019).

«Si queremos FPD, tiene que estar bien planificada, debe de haber un grupo de gente que se comprometa desde la empresa a formarse en determinados aspectos... porque tenemos que tener muchísima coordinación y, si ya es difícil esa coordinación en tres meses de FCT... imagínate durante dos años de dual...» (C3_C_M_T).

Asimismo, un enfoque inadecuado, por parte de los tutores laborales, de las funciones del aprendiz dentro de la empresa colaboradora, puede dar lugar a que la empresa use la FPD como una estrategia para obtener mano de obra barata (Pineda-Herrero, *et al.*, 2019).

«[...] es verdad que las han explotado... no me gusta hablar así de las empresas porque, además, yo he sido empresaria pero... es que se han aprovechado de ellas... entonces tuvimos que darles un toque de atención... llamamos a la empresa y dijimos mira, son alumnas, están en formación... no le puedes pedir las mismas tareas que a un trabajador de tu plantilla...» (C4_C_M_D).

Este aprovechamiento por parte de las empresas, parece ser más recurrente en las empresas privadas que en las empresas públicas. Así podemos constatarlo atendiendo a los testimonios de una de las coordinadoras de FPD, alumnado e, incluso, una de las gerentes de las empresas participantes.

«El aprovechamiento del alumnado por parte de las empresas ocurre en empresas privadas porque las públicas sí que tienen muchos recursos y tienen mucho personal... entonces no necesitan tanto apoyo...» (C4_C_M_D).

«Yo he estado en dos empresas, una pública y la otra privada y, la verdad, es que me ha gustado más la pública... desde el principio me he sentido como una más y siempre me han incluido en todo, en cambio, no puedo decir que en la privada haya sido así... (C5_A2_M_D).

En este sentido, como aseguran Caballero *et al.* (2018), es fundamental enfatizar a las empresas, tanto a las públicas como a las privadas, cuál es el papel del aprendiz en su proceso formativo dentro de esta, algo que desde la coordinación de la FPD de los centros educativos se está llevando a cabo.

«Nosotros mismos tenemos el error de decir prácticas y es que la dual no son prácticas, es formación en alternancia... son alumnado que se está formando y eso les tiene que quedar clarísimo a las empresas... yo siempre les insisto en que el alumnado de dual se está formando, que no sabe, que necesita que se le ayude y que hay cosas que nosotros en el centro educativo no podemos hacer y que la empresa si le puede enseñar... y lo recalco mucho» (C4_TC_M_D).

4.4. Remuneración del alumnado de FPD

En el momento en el que los responsables de los centros educativos y empresas colaboradoras empiezan a ser informados sobre la remuneración del alumnado de FPD como requisito obligatorio, además de observarse un rechazo de colaboración por parte de las empresas, se perciben distintas opiniones por parte de los responsables de la modalidad dual respecto a esta novedad.

Por un lado, encontramos relatos que defienden que la remuneración aporta ventajas significativas a los actores que participan en el desarrollo de la FPD, entre las que cabe reseñar:

1. Que con la remuneración obligatoria del alumnado de FPD las empresas colaboradoras tomarán mayor consideración del proceso de formación de los aprendices en la empresa al tener que remunerarlos por la productividad generada durante su periodo de aprendizaje.

«Como aspecto positivo de esta remuneración, y que la junta destaca en sus informes, es que la remuneración al alumnado hace que las empresas se tomen más en serio lo que es la FPD porque les repercute directamente cuando un alumno/a está trabajando en su empresa» (C2_D_H_D).

2. Que se reforzará el vínculo entre el alumno/a y la empresa, lo que generará una mayor probabilidad de que el alumnado sea contratado al finalizar su formación.

«El tema de la remuneración del alumnado que se está formando me parece muy beneficiosa, dado que está desarrollando un trabajo para establecer una relación con la empresa que se puede ir fortaleciendo a base de años, favoreciendo así la inclusión laboral del alumnado» (C3_D_H_T).

Por otro lado, entre los testimonios de los mismos actores, se encuentran relatos de responsables de la FPD en el centro formativo, empresarios/as y alumnado que consideran que la remuneración de los aprendices de FPD no es un proceso que deba llevarse a cabo. Los motivos que presentan para justificar esta afirmación son, en mayor medida:

1. Que la alternancia es un periodo que forma parte de la titulación y, por ello, es suficiente con la oportunidad que las empresas brindan al alumnado para poder formarse.

«Yo pienso que esa formación práctica es una formación que forma parte de la titulación, entonces... tampoco tiene porqué ser pagada... piensa que te están dando la oportunidad de formarte con empresas que te está abriendo las puertas para aprender a nivel práctico... y que hay gente que paga por formarse...» (C2_E_M_D).

2. Que la productividad del aprendiz es nula en numerosas ocasiones y acoger al alumnado de FPD puede ser, incluso, costoso para la empresa.

«Yo, personalmente, opino que la remuneración del alumnado de dual es algo costoso para la empresa. No debemos olvidarnos que estamos en un proceso formativo donde la productividad de esta persona en prácticas, en algunos casos, es nula. Además, tú tienes que invertir el tiempo del personal de tu empresa en formar a este alumnado en prácticas» (C2_E_H_D).

3. Que la incorporación del alumnado de FPD a la empresa no va a suponer el reemplazo de ningún puesto de trabajo. Además, la empresa tiene que destinar a uno de sus trabajadores/as para que supervise el trabajo del aprendiz, lo que supone que, en ocasiones, este último tenga que descuidar sus funciones como trabajador/a.

«Entiendo que pudiesen becar empresas que suplen puestos de trabajo con el alumnado en prácticas de FPD, pero es que mis alumnos/as jamás se quedan solos con un grupo de niños y niñas y jamás cumplen funciones que podría hacer otro trabajador otra trabajadora [...] entonces, que ahora les suponga, además, un gasto... pues es algo que no entiendo...» (C4_C_M_D).

4. Que el perfil del alumnado de FPD en Andalucía, sobre todo en el primer curso, no es destacado a cuanto a nivel de maduración y responsabilidad como para ser remunerado.

«Yo creo que tampoco es algo tan necesario remunerar al alumnado y mucho menos en el primer año... si, a lo mejor fuese en las prácticas del segundo año cuando ya vas a terminar, pues bueno... a lo mejor ya te lo estás tomando más en serio al ser el segundo año, pero en el primero...» (C4_A_H_D).

En el mismo sentido, algunas de las personas entrevistadas también consideran que el tejido productivo de Andalucía no es el adecuado para llevar a cabo una FPD en la que remunerar al alumnado sea requisito de obligado cumplimiento. Andalucía es la tercera región española con mayor número de pymes. En las pequeñas empresas, el costo/beneficio de formación del alumnado es equilibrado si utilizan al aprendiz como sustituto de los trabajadores por un salario inexistente o mucho menor. No obstante, si el alumnado no participa en el proceso de producción regular de la empresa, al no contar las pymes con departamentos de gestión de recursos humanos y carecer «de estructuras acordes y del tiempo necesario para los trámites formales y para la división de tareas que acompañan al proceso» (Echeverría y Martínez, 2018, p. 191), no pueden cubrir los costos de cumplir con altos estándares de capacitación ni enseñar una amplia gama de habilidades específicas de la propia empresa (Protsch y Solga, 2015).

«La mayoría de las empresas son pymes y autónomos que no se van a parar a facilitarte ese favor de, además, reembolsar un dinero, sin saber en qué le va a beneficiar fiscalmente esta ayuda» (C2_D_H_D).

Asimismo, y dado que las empresas y organismos de carácter público quedan exentos de la obligación de compensar al alumnado participante en proyectos de FPD de nueva presentación, tal y como se recoge en el Dispongo decimoséptimo de la Orden del 18 de enero de 2021, responsables de empresas privadas denuncian el privilegio que esto supone para las empresas públicas y la dificultad de participación que supone para las empresas privadas.

«Me parece que esto está muy mal planteado porque a las empresas privadas se nos está excluyendo de colaborar con las prácticas de la FPD... Yo no puedo pagar a un/a alumno/a en prácticas porque este alumno/a no puede estar solo... tiene que tener a alguien que lo tutorice... precisamente porque está en formación... y eso me supondría pagar dos sueldos, ¿qué ventaja obtengo yo?» (C5_E1_M_D).

En este sentido, es importante considerar que, tal y como afirman Wolter y Mühlemann (2015), este rechazo de participación será persistente, por parte de las empresas privadas, hasta que no se les pueda demostrar que su participación en la modalidad dual podrá reportarles beneficios netos en un plazo relativamente corto. De este modo, es fundamental incentivar la participación de las mismas en los nuevos proyectos de FPD (Cedefop, 2022) a través de una labor de información y asesoramiento sobre las bonificaciones y requisitos que deben cumplir para remunerar al alumnado de FPD (Cámara de comercio, 2021) y a partir de mecanismos de apoyo y acompañamiento para las pymes (García Viña, 2020).

4.5. Posibilidades de inserción laboral

Los relatos de los distintos actores entrevistados coinciden con el estudio que realizan Bentolila *et al.* (2020b), afirmando que alumnado de FPD presenta más posibilidades de inserción laboral frente al alumnado que cursa FP tradicional. Esta ventaja es debida a que, tal y como también afirman Escarbajal *et al.* (2021), al pasar un mayor número de horas en la empresa, el proceso de aprendizaje del alumnado de FPD es más profundo y específico, por lo que la empresa formadora tiene un conocimiento mayor sobre el perfil profesional y las habilidades laborales que posee.

«En mi caso, por ejemplo, acabo de contratar a una chica que el año pasado hizo sus prácticas de FPD en nuestro centro. Era muy buena y... a la hora de tirar de currículos, obviamente, pensé en ella porque la conozco, sé cómo trabaja, sus capacidades...» (C2_E_M_D).

No obstante, y a pesar de existir una mayor ventaja en cuanto a las posibilidades de inserción laboral del alumnado de FPD, es importante tener en cuenta ciertos aspectos que pueden influir en las oportunidades de empleabilidad de este alumnado:

1. Que el alumno que cursa su periodo de formación en el centro de trabajo tenga un perfil interesante que le permita acceder a ese puesto laboral.

«Entonces, que el personal de la empresa tenga más datos del alumno/a porque curse dos años en prácticas en lugar de tres meses, otorga una mayor ventaja competitiva al alumnado de dual a la hora de insertarse en el mundo laboral, siempre y cuando esa persona tenga un perfil interesante para acceder al puesto de trabajo» (C1_TC_H_T).

2. Que, tanto la empresa formadora de FPD como cualquier otra, si el alumno/a decide cambiar de empresa a la hora de entregar su curriculum, conozca la modalidad dual y las ventajas que esta aporta.

«Es necesario hacerles entender a las empresas la necesidad de tener trabajadores formados y bien formados en sus empresas para que conozcan y valoren mucho más la FPD y aumente el porcentaje de inserción laboral del alumnado de FPD» (C5_TC_M_D).

«Cuando hablamos de incluir la modalidad dual en un curriculum para buscar empleo, creo que eso es algo que, en la actualidad, aún no es significativo... más que nada porque, como he comentado anteriormente, las empresas no conocen todavía lo que es la modalidad dual y las ventajas que tiene» (C4_TC_M_D).

3. Que la contratación del alumnado de FPD, no siempre es en el mismo momento en el que se titula o en el mismo centro de trabajo en el que realicen su periodo de formación.

«También es cierto que en todas las escuelas infantiles de nuestra localidad hay gente de nuestro centro trabajando porque, en el momento en el que se queda un puesto de trabajo libre, llaman a nuestro alumnado porque ya los conocen... sobre todo desde que impartimos el ciclo en modalidad dual. También es cierto que son pocos los que se quedan a trabajar en el instante... tiene que dar la casualidad de que en el centro se quede una plaza libre» (C2_C_M_D).

4. Que la contratación que se lleva a cabo, en numerosas ocasiones, es por tiempo limitado y con contratos temporales para cubrir alguna baja o para llevar a cabo alguna sustitución.

«Estamos viendo que a algunos/as alumnos/as sí que los contratan después de finalizar el periodo de FCT pero, sí que es cierto, que es para un tiempo limitado como para cubrir bajas o puestos temporales... No sé si será en esta zona o en general...» (C4_TC_M_D).

5. Que el prolongado número de horas que el alumnado de FPD pasa en la empresa también contribuye a un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de la misma y, por tanto, puede aportar, además de una mayor posibilidad de inserción, una perspectiva de cómo el alumnado puede emprender.

«También, en el caso que quisiera emprender, la dual me ha dado una perspectiva de cómo se pueden hacer las cosas porque ves de cerca las necesidades de mercado... Entonces, tampoco descarto la opción de emprender porque, como ya te he comentado antes, el pasar tanto tiempo en la empresa me ha hecho detectar ciertas necesidades del mercado laboral» (C4_A1_M_D).

5. Conclusiones

Considerando todo lo expuesto y atendiendo a los objetivos propuestos, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la FPD es una alternativa válida a la FP tradicional que se venía desarrollando hasta el momento de su implementación. No obstante, el éxito en el desarrollo de esta modalidad en la comunidad autónoma de Andalucía dependerá, entre otras cuestiones, de que se otorguen a las empresas los incentivos necesarios para fomentar su participación en la FPD, de que la empresa asuma un papel protagonista en el desarrollo de la alternancia y de que los tutores laborales enfoquen de forma adecuada las funciones del aprendiz en las empresas.

Las empresas tienen que diferenciar entre el rol que debe asumir el alumnado de FPD en los centros de trabajo y el papel que desempeña el alumnado de FCT de modalidad tradicional. Es importante insistir en esta diferenciación, en tanto que, muchas de las empresas participantes, empezaron a colaborar con los centros educativos mucho antes de que se desarrollara la FPD. Esta larga trayectoria de colaboración de las empresas con alumnado de FCT ocasiona una confusión del personal responsable de los centros de trabajo. Es por ello que muchos de los tutores y tutoras laborales siguen sin tener en cuenta que el alumnado de FCT ya está formado teóricamente y su deber en la empresa es poner en práctica lo aprendido, mientras que, el alumnado de FPD, debe aprender de forma práctica todos los conocimientos que va aprendiendo en el centro educativo.

Asimismo, es primordial garantizar un alto grado de coordinación entre los centros educativos y las empresas que incentive a estas últimas a ofrecer más plazas de aprendizaje y evite el uso oportunista de utilizar a los aprendices como mano de obra barata (Šćepanović y Artiles, 2020). Para impedir este aprovechamiento por parte de las empresas es imprescindible la remuneración del alumnado de FPD. Por ello, y dado que la normativa andaluza obliga a remunerar alumnado de que cursa modalidad dual pero no establece ningún importe mínimo de beca, es importante evitar que las empresas otorguen al alumnado importes simbólicos como remuneración (Jansen y Pineda-Herrero, 2019).

En cuanto a los criterios de selección para acceder a la modalidad dual es importante reseñar que, dado que algunos centros que imparten ciclos formativos no ofertan la totalidad de sus plazas en FPD, se están estableciendo unos criterios de selección para acceder a la modalidad dual. Estos criterios están ocasionando desigualdades entre el alumnado dentro del mismo sistema de FP, en tanto que se está ofreciendo la posibilidad de cursar FPD al alumnado con mejor expediente como la alternativa más beneficiosa para su formación. Para eliminar este debate en cuanto a la calidad de la formación que

recibe el alumnado de FPD respecto al alumnado que cursa FP en modalidad tradicional, sería conveniente plantear los proyectos de FPD para el grupo completo del ciclo formativo y ofrecer así igualdad de oportunidades en la formación recibida por el alumnado (de Benito, 2017).

En relación a las posibilidades de inserción laboral que ofrece la FPD, se evidencia que el prolongado número de horas de actividad que el alumnado de FPD pasa en la empresa adscrita permiten que el empresario tenga un mayor conocimiento de las habilidades profesionales que posee el aprendiz (Martín Rivera, 2016) y, en consecuencia, este último presente una mayor probabilidad de obtener un contrato laboral que el alumnado matriculado en FP ordinaria. No obstante, a pesar de todo lo descrito, dado que las empresas privadas son el único espacio en el que el alumnado del CFGS de Educación Infantil puede tener oportunidad de contratación directa sin necesidad de superar una oposición para acceder al empleo, como ocurre con las empresas públicas, las oportunidades laborales del alumnado de FPD se están reduciendo de forma considerable en los dos últimos cursos académicos.

De igual modo, es importante tener en cuenta que la actual normativa andaluza establece que, en los nuevos proyectos presentados, las empresas están obligadas a remunerar a la totalidad de los puestos formativos y, al menos, al 50 % del total en el caso de proyectos renovados, exceptuando las empresas u organismos de carácter público. A tal efecto, muchas empresas privadas están renunciando a la posibilidad de seguir colaborando en la FPD debido a la desinformación en cuanto a los costes procedentes de la contratación del o la aprendiz, lo que se traduce en una reducción de los puestos formativos ofertados para la FPD en las empresas privadas, disminuyendo así las posibilidades de inserción laboral del alumnado que cursa esta modalidad. En este sentido, para incrementar la colaboración de las empresas privadas en el modelo de FPD, tal y como establece la Cámara de Comercio de España (2021), se hace imprescindible la necesidad de realizar un trabajo de orientación y asesoramiento a las empresas sobre las bonificaciones y requisitos que deben cumplir para remunerar al alumnado de FPD mediante una beca formativa o a través de los contratos de formación y aprendizaje.

A la luz de lo expuesto, el presente estudio supone el punto de partida para seguir investigando sobre la implementación de la modalidad dual en los Ciclos Formativos de Grado Superior en Andalucía, así como en otras comunidades autónomas del estado español. La investigación se ha centrado en el contraste de la visión de los actores participantes en la FPD andaluza con actores que imparten el mismo ciclo formativo en modalidad no dual para conocer, en qué medida, la implementación de la FPD en Andalucía está logrando una mejora de la calidad del sistema de FP. Sin embargo, en futuras investigaciones, con el fin de indagar en profundidad sobre el fenómeno estudiado, sería oportuno contrastar las opiniones de actores entrevistados con las de otros agentes implicados en el desarrollo de la FPD (asociaciones empresariales, fundaciones o instituciones comprometidas con la FPD en España y Andalucía).

6. Referencias bibliográficas

Batliner, R. (2014). Adapting the dual system of vocational education and learning. En Maurer, M.; Gonon, Ph. (Eds.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development* (pp. 285-302). Peter Lang.

- Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2020a). ¿Qué empresas participan en la Formación Profesional Dual? *Papeles de Economía Española*, 166, 94-104.
- Bentolila, S., Cabrales, A. y Jansen, M. (2020b). Does dual vocational education pay off? *Work in progress*.
- Braun, V. Y Clarke, V. (2012). Análisis temático. En H. Cooper (Ed.), *Manual APA de métodos de investigación en psicología* (pp. 57–71). APA Handbooks in Psychology Series.
- Caballero, M.A., García, C. y Lozano, P. (2018). *Claves de la Formación Profesional Dual para centros educativos*. Fundación Bertelsmann.
- Cámara de Comercio de España (2021). *Informe de la Cámara Oficial de Comercio, Industria, Servicios y Navegación de España con motivo del trámite de audiencia e información pública sobre el Anteproyecto de ley orgánica e integración de la Formación Profesional*. Cámara de Comercio de España.
- Carrasco, A., Colombo, C., De Benito, I. y Salvans, G. (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional dual en España. 14 indicadores europeos de calidad, 102 ejemplos autonómicos*. Fundación Bertelsmann. y Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Catterall, J., Davis, J. y Yang, D. (2014). Facilitating the learning journey from vocational education and training to higher education. *Higher Education Research & Development*. 33(2), 242-255. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832156>
- Cedefop (2012). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2022). *Vocational education and training in Europe - Spain: system description* [Recuperado de: Cedefop ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u2>
- Cruz Gómez, I., Molina, Ó., Verd, J.M., Palauskaite, E., Dumcius, R., Venckute, M., Patrini, V. y Vacas-Soriano, C. (2019). *Labour market segmentation: Piloting new empirical and policy analyses*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coller, X (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Económico y Social de España (2023). *Informe la Formación Dual en España: situación y perspectivas*. Colección informes.
- De Benito, I. (2017). Andalucía y su apuesta por la FP Dual. *Revista AOSMA*, 24, 18-22.
- Díaz Levicoy, D. (2014). TIC en Educación Superior: ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología*, 4, 44-50.

- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Estrategias de mejora en la implantación de la Formación Profesional Dual en España. *Ekonomiaz*, 94, 179-203.
- Escarbajal, A., Navarro, J. y López, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, 7, 39-56.
- Euler, D. (2021). *El sistema dual en Alemania ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Fundación Bertelsmann.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fürstenau B., Pilz, M. y Gonon, P (2014). The Dual System of Vocational Education and Training in Germany – What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions. En S. Billett (Ed.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. (pp. 427-481). Springer.
- García Viña, J. (2019). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, 443, 23-63.
- Goodrick, D. (2014). *Síntesis metodológica n.º 9: Estudios de caso comparativos*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Grande, M. (2013). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la Educación*, 16, 373-386.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20. <https://doi.org/10.17345/ri017.7-20>
- Homs, O. (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030*. CaixaBank Dualiza.
- INE (2023). *Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma. Menores de 25 años. Segundo trimestre de 2023*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247>
- Jato, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Estel.
- Jansen, A. y Pineda-Herrero, P. (2019). *La formación profesional dual en Cataluña desde el punto de vista empresarial*. Fundación Bertelsmann y Generalitat de Catalunya.
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2016a). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43-63.

- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017), Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema de dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2019). The Implementation of Dual VET in Spain: An Empirical Analysis. En F. Marhuenda-Fluixá, (ed.). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain* (pp. 205-221). Springer.
- Martín Artilles, A., Barrientos, D., Moles Kalt, B. y Lope Peña, A. (2018). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167.
- Martín-Criado, E. (2014). Presentación: la clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 72(2), 367-372.
- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Revista Tempora*, 8, 211- 236. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21965>
- 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 Española de Sociología RES*, 29(3, supl. 2), 7-68. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.74>
- 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.
- Pineda-Herrero, P. Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 1-29.
- Pozo-Llorente, M.T. y Poza-Vilches, M.F. (2020). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10(392), 1-24.
- Powell, J.W. y Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 49-68.
- Protsch, P. y Solga, H. (2015). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643>

- 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.
- Sanz de Miguel, P., Serra, J.A., Caballero, M. y Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. INVOLVE Project.
- Šćepanović, V. y Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Síntesis, S.A.
- Vázquez-Cano, E., García-Iglesias, A. M. y Holgueras, A. I. (2018). La formación en centros de trabajo para los alumnos de formación profesional inicial. Análisis del funcionamiento y perspectivas de futuro. *Educar*, 54(2), 469-488.
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Lebres-Aires, M. L. (2022). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 103-123.
- Wolter, S.C. y Mühlemann, S. (2015). *La FP Dual en España – ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio*. Fundación Bertelsmann.