

La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites

Enviado: 2 de enero de 2021 / Aceptado: 28 de enero de 2021 / Publicado: 12 de julio de 2021

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

Departamento Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Murcia, España
andreses@um.es

JUAN NAVARRO BARBA

Departamento Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Murcia, España
juan.navarro2@um.es

SERGIO LÓPEZ BARRANCOS

Departamento Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Murcia, España
sergio.lopez2@um.es

DOI 10.24310/IJNE4.1.2021.11443

RESUMEN

El presente artículo analiza las posibilidades y límites de la Formación Profesional, tanto la tradicional como la modalidad Dual, como alternativa a las altas tasas de abandono y fracaso escolar en España en los niveles básicos y obligatorios; y para responder a los retos de una sociedad que avanza en progresión geométrica mientras las soluciones formativas lo hacen en progresión aritmética. Desde instancias internacionales y estatales alertan a España sobre sus cifras negativas en relación al riesgo de exclusión social. Una sociedad globalizada que se encamina hacia la cuarta revolución industrial, la digitalización, la industria 4.0, la desaparición de profesiones actuales y la aparición de otras aún sin concretar o la de-

ABSTRACT

Vocational training as an alternative to school failure. Possibilities and limits

This article analyses the possibilities and limits of Vocational Training. Both the traditional and Dual Vocational training are considered an alternative to the high drop-out rates and school failure in Spain at the basic and compulsory levels. It fulfils the challenges of a society advancing in geometric progression whereas educational options do so in arithmetic progression. Both international and state authorities warn about the negative figures in Spain related to the risk of social exclusion. A globalized society that is heading towards the Fourth Industrial

manda de profesionales formados en competencias múltiples y flexibles, entre otros factores, apuesta por una nueva vertebración del sistema educativo en la que la Formación Profesional, fundamentalmente en su modalidad Dual, adquiere un papel preponderante como formación de profesionales cualificados. Naturalmente, también se reflexiona sobre los posibles límites de la Formación Profesional tradicional, y de la Dual, a tenor de las experiencias y estudios sobre este nivel educativo y la dificultad de trasplantar modelos de otros países sin las pertinentes adecuaciones a las características del sistema educativo formativo español y de su tejido productivo.

Palabras Clave: abandono escolar, fracaso escolar, exclusión social, formación profesional, sistema educativo.

Revolution, digitalization, Industry 4.0, the removal of existing professions and the opening of others still to be specified, the demand for professionals trained in multiple and flexible skills, among other factors, is committed to a new structure of the educational system in which Vocational Training, mainly in its Dual modality, acquires a leading role as training of qualified professionals. By all means, it also reflects on the potential limits of the traditional and Dual Vocational Training, based on the experiences and studies on this educational level and the difficulty of implementing other countries models without the corresponding adjustments to the characteristics of the Spanish educational training system and its industrial network.

Keywords: school drop-out, school failure, social exclusion, vocational training, educational system.

1. INTRODUCCIÓN

Con el camino recorrido hasta este primer tercio del siglo XXI, no parece haber duda de que la formación es inexcusable en el desarrollo del ser humano; tanto para satisfacer sus necesidades individuales, así como dar respuesta a las necesidades sociales de una comunidad dada. No obstante, una de las lacras que viene arrastrando el sistema educativo español es la del llamado ‘fracaso escolar’, fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) y en la Formación Profesional (en adelante, FP) de grado medio, con alumnado cuyo perfil es el de proceder de contextos desfavorecidos socioeconómicamente, aunque no solo con esa característica (Escarbajal y Navarro, 2018; Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019; Faci, 2014; Fernández, Mena y Riviere, 2010; García, 2013). Esta situación debe ser considerada muy seriamente, y de ahí la preocupación por parte de instituciones políticas, sociales y educativas por establecer medidas preventivas y correctoras ante los altos niveles de fracaso escolar y el abandono temprano en las instituciones educativas de enseñanza obligatoria.

Por ello, se hace ineludible responder a las nuevas y continuas demandas sociales e individuales en un marco de transformaciones sociales (cuarta revolución industrial, industria 4.0, sociedad del conocimiento) sin precedentes en donde los empleos ‘para toda la vida’ pasan a ser una ilusión del pasado siglo. En efecto, hay informes nada alentadores para el futuro, como el del Foro Económico Mundial (2016) que estiman que, en las próximas décadas, se suprimirán más de siete millones de empleos de los conocidos actualmente, y habrá más de dos millones de nuevas profesiones. Esto obliga a formar y, en su caso, retener el talento que genera el sistema educativo-formativo y orientarlo a las demandas sociales (Echeverría, 2016ab; Martín, 2016).

Al mismo tiempo, se constata cada vez más que las empresas no demandarán ni podrán absorber mano de obra sin cualificar, como había hecho en otros momentos históricos con jóvenes que abandonaban sus estudios, sino que requerirán profesionales bien cualificados y especializados. La situación expuesta pone en el punto de mira a la FP, al evidenciar un preocupante desequilibrio entre las demandas de las empresas y las ofertas en competencias de los egresados de aquellas (Echeverría y Martínez, 2019b; Folch, 2018; IVIE, 2015).

Por otro lado, entre las familias españolas, tradicionalmente se ha considerado la FP como un nivel de baja cualificación y poco o nulo prestigio social, con lo que no ha sido considerada como una alternativa a la formación universitaria. Afortunadamente, esta tendencia empieza a cambiar, los estudios de FP tienen mayor prestigio y la estadística de empleabilidad arroja cifras muy positivas para este nivel educativo-formativo (Echeverría y Martínez, 2019a). Naturalmente, no es necesario resaltar que, para continuar esta tendencia positiva en cuanto al aumento de su prestigio social, es preciso tener una FP de calidad que responda a las exigencias del nuevo contexto laboral. Por tanto, la FP se convierte en un pilar no solo educativo-formativo sino también estratégico para España, ya que una gran mayoría de empleos futuros requerirán perfiles técnicos de FP de grado medio, frente a un tercio de demanda títulos de técnicos superiores.

2. DEL FRACASO ESCOLAR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Desde la promulgación de la LOGSE en 1990, la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años; esto ha supuesto el acceso a la enseñanza a grupos y colectivos sociales que, hasta ese momento, eran ‘expulsados’ del sistema educativo, negándoles tanto la educabilidad como la sociabilidad, indudables vías de acceso a una sociedad cívica y humanizada en la que se comparte una cultura común entre sus miembros. En ese sentido, es notorio que han sido muy significativos los

avances conseguidos, auspiciando el aumento producido en el número de personas que acceden a etapas de educación postobligatoria y universitaria como consecuencia de la formación recibida en las etapas anteriores. Sin embargo, sería arriesgado afirmar que la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años incluida haya sido una condición suficiente para lograr una óptima cualificación de todos los estudiantes, pues una cosa es hablar de número de alumnado escolarizado en las etapas obligatorias y otra bien distinta es el logro académico que obtienen dichos discentes, donde se da demasiado ‘fracaso escolar’ en comparación con los demás países europeos del entorno de España (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013).

En ese sentido, Martínez-Otero (2009) ya advirtió hace unos años que el fracaso escolar provoca un malestar no solo en el alumnado y familiares, sino también fuera del ámbito de la escuela y, al límite, un más que preocupante problema a nivel estatal, considerándose preciso crear un marco legislativo que regule las intervenciones educativas que tengan como pretensión neutralizar esa problemática. En efecto, hay que señalar que España tiene el dudoso honor de estar a la cabeza de ‘repetidores’ de curso (28.7%), solo superada en negativo por Luxemburgo (32.2%) y Bélgica (30.8%). Y lo menos esperanzador es que no descenden mucho los porcentajes en relación a años anteriores, situación que sí ocurre en otros países, como el ejemplo de Francia, que pasó de tener un 32% de “repetidores” (más que España), a conseguir en los últimos años rebajar las tasas hasta un 16.6% (INEE, 2020).

Por eso, frecuentemente, padres, profesores o instituciones educativas se preguntan por qué algunos alumnos fracasan en su intento por conseguir los objetivos establecidos en las diferentes trayectorias curriculares de las etapas de enseñanza obligatoria en las que se encuentran matriculados. Dar respuesta a esta cuestión y abordar la comprensión del fracaso escolar exige hacerlo desde una perspectiva multidimensional dada la insuficiencia demostrada de las orientaciones basadas en un único factor, tal y como apunta Marchesi (2003). De ahí que, al hablar del fracaso escolar, se considera que, en realidad se trata de un fracaso social en el que todos los agentes: políticos, escuelas, familias, equipos docentes y alumnado, tienen cierta responsabilidad en su aparición, desarrollo y continuidad (Márquez, 2014; Romero y Hernández, 2019).

Así, es difícil hacer una valoración global del fracaso escolar si este se basa exclusivamente en una perspectiva de rendimiento, ya que un escolar clasificado como “fracasado escolar” no es sólo el estudiante que no ha alcanzado la nota de “aprobado” o que no ha logrado los contenidos y estándares de aprendizaje propuestos en su nivel de enseñanza, sino que se trataría también de aquel discente que, tampoco ha adquirido unos valores sociales, éticos y democráticos, y esto también es fundamental para una educación democrática (Martínez-Otero, 2009).

En otro orden de cosas, pero relacionado con el fracaso escolar, parece pertinente hablar también del absentismo y el abandono escolar como fenómenos muy vinculados (González, 2014). Sin embargo, a pesar de la relación entre estos conceptos, ello no significa que todos los estudiantes que han fracasado en el ámbito escolar sean absentistas o hayan abandonado el sistema educativo, y viceversa, aunque es evidente que las consecuencias de no asistir reiteradamente al centro educativo llevan a que muy probablemente se llegue a sufrir fracaso y abandono escolar, puesto que ello supondría al alumnado la disminución de su aprovechamiento educativo (Faci, 2014; Fernández, Mena y Riviére, 2010). Y, al igual que ocurre con el fracaso escolar, en España, aunque se han reducido las tasas de abandono escolar en los últimos años, actualmente siguen siendo de las más altas de la Unión Europea (Serrano, Soler, Hernández y Sabater, 2013).

Este es otro de los grandes problemas educativos de la Unión Europea, por lo que, en la Agenda de Lisboa del año 2000 fueron fijados una serie de objetivos en diversos terrenos sociales y educativos. Uno de ellos era lograr que el abandono escolar temprano en los países de la Unión Europea fuese del 10% en 2010. Como es evidente que no se cumplió ese objetivo, se repitió para 2020 en la Agenda de Madrid (España se propuso un objetivo más modesto, el 15%). Actualmente, el abandono escolar temprano en la Unión Europea se sitúa en el 10.6%, según datos de Eurostat (2019), y España lidera las estadísticas negativas (17.9%). En la comparación con los países a los que España se quiere parecer, sale perdiendo: Francia (8.9%), Alemania (10.3%) y Reino Unido (10.7%). Pero, las cifras ofrecidas desde Eurostat tienen otra nota negativa para España, pues mientras algunos países, partiendo de situaciones peores, han reducido en la última década el abandono escolar de manera muy significativa, este país está teniendo una evolución mucho más lenta (Malta tenía el 49.9%, Portugal el 41.2% y España el 31.7%). El país vecino, Portugal, ha reducido su tasa casi ¡¡30 puntos!! y Malta cerca de ¡¡33 puntos!!, mientras la mejora de España ha supuesto una bajada de menos de 13 puntos.

Y, en este punto, conviene destacar porque es importante para el presente artículo, que la reducción del abandono escolar en España (casi 14 puntos) se explica no tanto por las políticas educativas desarrolladas por España cuanto por la reincorporación de un importante número de alumnado en las aulas de FP, debido a la crisis económica y sus consecuencias de paro juvenil, entre otras (ya que se constata que, cuando la economía crece, muchos alumnos abandonan las aulas para trabajar pronto, tengan o no terminados sus estudios). Pero, cabe preguntar: ¿qué causa el fracaso y el abandono escolar? Pues, entre las múltiples y entrelazadas causas, se destacan: la situación socioeconómica familiar como lo más determinante, junto a la desmotivación y el desinterés de los estudiantes, el tipo de centro y su organiza-

ción administrativa y pedagógica, la convivencia, el entorno del centro, sus infraestructuras... (Faci, 2014; García, 2013; López-Hidalgo, 2018; Serrano, Soler y Hernández, 2015).

Visto lo anterior, se convendrá que tanto el absentismo, como el abandono y el fracaso escolar requieren también una lectura desde la perspectiva de la exclusión social; ello puede permitir ahondar en las causas de ésta y comprender que, entre otras razones, está relacionada con la formación recibida y las metas educativas conseguidas (López-Hidalgo, 2018). Y, al respecto, algunos investigadores (Hernández, 2007; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; López de la Nieta, 2008; Solano, 2008...) sostienen en sus conclusiones que los aspectos educativo-formativos son elementos fundamentales al hablar de exclusión social, y no solo por la ausencia de formación, sino también por no tener más que estudios primarios o secundarios. Efectivamente, una insuficiente formación adquiere especial relevancia en una sociedad competitiva, donde no tener un título académico aboca al desempleo y la presumible exclusión social (González, 2014).

Lo mismo sostienen otros autores (Castell, 2004; Bolívar y López, 2009; Escudero, 2012): existen aspectos formativos y educacionales básicos cuya privación puede ser causante de situaciones empobrecedoras y socialmente preocupantes en las que se priva al individuo de sus derechos reconocidos, lo que llevaría, en posteriores etapas educativas y vitales, a la exclusión social. Y, naturalmente, tanto el absentismo, como el abandono, y mucho más el ‘fracaso escolar’ serían caldo de cultivo para esas situaciones de exclusión. Por ello se habla (Escudero, 2005) de la importancia y necesidad ineludible de una educación de base sólida como un derecho esencial de todos los individuos; así como de la necesidad de buscar otras alternativas educativas más motivadoras para el alumnado, como por ejemplo, la FP, pero no como refugio para recibir a quienes han fracasado en la escuela, sino como opción real de ‘enganche’ al sistema educativo-formativo, lo que sería una cuestión de justicia social, para que todas las personas puedan participar en la vida con dignidad (Escudero, 2012; Yubero, Larrañaga y Serna, 2011).

Es verdad que tradicionalmente la exclusión social ha estado asociada a la situación de pobreza, aunque el Consejo de Europa (2011) ya precisó en un informe que la exclusión social hace referencia a las personas que no tienen la posibilidad de participar completa y activamente en la vida social, civil y económica del entorno en el que viven (y, por tanto, no pueden ejercer sus derechos democráticos con plenitud), al no ser poseedores de los suficientes recursos que les permita tener una adecuada calidad de vida. Por eso, la exclusión social presenta un carácter estructural que posiciona a los individuos en una categoría determinada que algunos autores han denominado ‘zonas de exclusión’ para un mejor reconocimiento de esas categorías (Castel, 2004; Hernández, 2007). El concepto de “zona” hace referencia, más que a

la posición social de un individuo, a la estabilidad o no estabilidad que este presenta dentro de un contexto social.

Por tanto, el problema de la exclusión social exige prestar atención a los procesos de absentismo, abandono y fracaso escolar, máxime teniendo en cuenta que el aprendizaje a lo largo de la vida es trascendental para capacitar a las personas en una sociedad de la información y del conocimiento donde la actualización es no sólo deseable sino imprescindible, según proclama la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Si hay estudiantes que abandonan prematuramente el sistema educativo sin cualificación ni competencias aptas para el mercado de trabajo, no hay demasiadas dudas de que se incrementará su riesgo de exclusión; y mucho más si este alumnado procede de entornos socioeconómicos deprimidos o de colectivos en dificultades adicionales (por ejemplo, ser hijos de inmigrantes). A esas personas hay que buscarles una alternativa dentro del propio sistema educativo.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL COMO ALTERNATIVA

Como se ha expuesto, España tiene un serio problema de fracaso y abandono escolar. Además, se evidencia el insuficiente papel de la FP para paliar esa situación, al ser un nivel formativo históricamente poco atractivo, con poco prestigio social. A ello habría que añadir la situación de sobretitulación, pues España tiene un elevado nivel de titulados en educación superior pero, al mismo tiempo, arrastra un gran déficit en cualificaciones intermedias (Martín, 2016; Tardivo, Díaz y Suárez-Vergne, 2019). Todo ello genera situaciones preocupantes, constatándose que cada vez haya más jóvenes que engrosan las filas de los llamados “ninis” (ni estudian ni trabajan).

Entre otras cuestiones no menores, la situación reclama del sistema educativo arbitrar modos de transición mucho más flexibles entre niveles de enseñanza, sobre todo entre la educación básica y la FP, pero también entre ésta, la propia Universidad y el mercado laboral (González, 2015; Martín, 2016); alternativas diferentes a las tradicionales, por lo que se impone no solo apostar de manera clara por la FP, sino reestructurar profundamente ésta y potenciar la Formación Profesional Dual (en adelante, FPD), una vía que permite la alternancia entre la formación en un centro educativo y la práctica en una empresa; una opción atractiva para el alumnado que facilita la transición hacia el empleo, que mejoraría la empleabilidad, las habilidades y capacidades que contribuyen a la incorporación laboral, y mitigaría los problemas de fracaso y abandono escolar.

Así lo afirman iniciativas europeas como el Memorándum de Cooperación en Materia de Formación Profesional o la Alianza Europea para la formación de Aprendices (Sanz, 2017), e igualmente lo entiende así el Servicio Público de Empleo Estatal, que en su informe sobre el mercado de trabajo confirma que los titulados en FP o FPD tienen muchas posibilidades de inserción laboral, con la previsión de que esta tendencia se incrementará en el futuro. No se debe obviar que un gran porcentaje de las empresas españolas son pequeñas y ofrecen más trabajo a titulados en FP que a titulados universitarios, y que el número de matriculados en ese nivel va creciendo años tras año. Por ello, en España se intenta romper con el tradicional desequilibrio en los niveles de cualificación, en relación con las necesidades del mercado laboral, potenciando la FP (España tiene una mala tasa de estudiantes de FP, pues solo la cursan el 12% del alumnado, frente al 26% de la OCDE o el 30% de la Unión Europea).

No extraña, entonces que, en la última década, España haya duplicado el número de matriculados en FP, con un aumento del 77% (OCDE, 2019) y la oferta de empleo a sus titulados no solo alcance sino que supere a la que se hace a los titulados universitarios, con lo que parece estrecharse la distancia entre la oferta del sistema educativo y la demanda del mercado laboral (Echeverría y Martínez, 2019ab). Y son, a juicio de algunos autores (Dalmau, 2019; Suárez, 2019; Suárez, 2019; Tardivo, Díaz y Suárez-Vergne, 2019), varios los motivos de este aumento, comenzando por la pasada crisis económica de 2008, que supuso un desencanto hacia las carreras universitarias y una vuelta de estudiantes a la FP, al ser considerada una vía más rápida para encontrar empleo.

Junto al motivo anterior, hay que destacar con los autores citados, otros no menos importantes e influyentes: la imagen de la FP, que ha ido cambiando favorablemente, ya no es considerada una vía para estudiantes vagos o una alternativa para clases sociales desfavorecidas, sino que es una buena opción para todo el alumnado y de toda clase social; el mayor esfuerzo comunicativo por parte de los centros de FP para informar sobre sus estudios y posibilidades futuras; más y mayor relación entre la FP y la Universidad, ofreciendo esta estudios de FP de Grado Superior, titulaciones consideradas de alto valor añadido; (de esta manera, además de significar una rápida inserción laboral, la FP no trunca el deseo de los estudiantes de ir a la Universidad una vez acabada aquella formación); una oferta formativa más especializada, que se hace atractiva para el alumnado; la apuesta por la adecuación a las necesidades de las empresas; la aparición (por la experiencia de otros países) de la modalidad de FPD, más atractiva para los estudiantes y sus familias; la potenciación de la orientación vocacional en los centros educativos; la opción de universitarios que, una vez finalizados sus estudios de Grado, quieren completarlos de manera más práctica a través de la FP; y, por supuesto, está siendo de gran ayuda la valoración positiva en los medios de comunicación.

En paralelo a esta situación, la Universidad está revisando su modelo por la gran frustración de sus egresados, y de sus familiares, que no encuentran trabajo en el mercado laboral; hasta el punto de que la tasa de desempleo entre los titulados superiores españoles es la segunda más alta de la Unión Europea (8,4% frente al 3,9 de la media). Además, como se dijo anteriormente, en España las ofertas de trabajo que requerían un grado de FP (el 42,3%), superan por primera vez a las que demandaban un título de grado universitario (38,5%), según los datos del Informe Infoempleo Adecco sobre Empleabilidad y Formación Profesional (2020). Del mismo modo, el grado superior de FP tiene mayor tasa de empleabilidad (26,47%) que el grado medio (10,5%). También es importante destacar el dato de que casi el 40% de los titulados universitarios trabaja en empleos que no necesitan la titulación que han conseguido en la Universidad, una situación de sobrecualificación (uno de cada tres titulados universitarios considera que sus competencias son superiores a las requeridas en su puesto de trabajo, liderando España esta circunstancia en la OCDE) que no incide positivamente en su labor profesional (Martín-González et al., 2018).

Entre otras cosas, lo anterior supone que no bastará, como tradicionalmente se pensaba, acumular conocimientos y destrezas para después acudir a ese ‘almacén’ en el futuro, sino que se debe formar a las personas para poder utilizar y aprovechar, durante toda su vida, las oportunidades laborales que se le presenten, con actualizaciones continuas y adaptaciones a nuevos entornos laborales (Echeverría, 2016b; Echeverría y Martínez, 2018 y 2019ab). Concretamente, en el caso de España, la demanda de empleo estará presidida en un 65% por profesionales con cualificaciones de FP (Adecco, 2019; Busquets, 2019). Y ese es, precisamente, el gran reto que tiene la FP: formar para puestos de trabajo que se divisan en el horizonte pero que aún no existen en el mercado laboral (CEDEFOP, 2020).

Por tanto, un buen sistema formativo de FP y FPD es tremendamente necesario en un país donde coinciden altas tasas de desempleo, abandono y fracaso escolar y elevado índice de graduados universitarios que el mercado laboral no puede absorber. Otra cuestión no menos importante es la necesaria vertebración entre la educación básica y obligatoria, la FP y la FPD. Y en relación a éstas, hay que recordar que países como Alemania, Dinamarca, Suiza o Austria apostaron fuertemente por un modelo integrado de FP, con formación teórica en el centro educativo y práctica en el centro de trabajo, alternando en cortos espacios de tiempo; mientras que otros países, como es el caso de España, han optado por un modelo menos integrado, de alternancia en dos fases, una relativamente larga en el centro educativo y otra mucho más corta en la empresa. Pero la efectividad de este modelo ha sido puesta en duda, dados los incontestables malos datos que venía arrojando España, teniendo en cuenta, además, que la FP, como toda la educación, está sometida a los vaivenes políticos y económicos de cada situación

contextual, así como a las características concretas de cada entorno en el que se plantea y desarrolla este tipo de formación (Domingo, 2018; Marhuenda, 2012).

No obstante frente a esas dificultades, en las últimas décadas se ha puesto la esperanza en la FPD, sobre todo porque en otros países del entorno europeo comunitario se ha demostrado altamente eficaz (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019; Rego, Barreira y Rial, 2015), convirtiéndose en un modelo de formación en alternancia más efectivos y modernos del mundo. Y así lo reconocía la OCDE (2010), que aconsejaba instalarla en todos los países de la Unión Europea, cuyo Consejo de Europa proclamó en el Comunicado de Brujas (2010) su intención de ampliar al máximo esa modalidad. ¿Por qué?, porque la principal característica de la FPD es la alternancia entre una institución educativa y un puesto de trabajo en régimen de aprendizaje, lo que se ha llamado “principio dual” (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019), que permite, en general, integrar la teoría con la práctica en el marco de la realidad empresarial, profundizando los aprendizajes del alumnado en las empresas (Aleman, 2015).

En ese sentido, la FPD supone ventajas claras para su alumnado, para las empresas y para los propios centros educativos. Para los estudiantes, la alternancia entre el estudio y el trabajo les proporciona experiencia aboral y significativas competencias, el inicio de su carrera profesional, y supone una nada despreciable plataforma para su futura empleabilidad, con los que aumenta la motivación y la posibilidad (alta) de diseñar su futuro laboral; tampoco es baladí el hecho de poder recibir un sueldo o beca de contrato de aprendizaje que, legalmente, no debe ser inferior al salario mínimo interprofesional (Millet, 2019).

Para las empresas, la FPD también tiene ventajas, como la de ir valorando el desarrollo del trabajo del aprendiz, su comportamiento profesional y humano, en un período más largo que el de las prácticas externas de la tradicional FP, con lo que podría contar en el futuro con personal preparado que pueda contribuir a su proceso productivo según las necesidades y la cultura general de la empresa; igualmente, la empresa puede adaptar la formación del aprendiz a las necesidades de un mercado en constante cambio, además de reducir significativamente los costes iniciales de adaptación de los nuevos trabajadores al puesto de trabajo (Folch, 2018).

Para los centros educativos es muy interesante la transferencia de conocimientos, capacidades, informaciones, competencias, etc., con las empresas, entre otras cosas, para poder planificar y organizar mejor la enseñanza en función de necesidades reales; y es también ventajosa la relación centro-empresa en la FPD por la motivación del profesorado para la constante actualización de sus propias competencias, para el departamento de orientación y para el prestigio general del centro ante las familias, al ser una modalidad formativa que proporciona mayores índices de acceso de los alumnado al mundo laboral.

De este modo, la puesta en marcha de la FPD, no siendo la panacea, ha solucionado algunos de los tradicionales inconvenientes de la FP tradicional: estrechar vínculos más precisos entre los aprendices y las empresas; dar a las empresas un estatus de instancias formadoras; implementar una muy interesante y fructífera bidireccionalidad entre centros educativos y empresa; incrementar la cantidad y calidad de las prácticas; más opciones de empleabilidad; optimización de la selección de trabajadores; mayor motivación de todos los implicados; adecuación a las empresas y el mercado... (Molina, 2016).

En todo caso, y sin obviar sus ventajas, la FPD adolece de algunas carencias que quizá no la hagan progresar como debiera. Hay que recordar al respecto que su implantación no respondió, en principio, a una gran demanda de las empresas ni a la reivindicación de sectores político-sindicales, sino que nació por vía de real decreto, en 2012, impulsada por el Gobierno de entonces, lo que, en cierto modo ‘rompió’ el consenso que hasta entonces se había tenido con las sucesivas reformas de la FP de los últimos treinta años (Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila, 2017). El Gobierno de España insistía en aquellos años, como lo hacía la Unión Europea, sobre todo tras la crisis económica de principios de este siglo, que la FPD era la modalidad óptima para formar profesionales futuros (Comisión Europea, 2010).

Por esa razón, la FPD comenzó con proyectos piloto, instando a las partes, desde el Ministerio, a tender puentes y coordinar esfuerzos que favoreciesen la inserción laboral; en el bien entendido que esta inserción laboral debería darse ‘desde’ el período de formación, y no ‘durante’ ese período (López, Peñarrubia y Tovar, 2017). Con esto se quería subrayar que la FPD iba más allá de la FP conocida, con claras adaptaciones del currículum, teniendo en cuenta las necesidades de las empresas, con las propias empresas actuando de formadoras en algunos aspectos, con un modelo formativo de alternancia, sintetizando teoría y práctica y compatibilizando estudio y trabajo, mayor corresponsabilidad de todos los implicados y la estancia del alumnado en las empresas en régimen de contrato (CEDEFOP, 2020). Pero, a pesar de sus reconocidas bondades, la implantación de la FPD en España ha estado presidida por la heterogeneidad entre Comunidades Autónomas, y la mayor parte de ellas la introduce como una opción más de la FP reglada, con lo que su alcance es sensiblemente menor que la FP básica. Además, en algunas Comunidades, está orientada al alumnado presumiblemente más susceptibles de ser empleados en un futuro próximo (de ahí el criterio de las calificaciones para seleccionar al alumnado). E igualmente los sindicatos vieron con cierto recelo que se pudiera anteponer el interés de las empresas al del alumnado (López y Alós, 2013).

También hay que tener muy presente que el mercado laboral español está presidido por la precariedad y la inestabilidad (Alemán, 2015; Domingo, 2018). Por eso, estos autores señalan

que, para implantar el modelo dual de FP que tienen Alemania o Dinamarca, por ejemplo, se requiere, como mínimo, un mayor control en el cumplimiento de normativas, una exigente cualificación de los tutores de empresa, una buena estructuración de la formación en las empresas (como se ha señalado, España tiene, fundamentalmente pymes, y la mayoría de éstas no tienen las infraestructuras necesarias para la formación), un riguroso procedimiento de evaluación de los procesos formativos, ajustar el desequilibrio entre la oferta de formación y la demanda laboral real de las empresas y una constante actualización formativa y tecnológica.

4. REFLEXIONES FINALES

España tenía (y tiene) significativos problemas de absentismo, abandono y fracaso escolar, y se arbitran medidas para atajar esos problemas, unas más efectivas que otras, naturalmente, como dotar de mayores y mejores recursos a los centros educativos; aumentar las becas y ayudas; bajar las ratios escolares; potenciar los servicios de orientación; conectar de manera real las instituciones educativas con las familias; hacer más flexibles los itinerarios académicos; incrementar los programas de segunda oportunidad y atención a la diversidad; ampliar las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza postobligatoria, revitalizar la formación del profesorado... Y, entre ellas está la potenciación de la FP, bien en su modelo tradicional o en su versión Dual para 'reenganchar' a los estudiantes que no se ven motivados por la educación básica y obligatoria.

Esa alternativa fue positiva (y lo está siendo), a tenor de las cifras ofrecidas por el Ministerio en cuanto al aumento de alumnado en estas modalidades, como se expuso anteriormente. Sin embargo, con ser datos que pudieran considerarse como esperanzadoras, también hay que hacer notar que solo el 33.3% de quienes se gradúan por primera vez en la segunda etapa de secundaria se titulan en FP (la media de la OCDE es del 40.1%, y de la Unión Europea del 46.3%). Así, España continúa por debajo de la media de la OCDE (2019), y sus tasas de escolarización en FP siguen siendo de las peores, situándose en el 12%, cuando la media de los países de la OCDE es del 26%, por lo que ni la FP tradicional ni la FPD, con ser ésta una buena aunque incipiente alternativa en España, de momento son capaces de cubrir todas las plazas de empleo que oferta la empresa (Echeverría y Martínez, 2018 y 2019a).

Los datos anteriores no dejan de ser preocupantes, sobre todo si se tiene en cuenta que el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2020) estima que, en las próximas décadas habrá una gran convulsión en el mundo laboral, con mayor destrucción de puestos de trabajo que la capacidad de las instancias formadoras para ofrecer los nue-

vos empleos que las empresas demandarán, con lo que el desempleo y la sobrecualificación convivirán con las dificultades para cubrir determinados puestos de trabajo.

Otros estudios abundan en el pesimismo (Lopez y Alós, 2013), pues, basados en datos estadísticos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa o Inserción Laboral (ETEFIL), sostienen que solo la tercera parte de los titulados en FP en España trabaja en su especialidad; con lo que nuevamente se pone sobre la mesa la necesidad de coordinación entre oferta y demanda, entre formadores y empleadores.

Esta situación, obliga a la FP a afrontar retos futuros ineludibles: hacer cambios organizativos, diseñar una oferta más próxima al entorno del alumnado, actualización de los currículos, mayores recursos profesionales en los centros, mejorar la orientación profesional y laboral en los centros, que los periodos de prácticas contaran en la vida laboral del alumnado, una formación inicial para los tutores de las empresas, flexibilizar la realización de la FCT (al igual que en la DUAL), potenciar las estancias formativas del profesorado en las empresas... la apuesta por la digitalización, los desafíos de la sociedad del conocimiento, la industria 4.0, la robótica y nanotecnología, el constante dinamismo de la sociedad y las demandas empresariales, la transferencia de conocimiento entre los centros educativos y las empresas, los intercambios formativos con otros países, diseñar modelos formativos contando con todos los agentes sociales, acabar con la dualidad de ministerios que la regulan (que se fundirán las competencias de la FP educativa y del empleo en el mismo ministerio en el 2021) o, en su defecto, que haya una verdadera coordinación entre ambos, etc. Pero, sobre todo, el gran reto de la FP será entender que se asiste a la aparición de un nuevo paradigma laboral donde el trabajo estandarizado y el mejoramiento de destrezas técnicas y habilidades se desplazará hacia el trabajo personalizado, innovador y creativo (Amor, 2019ab; Dalmau, 2019; Echeverría y Martínez, 2019ab; García, 2019; Suárez, 2019):

Y, en referencia a la gran esperanza, la FPD, aún reconociendo sus virtualidades, el desarrollo en España no está exento de contradicciones, como por ejemplo el mismo concepto de dual, que no es el mismo que en Alemania y otros países centroeuropeos; el estatus del 'aprendiz', que no tiene las mismas connotaciones que en la tradición laboral española, rompiendo la conexión entre tradición e innovación, una tradición muy anclada en la cultura española donde la FP se impartía en centros dotados de materiales e infraestructuras *ad hoc* para el aprendizaje de oficios y profesiones. Una tradición que, a juicio de Homs (2016), choca con una FP que prima la teoría sobre la práctica, en el convencimiento de que es necesaria una sólida formación teórica e instrumental sobre la que construir las prácticas en la empresa, con lo que la práctica tendría una posición subordinada con respecto a la teoría; con la tradición

que sostiene que se aprende en el centro educativo y se practica en la empresa, con lo que ésta no sería un elemento formador (como ocurre en la dual de Alemania); se entiende entonces que la empresa es una ‘colaboradora’, y no una protagonista en la FP; la evaluación de aprendizajes debe hacerse en el centro por el profesor, no por tutores de empresa; la búsqueda de incentivos a corto plazo de las empresas españolas... Son aspectos culturales de la FP difíciles de asumir por una FPD como la centroeuropea.

No obstante, el profesorado de la FP, más el de la Dual, en general y con matices, en principio aceptó bien el nuevo reto, abierto a los cambios y la innovación, según se desprende del estudio realizado por Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila (2017), aunque no obvia las dificultades internas en los centros debido a la reorganización del nuevo currículum y los horarios, la apertura hacia las empresas, la especialización en función de las necesidades regionales, la poca o nula formación continua de los propios profesores, la dispersión normativa, la necesidad de intensificar la orientación profesional, la posible carencia formativa en el centro, con la dificultad para adquirir algunas habilidades transferibles (capital humano general), al priorizar las empresas ciertos aprendizajes sobre otros, etc. (Bentolila y Jansen, 2019).

En definitiva, dificultades siempre ha habido y las habrá en todos los niveles educativos y el camino por recorrer aún debe ser, y será, largo, pero se está avanzando para buscar la excelencia, aunque al tiempo no se debe olvidar la igualdad de oportunidades, con la clara implicación de las empresas, tanto públicas como privadas, asociaciones, organizaciones, sindicatos... y, por supuesto, tanto de los Gobiernos autonómicos como del Estatal en lo que pueda afectar a sus competencias directas o indirectas, siguiendo los patrones marcados por la Unión Europea.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adecco (2019). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.

Adecco (2020). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.

Alemán, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41, 495-511.

Amor, E. (2019a). El papel de las empresas en la lucha contra el abandono escolar. Recuperado de <https://www.educaweb.com>

Amor, E. (2019b). Los nuevos retos de la Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educaweb.com>

- Bentolila, S. y Jansen, M. (2019). La implantación de la FP Dual en España: La experiencia de Madrid. *Economía de la Educación y Política Educativa*, 910, 65-79.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista del Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 50-78.
- Busquets, G. (2019). La FP, una formación de presente y de futuro: una mirada desde el área de automoción. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Eds.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- CEDEFOP (2020). *Rumbo al futuro*. Bruselas: Unión Europea. Servicio de Publicaciones.
- Comisión Europea (2000). *Construir una Europa que fomente la integración*. Bruselas.
- Comisión Europea (2010). *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional para el período 2011-2020*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policy/vocational>
- Comisión Europea (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la Agenda Europea 2020*. Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea (2011). *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la estrategia Europa 2020*. Estrasburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Dalmau, X. (2019). La FP, ocupando el lugar que le toca. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Domingo, V. (2018). Los inicios de la formación profesional dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384.
- Echeverría, B. A. (2016a). Transferencia del sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Echeverría, B. A. (2016b). Formar Profesionales del futuro. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2019a). *Diagnóstico de la investigación sobre Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Madrid: Fundación Bankia y Fundación Bertelsman.
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2019b). Revolución 4.0. Competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación y Docencia Universitaria*. 12(2), 4-34.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia: un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'. *IJNE: International Journal of New Education*, 1(1), 98-119.

- Escarbajal, A., Izquierdo, T., y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121-139.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Eurostat (2019). *Servicio de estadística: vida en la Unión Europea*. Bruselas.
- Faci, F. M. (22 de enero de 2014). *El abandono escolar prematuro en España*. Recuperado el 7-12-2018 de <http://ww.adide.org>.
- Fernández, M., Mena, L., Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Folch, M. J. (2018). *Características e implantación de la formación profesional dual: Un análisis comparativo*. TFM. Universidad Jaume I.
- Foro Económico Mundial (2016). *The future of jobs employment: skills and workforce strategt for the fourth industrial revolution. Executive Summmary*. Ginebra.
- García, L. (2019). La FP como primera opción. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- García, M. (2013). *Absentismo y Abandono Escolar*. Madrid: Síntesis.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González, T. de J. (2006). La formación y el empleo: los subsistemas de Formación Profesional en España. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (7), 115-136.
- Hernández, M. (2007). El riesgo social de la infancia. En T. Vicente y M. Hernández Pedreño (Eds.), *Los derechos de los niños, responsabilidad de todos* (pp.13-28). Murcia: Universidad de Murcia.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Causas de abandono temprano y la formación en España*. Madrid: Mimeo.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. En *Profesorado. Revista de formación y currículum del profesorado*, 13(2), 11-49.

- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. En AA.VV, *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (cap. IV). Madrid: Cáritas- Fundación Foessa.
- López-Hidalgo, J. (2018). *La orientación para la inclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.
- López, A. y Alós, R. (2013). Las políticas activas de empleo en España: deficientes políticas para malos empleos. *Sociología del Trabajo*, 77, 92-116.
- López, A., Peñarrubia, D. y Tovar, M. (2017). *La Formación Profesional Dual en la Región de Murcia*. Murcia: CESRM.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marhuenda, F. (2012). *La formación Profesional*. Madrid. Síntesis.
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., Palomares, D. y Vila, J. (2017). Con *d* de *dual*: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307.
- Márquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Martín, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.
- Martín-González, M. et al. (2018). *Una aproximación a la calidad en el empleo de los universitarios y las universitarias*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Millet, O. F. (2019). Modalidades contractuales en la formación profesional dual: experiencia previa y empleabilidad en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 32, 1-20.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y cifras 2019-2020*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *Plan para la Formación Profesional, el Crecimiento Económico y Social y la Empleabilidad*. Madrid.
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- OCDE (2010). *Learning for Jobs. Reviews of Vocational Education and Training*. París: OECD Publishing.
- Pineda, P., Ciraso, A. y Arnau, L. (2019). La FP Dual desde la perspectiva del profesorado: Elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43.

- Rego, L., Barreira, E. M. y Rial, A. F. (2015). Formación profesional dual: Comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293.
- Sanz, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revistas Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.
- Sala, G., Planas, J., y Van Rompaey, E. (2010). Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes donde deberían? *Sociología del Trabajo*, 70, 87-106.
- Salamé, J. (2007). La formación profesional en Europa. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-6.
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. A., Rubio, A. y Jover, G. (2016). *La educación en España: el Horizonte 2020*. Madrid: Acción Magistral, FAD, UNESCO y BBVA.
- Sanz, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revistas Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.
- Serrano, L., Soler, A., y Hernández, L. (2015). *El abandono educativo temprano: el caso español*. Valencia: Documento de Trabajo del IVIE.
- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En M. Hernández Pedreño (Ed.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 105-130). Murcia: Editum.
- Suárez, S. (2019). El crecimiento de la FP, ¿moda o señal de consolidación? Hacia un nuevo modelo de FP. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Tardivo, G, Díaz, E. y Suárez-Vergne, A. (2019). La nueva imagen de la FP entre los jóvenes universitarios madrileños en el área de Ciencias Sociales, Comunicación y Ciencias de la Educación. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(1), 25-50.
- Yubero, S. Larrañaga, E. y Serna, C. (2011). Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa. . En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.). *Exclusión social y diversidad* (pp. 169-191). México: Trillas.