

1

LA FP DUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO: ELEMENTOS QUE CONDICIONAN SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS

(DUAL VET FROM THE TEACHERS PERSPECTIVE: THE ELEMENTS THAT CONDITION ITS IMPLEMENTATION IN SCHOOLS)

Pilar Pineda-Herrero
Anna Ciraso-Calí
Laura Arnau-Sabatés
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educXX1.21242

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43, doi: 10.5944/educXX1.21242

Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Calí, A. & Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. [Dual VET from the teachers' perspective: the elements that condition its implementation in schools]. *Educación XX1*, 22(1), 15-43, doi: 10.5944/educXX1.21242

RESUMEN

El sistema de formación profesional dual (FPD) es actualmente uno de los más valorados a nivel internacional y se está extendiendo a muchos países como una medida para mejorar la formación de los jóvenes, reducir las tasas de desempleo juvenil y ajustar la formación al mundo laboral.

Tras el comienzo de la implementación en España en 2013, los datos disponibles muestran un incremento progresivo de la participación de alumnado, centros y empresas. Sin embargo, es necesario analizar la percepción acerca de los agentes clave, como el profesorado, sobre los elementos que facilitan o que dificultan el desarrollo del sistema; este es el objetivo de este estudio.

Se administró un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra representativa de centros formativos (equipos directivos, tutores y coordinadores) de cinco Comunidades Autónomas.

Los resultados ponen de manifiesto algunos elementos positivos, como la decisión de realizar FPD por consenso y la motivación del alumnado. Sin embargo, otros resultados evidencian dificultades por parte de los centros a la hora de adaptarse a la implementación de la FPD: carencias formativas del profesorado acerca de la FDP, insuficiencia de recursos, falta de reconocimiento de la función que desempeña el profesorado y la falta de tiempo de los tutores de centro. Los análisis indican que los centros públicos expresan más dificultades; y que el profesorado en los centros donde ya se está implementando la FPD percibe unas condiciones más favorables, identificando menos barreras, respecto a los que todavía no han empezado la implementación. El estudio pone las bases para futuras investigaciones más específicas sobre estos factores clave de implementación y sobre su relación con los resultados de aprendizaje en el alumnado.

PALABRAS CLAVE

Formación profesional; sistema dual; profesorado de formación profesional; aprendizaje profesional; centros de formación; reforma educativa.

ABSTRACT

The dual system is currently one of the most valued VET systems on an international level and is being transferred to many countries as a measure to improve youth unemployment rates and adjust training to the productive sector.

It began to be implemented in Spain in 2013 and the available data shows a progressive increase in the participation of students, centers and companies. However, it is necessary to analyze the perception of the key agents, such as teachers, about the facilitators and the elements that hinder the development of the system: this is the main goal of this study.

A questionnaire designed *ad hoc* was administered to a representative sample of training centers (management teams, tutors and coordinators) in five regions.

The results show some positive elements, such as the decision to carry out the dual model by consensus and the students' motivation. However, other results show difficulties on the part of the centers when adapting to the implementation of dual training: teacher training deficiencies regarding the system, insufficient resources, lack of recognition of the role played by the teaching staff and lack of time among school tutors. Moreover, findings indicate that public schools express more difficulties; and that teachers in the centers where dual training is already being implemented perceive more

favorable conditions, identifying fewer barriers, compared to those that have not yet begun the implementation. The study provides the basis for future, more specific research on these key factors of implementation and their relationship with the learning outcomes in the students.

KEY WORDS

Vocational education and training; dual system; vocational education teachers; apprenticeship; training centers; educational reform.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El sistema de formación dual, ampliamente desarrollado en los países europeos de habla alemana, es actualmente uno de los más valorados para la formación de profesionales y técnicos (Kotthoff, 2011). Particularmente a partir de la crisis financiera, este modelo se extiende a muchos países (Echeverría, 2016; Lassnigg, 2015; Rego, Barreira & Rial, 2015), entre ellos España, como una medida para elevar la competencia profesional, potenciar la inserción laboral del alumnado y disminuir así las tasas de desempleo juvenil, además de ajustar la formación a las necesidades y expectativas del tejido empresarial (Real Decreto 1529, preámbulo).

Las últimas normativas que reforman la formación profesional en España son el Real Decreto 1529/2012, que pone las bases de la formación dual regulando el contrato de formación y aprendizaje y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del 2013. En el marco del Real Decreto, se entiende por formación profesional dual:

El conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo. (Real Decreto 1529/2012, Artículo 2.1)

Así, la principal característica de la formación profesional dual es la alternancia entre una institución educativa y un puesto de trabajo, en régimen de aprendiz. Esto es lo que se denomina «**principio dual**» (Euler, 2013) y que permite integrar en la formación aprendizajes teóricos y prácticos, sistemáticos y basados en casos reales. La esencia de la FP dual (FPD) reside en que lo que los/as estudiantes aprenden en el centro educativo es fundamentado, ampliado y profundizado en la empresa (Aleman, 2015).

Los últimos datos disponibles, proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, muestran un notable incremento en la implementación, desde 2013 hasta 2017. En el curso 2016-2017, el alumnado participante en FPD llega a casi 24.000 aprendices (unos 9.000 más respecto al curso anterior). En este mismo curso, se han registrado 9.916 empresas que ofrecen plazas de aprendices en FPD, y 894 centros educativos que imparten esta modalidad de FP.

Sin embargo, la aplicación y regulación de la legislación básica en FPD depende de los organismos tanto de Educación como de Empleo, de cada una de las CCAA (más Ceuta y Melilla): esto origina diferentes modalidades organizativas de FPD (Echeverría, 2016), que se refleja en una heterogeneidad en calendario, horario, vinculación con la empresa, retribución de los/as aprendices, etc.

El despliegue normativo ha impulsado el desarrollo de la FPD en España, pero es necesario que se den ciertos elementos estructurales, de implementación y de el apoyo (Eichhorst, 2015). Algunos de los elementos más críticos para la implementación de la FPD son:

- La figura del tutor de empresa, que desarrolle el rol de formador y que posea competencias tanto técnico-profesionales como pedagógicas (Aleman, 2015; Euler, 2013; Rego, Barriera & Rial, 2015; Seyfrid, 2009).
- La articulación de expectativas y responsabilidades mutuas de todos los agentes implicados: Administración educativa y laboral, centros educativos (profesorado, tutores/as y coordinadores/as), empresas, organizaciones supraempresariales como cámaras y confederaciones (Euler, 2013);
- Adecuación entre los puestos de trabajo y los aprendices: su perfil, expectativas, competencias, necesidades, etc. Por ello el proceso de selección de empresas y aprendices se vuelve un elemento muy importante (Comisión Europea, 2013; Valiente, 2016);
- El equilibrio entre la estandarización (del currículum, la organización de los módulos, los perfiles de cualificación y ocupación, etc.) y la flexibilidad para que la FPD se pueda adaptar a diferentes empresas, sectores y perfiles de los y las aprendices (Euler, 2013), Scandurra (2015).
- El consenso generalizado, en materia educativa, entre los agentes sociales implicados en todas las CCAA (Aleman, 2015; Echeverría, 2016; IESE, 2014; Rego, Barreira & Rial, 2015; entre otros) como condición absolutamente necesaria para que se implemente con éxito la formación dual.

La FPD proporciona numerosas ventajas para los diversos agentes implicados. Las principales son las oportunidades de inserción laboral que ofrece a los aprendices, además del desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de experiencia práctica que para ellos comporta. (IESE, 2014; OCDE, 2010). Por otro lado, las empresas obtienen beneficios económicos y eficacia en el proceso de reclutamiento (Aleman, 2016), además de mejorar su imagen y reputación al vincular la FPD con la responsabilidad corporativa de la organización (Rom, Solanilla, Miotto & Polo, 2016). Pero, el modelo no está exento de riesgos: un enfoque inadecuado por parte de las empresas, puede hacer que la formación de los aprendices se limite a las necesidades específicas de estas, o que usen la FPD como una mera estrategia de selección o como una vía para obtener mano de obra barata (IESE, 2014; Rom et al., 2016). La presencia de los elementos clave en la implementación de la FPD antes mencionado es una vía para minimizar estos riesgos y para desplegar todos los efectos positivos de la FPD comporta.

El presente artículo forma parte del estudio ‘La FP dual en los centros educativos: visiones del profesorado’ financiado por la Alianza para la FP Dual¹, en concreto, por el grupo de trabajo de ‘Centros Educativos’, que también ha participado como asesor en su realización. El artículo analiza la presencia de los elementos de éxito en la FP dual en España y las ventajas y riesgos que comporta, desde una perspectiva en concreto: la percepción de los profesionales educativos, los tutores y coordinadores de FP de los centros educativos.

El estudio que aquí se presenta pretende identificar el posicionamiento del colectivo educativo hacia el modelo de FP dual y formular propuestas que faciliten la implicación de una parte muy importante del sistema: el profesorado.

Método

Para llevar a cabo el estudio se utilizó el método de encuesta a través de la aplicación de un cuestionario electrónico a una muestra de profesores de FP, con los siguientes objetivos:

- Describir la situación de la formación dual en los centros educativos desde la visión del profesorado implicado.
- Contrastar la visión sobre la situación de la formación dual entre los centros que realizan formación dual y los que no la realizan.
- Identificar los facilitadores y las barreras que se producen en los centros educativos para realizar la formación dual.

Con la finalidad de ahondar más en las precepciones de los profesionales educativos, el estudio analiza las diferencias en función de la titularidad del centro; ello responde a la voluntad de verificar una precepción social detectada en los agentes educativos (Pineda, Fernández de Álava y Espona, 2018): los profesionales de los centros concertados y privados pueden tener una visión más positiva de la FP dual que los profesionales de centros públicos.

Participantes

La población del estudio se circunscribe al conjunto de centros educativos que imparten estudios de FP (dual y no dual) con sede en las cinco Comunidades Autónomas participantes (Cataluña, Madrid, Andalucía, Castilla y León y Asturias). Se realizó un muestreo por cuotas, teniendo en cuenta la Comunidad Autónoma y la titularidad del centro como variables de distribución para que esta reflejara la distribución poblacional. La identificación de la muestra se realizó en colaboración con las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma; algunas de ellas enviaron el cuestionario a la población total de los centros educativos que imparten ciclos de FP, mientras que otras seleccionaron los centros según criterios de accesibilidad.

Finalmente, después de la recogida de datos y de la depuración de los mismos, la muestra productora de datos se concretó en 415 centros pertenecientes a las cinco Comunidades Autónomas (ver Tabla 1). Los participantes finales fueron los 415 directores/as de los centros educativos, y 883 miembros del profesorado (474 tutores de prácticas de FP, 135 de FPD, 163 coordinadores de prácticas de FP y 111 de FPD).

Tabla 1

Muestra final (N de centros) y distribución por Comunidad Autónoma y titularidad

	Centros privados o concertados	Centros públicos	Total
Andalucía	17 (4,1%)	162 (39%)	179 (43,1%)
Asturias	11 (2,7%)	32 (7,7%)	43 (10,4%)
Castilla y León	24 (5,8%)	61 (14,7%)	85 (20,5%)
Cataluña	25 (6,0%)	44 (10,6%)	69 (16,6%)
Madrid	0 (0,0%)	39 (9,4%)	39 (9,4%)
Total	77 (18,6%)	338 (81,4%)	415 (100%)

Dado el volumen poblacional de centros educativos que imparten FP en las cinco CCAA analizadas (2.003 según datos facilitados por el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios), la muestra de centros obtenida es representativa de la población, en una muestra aleatoria correspondiente, con un margen de error del 4,3% al nivel de confianza del 95%.

INSTRUMENTOS

Se diseñaron y validaron dos cuestionarios electrónicos *ad hoc* como instrumentos de encuesta.

Diseño de los cuestionarios

El primer cuestionario iba dirigido a los equipos directivos, para conocer el perfil y la situación de la FP en los centros, tanto si impartían ciclos en modalidad dual como si no. Se elaboraron 16 preguntas estructuradas a partir de un único bloque: el perfil del centro. Las preguntas iban dirigidas a identificar la situación del centro en relación a la FPD, y subrayaban aspectos relacionados con titularidad, las familias profesionales en las que se imparten ciclos de formación dual, desde cuándo se imparte FPD, cuántas personas responsables de coordinación de FP y de FPD tiene el centro, etc.

El segundo cuestionario iba dirigido al profesorado con responsabilidades tutoriales y de coordinación de la FP dual y no dual, para que identificaran los elementos condicionantes para su realización. Se diseñó partiendo de una propuesta de la Alianza para la FP Dual, complementándola con las aportaciones de la literatura científica relevante, y se sometió a un proceso de validación cualitativa y cuantitativa. En total, se compone de 69 preguntas organizadas en diferentes bloques temáticos. Para este artículo solo se han analizado las respuestas pertenecientes a los dos primeros bloques temáticos:

- El bloque 1. «**Perfil profesional**»: Contiene preguntas relacionadas con la trayectoria educativa y profesional de los participantes.
- El bloque 2. «**Elementos que influyen en la realización de la FP dual**»: Contiene afirmaciones para conocer la opinión sobre los elementos que influyen —o que podrían influir— en la realización de la FPD: elementos facilitadores y barreras.

El cuestionario se construyó básicamente mediante preguntas de tipo cerrado, con elección de opciones predefinidas, aunque también se aplicaron preguntas de tipo abierto y escalas tipo Likert de seis puntos.

Validación del cuestionario para el profesorado

Después de una validación cualitativa de contenido por parte de los expertos y de un pilotaje con entrevista cognitiva con cuatro docentes de FP, se realizó una prueba piloto del instrumento con 82 casos que no formaron parte de la muestra final. Este pilotaje permitió revisar la exhaustividad de las opciones de respuestas en las preguntas de perfil y comprobar la fiabilidad.

Con la aplicación en la muestra definitiva, para explorar la validez de la estructura interna y reducir los datos del bloque 2 del cuestionario para el profesorado, se aplicó el Análisis de Componentes Principales (ACP). El primer paso fue comprobar la media de adecuación muestral a través del coeficiente KMO ($p = .908$) y la prueba de esfericidad de Barlett ($p = .0005$): ambas nos permitieron concluir que el ACP resultaba pertinente. Se empleó una rotación oblicua Promax con normalización Kaiser para ganar mayor interpretabilidad.

Después de realizar la rotación de los datos y de revisar distintas soluciones factoriales, se optó por una solución fijando siete factores, que presentaba un buen encaje con los componentes teóricos que se pretendían medir (ver Tabla 2), excluyendo los dos ítems del análisis que presentaban coeficientes menores.

Los 21 ítems del bloque 2 se redujeron, pues, a estos siete factores, capaces de explicar conjuntamente el 66,2% de la varianza total. Por otra parte, el bloque 2 del cuestionario presenta un índice elevado de consistencia interna global ($\alpha = 0,902$) y satisfactorio por factores (coeficientes Alpha entre ,476 y ,863), teniendo en cuenta el número de ítems en los factores y la finalidad del cuestionario (Guilford, 1954; Pfeiffer, Heslin y Jones, 1976; Gómez Fernández, 1981).

Tabla 2

Composición de los factores que influyen en la implementación de la FPD y Coeficientes de fiabilidad (Alpha de Cronbach)

Factores	Definición	N.º ítems	Alpha de Cronbach
Condicionantes básicos para la implementación	Los elementos básicos que permiten implementar un proyecto de FP dual: combina la motivación del alumnado para participar, su satisfacción, y la implicación del profesorado; en menor medida, se relaciona con el consenso con la empresa sobre los contenidos a impartir, la facilidad para encontrar empresas, la adaptabilidad del currículo del ciclo formativo a la FP dual, el conocimiento de las empresas acerca de la FP dual, y la evaluación del aprendiz con rigor por parte del tutor/a de empresa.	8	,863
Apoyo de la Administración educativa	El apoyo percibido de la Administración, en términos de reconocimiento de la función del profesorado y los recursos otorgados.	3	,770
Gestión de la documentación	La percepción que el profesorado tiene acerca de la agilidad en la gestión de la documentación con la Administración y la empresa.	2	,819
Adaptación de horario y calendario a las necesidades de la empresa	La percepción acerca de la adecuación de la estancia a las necesidades de la empresa.	2	,828
Tutor/a de empresa	Recoge la formación pedagógica del tutor/a de empresa y su accesibilidad.	2	,550
Nivel competencial del alumnado	Incluye la percepción acerca de las competencias del alumnado, tanto de Grado Medio como de Grado Superior.	2	,595
Facilitadores del contacto centro/empresas	Los elementos que facilitan el contacto entre el centro educativo y la empresa, y su estabilidad.	2	,476
RESUMEN		21	,902

Nota: N = 883.

PROCEDIMIENTO

Para la distribución del cuestionario (octubre-diciembre de 2016), en primer lugar las Administraciones educativas de las cinco Comunidades Autónomas enviaron un correo electrónico a los equipos directivos de los centros identificados como muestra invitada para el estudio. Se pidió al director/a que respondiera un breve cuestionario y que distribuyera a continuación otro cuestionario a tres miembros del profesorado de su centro, dos tutores y un coordinador. En el correo se incluyeron los enlaces directos a los cuestionarios, alojados en la plataforma SurveyMonkey.

Para analizar los datos de los diferentes bloques del doble cuestionario se utilizaron estrategias de análisis descriptivos e inferenciales. Para detectar eventuales diferencias en la percepción del profesorado acerca de los elementos influyentes en la FPD según el perfil del centro (titularidad e implementación de FPD), se han utilizado las puntuaciones factoriales (para tener en cuenta el peso de cada ítem en el componente principal), empleando la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, basada en rangos, una vez comprobado que no se puede asumir la normalidad de la muestra mediante el test de Kolmogorov-Smirnov.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados, organizados en tres bloques: 1) el perfil general de los centros educativos participantes y del profesorado que contestó a los cuestionarios; 2) la descripción detallada de los factores influyentes en la implementación y desarrollo de la FPD, según la perspectiva del profesorado de FP; 3) el análisis de las diferencias en la percepción de facilitadores y obstáculos, según las características de los centros educativos.

Perfil de centros educativos y de profesorado participante

La mayoría de los centros educativos que participaron en el estudio son de titularidad pública (el 81,4%); en media, llevan impartiendo grados de formación profesional 29 años (desviación de 17,23).

En la Tabla 3 se presenta la distribución de los centros por Comunidades Autónomas (CCAA), indicando el estado de implementación de la FPD. Puede observarse que la comunidad autónoma más representada en la muestra es Andalucía, con un 43,1% de los centros educativos, reflejando la distribución de la población. La Comunidad de Madrid está infrarepresentada, debido

a la inferior tasa de respuesta de los centros, respecto a otras CCAA. Más de la mitad de los centros encuestados (el 57,3%) no está ofreciendo grados de FPD, mientras que un 35,9% ya está implementando esta modalidad de FP. Finalmente, se observan diferencias en la distribución de los centros, dentro de cada CCAA, según el estado de implementación de la FPD: siendo Cataluña la submuestra con más presencia de centros donde ya se está realizando, y Castilla y León donde menos.

Tabla 3

Distribución de los centros educativos según CCAA y estado de implementación de la FPD

	Implementación de la FPD			% total en la muestra
	No	Sí	Próximamente	
Andalucía	68,20%	25,10%	6,70%	43,1%
Asturias	44,20%	53,50%	2,30%	10,4%
Castilla y León	70,60%	16,50%	12,90%	20,5%
Cataluña	24,60%	69,60%	5,80%	16,6%
Madrid	51,30%	48,70%	0,00%	9,4%
Total	57,30%	35,90%	6,70%	100,0% (415 centros)

Respecto al profesorado participante, la muestra queda bastante equilibrada en cuanto a sexo (45,2% mujeres); se observa una experiencia media en docencia de casi 12 años (desviación de 9,2). Los ciclos se distribuyen por todas las familias profesionales, excepto las familias de Artes y artesanía, Industrias extractivas y Vidrio y Cerámica, que no están representadas en el estudio.

En cuanto al grado de conocimiento del profesorado encuestado acerca de la FPD, destaca que el 19,4% del profesorado encuestado no ha recibido ninguna información en el último año, aunque le hubiera gustado; el 11,4% tampoco ha recibido información, pero lo justifica por el hecho de conocer ya esta modalidad; el 66,1% sí ha sido informado sobre la FPD.

En la Tabla 4 se puede observar que más de dos terceras partes del profesorado de la muestra no se han formado en FPD. El porcentaje de profesorado que sí ha recibido formación específica es mayor en los centros donde ya se está implementando, aunque siguen siendo poco más de la mitad los que se han formado. El análisis de las acciones formativas mencionadas revela que la formación más frecuente es de carácter general

e introductorio, con una duración media de 10 horas y que frecuentemente representa una jornada.

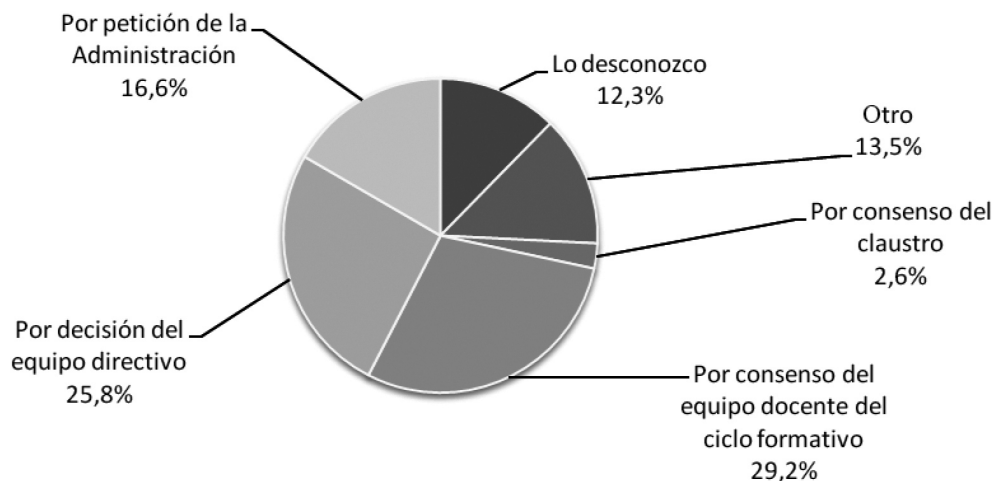
Tabla 4

Distribución del profesorado según si ha recibido formación sobre la FPD y el estado de implementación en su centro

	Formación específica en FPD	
	No	Sí
No se implementa la FPD	87,5%	12,5%
Sí se implementa la FPD	41,0%	59,0%
Todavía no, se implantará próximamente	65,2%	34,8%
Total	68,6%	31,4%

Nota: $N = 883$.

En cuanto al proceso de implementación de la FPD, la Figura 1 recoge los agentes de la toma de decisión, según el profesorado (la pregunta admitía solo una opción de respuesta, recogiendo los agentes principales que determinaron la implementación): consenso del equipo docente, o decisión del equipo directivo del centro. El profesorado participante menciona otras vías de decisión, entre las que destacan el consenso entre varios actores (equipo directivo, docente, Administración, empresas), en el 6% de los casos, y la petición por parte de empresas, sectores y asociaciones empresariales en el 4,4% de los casos.

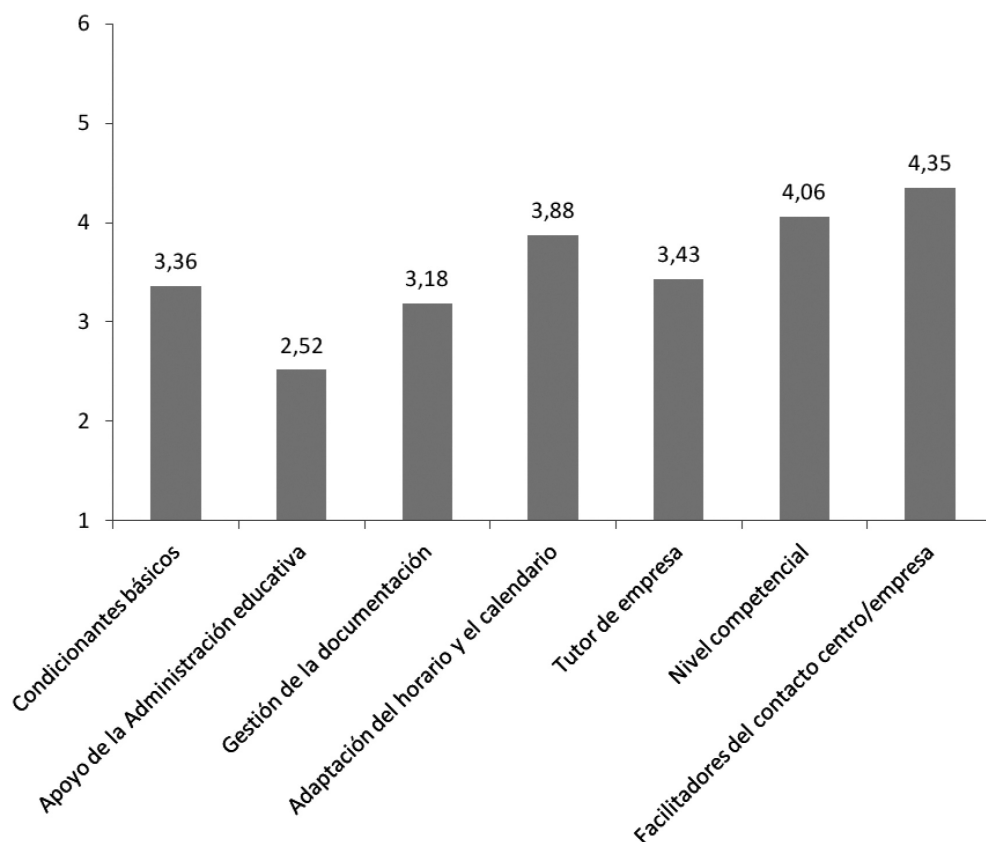


Nota: $N = 883$.

Figura 1. Decisión de implementar la FPD, según el profesorado

Facilitadores y obstáculos para la implementación de la FPD

En la Figura 2 se presentan las valoraciones del profesorado acerca de los elementos que influyen en el desarrollo de la FPD (en una escala del 1 al 6 según su presencia en el centro), agrupados en los factores obtenidos por el ACP (ver la composición de los factores en el apartado de método). Se puede observar que el factor valorado de forma inferior es el apoyo de la Administración educativa; también resulta remarcable que los condicionantes básicos para la implementación de la FP tienen una puntuación media que no llega a la mitad de la escala (correspondiente al grado mínimo de acuerdo). En cambio, los elementos facilitadores del contacto entre el centro y la empresa obtienen la puntuación media más elevada.



Nota: $N = 883$.

Figura 2. Valoración del profesorado acerca de los factores influyentes en el desarrollo de la FPD en su centro

Para profundizar en estos factores influyentes y analizar en qué medida representan unos facilitadores en la implementación de la FPD, se presentan en la Tabla 5 las respuestas del profesorado para cada uno de los ítems presentados, entre las que se distingue para cada elemento si este ayuda, dificulta o no influye, en el caso de que el profesorado esté de acuerdo o no en cada una de las afirmaciones.

Tabla 5

Percepción del profesorado acerca de los elementos facilitadores y barreras que se dan en su centro

		Ayuda	Dificulta	No influye	Total
Los recursos otorgados por la Administración son suficientes	No	11,6%	57,5%	11,8%	80,9%
	Sí	10,8%	4,3%	4,1%	19,2%
El profesorado está implicado en los proyectos de FP dual	No	7,2%	35,4%	9,7%	52,3%
	Sí	39,8%	4,1%	3,7%	47,6%
La tarea de la persona responsable de coordinar la FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa.	No	10,9%	49,3%	10,9%	71,1%
	Sí	20,6%	3,2%	5,2%	29,0%
La tarea del profesor/a tutor/a de FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa.	No	10,4%	55,9%	10,5%	76,8%
	Sí	16,3%	2,9%	3,9%	23,1%
El alumnado está motivado para participar en formación dual.	No	8,4%	24,3%	9,2%	41,9%
	Sí	53,0%	1,7%	3,4%	58,1%
El alumnado está satisfecho con la formación dual.	No	11,4%	24,9%	13,6%	49,9%
	Sí	46,4%	1,5%	2,2%	50,1%
El centro tiene una buena red de contactos con las empresas.	No	5,9%	14,6%	2,7%	23,2%
	Sí	70,9%	2,4%	3,5%	76,8%
El alumnado de CFGM tiene un buen nivel competencial.	No	7,8%	2,9%	8,9%	45,7%
	Sí	43,1%	4,9%	6,2%	54,2%
El alumnado de CFGS tiene un buen nivel competencial.	No	4,6%	8,9%	7,1%	20,6%
	Sí	67,2%	3,9%	8,3%	79,4%
El tutor/a de empresa tiene formación pedagógica.	No	11,1%	43,6%	15,2%	69,9%
	Sí	25,1%	2,4%	2,6%	30,1%
El tutor/a de empresa está accesible.	No	7,7%	24,5%	3,6%	35,8%
	Sí	56,9%	3,6%	3,7%	64,2%

		Ayuda	Dificulta	No influye	Total
Las empresas conocen la formación dual.	No	8,0%	62,2%	6,0%	76,2%
	Sí	17,6%	4,4%	1,8%	23,8%
El profesorado-tutor tiene continuidad.	No	6,7%	23,8%	4,0%	34,5%
	Sí	59,9%	2,0%	3,6%	65,5%
Se ofrece de forma simultánea FP no dual y FP dual.	No	4,9%	30,6%	17,1%	52,6%
	Sí	25,9%	8,8%	12,7%	47,4%
El profesorado-tutor dispone de tiempo para realizar el seguimiento de los estudiantes.	No	8,2%	51,4%	2,4%	62,0%
	Sí	31,4%	4,4%	2,3%	38,1%
El horario de la estancia en la empresa se adecua a las necesidades de la empresa.	No	6,9%	20,5%	8,3%	35,7%
	Sí	49,8%	7,0%	7,5%	64,3%
El calendario de la estancia en la empresa se adecua a las necesidades de la empresa.	No	7,8%	25,9%	11,1%	44,8%
	Sí	41,4%	7,2%	6,5%	55,1%
El currículo del ciclo formativo se adapta suficientemente a la formación dual.	No	8,0%	35,2%	7,4%	50,6%
	Sí	41,6%	4,8%	3,1%	49,5%
Se consensua con la empresa qué parte de los contenidos del programa formativo de FP dual se realiza en la empresa.	No	9,2%	23,3%	9,4%	41,9%
	Sí	52,7%	2,8%	2,6%	58,1%
La gestión de la documentación con la empresa es fácil.	No	6,9%	39,8%	8,2%	54,9%
	Sí	34,7%	5,0%	5,5%	45,2%
La gestión de la documentación con la Administración es fácil.	No	5,7%	48,8%	7,9%	62,4%
	Sí	27,4%	6,2%	4,0%	37,6%
El tutor/a de empresa evalúa con rigor al alumnado de FP dual.	No	8,6%	21,4%	13,3%	43,3%
	Sí	47,9%	3,4%	5,4%	56,7%
Es fácil encontrar empresas que quieran participar en proyectos de FP dual	No	6,7%	62,1%	4,8%	73,6%
	Sí	20,5%	5,5%	0,5%	26,5%

Nota: N = 883.

Las afirmaciones con las que el profesorado está más acuerdo hacen referencia a la red de contactos que el centro mantiene con las empresas; el nivel competencial del alumnado de grado superior; la continuidad de los tutores/as de centro; la accesibilidad de tutores y tutoras de empresa, y la adecuación del horario de la estancia a las necesidades de la empresa.

En cambio, las afirmaciones con las que menos está de acuerdo el profesorado participante en el estudio son: «Los recursos que la Administración otorga al centro educativo para realizar FP dual son suficientes»; «La tarea del profesor/a tutor/a de FP dual está reconocida por parte de la Administración educativa»; «Las empresas conocen la formación dual», y «Es fácil encontrar empresas que quieran participar en proyectos de FP dual». A su vez, estos elementos constituyen las principales dificultades según el profesorado encuestado, junto con el tiempo disponible del tutor/a para realizar el seguimiento del alumnado y la gestión de la documentación con la Administración educativa.

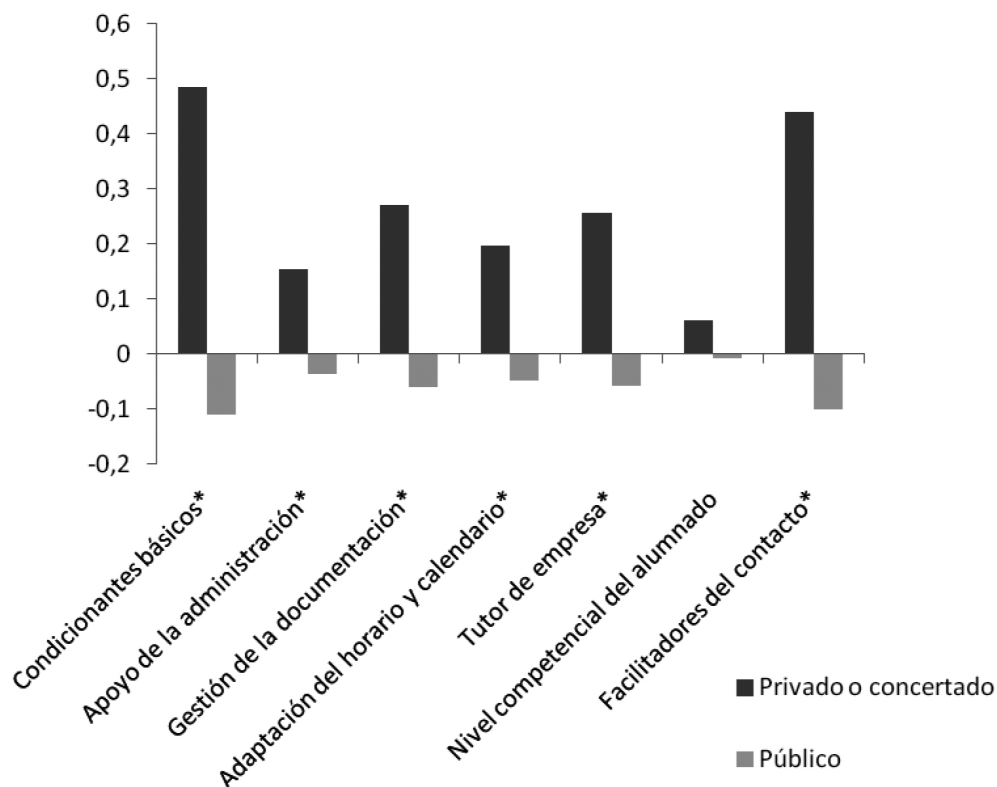
Asimismo, es interesante considerar que el ofrecer o no de forma simultánea formación dual y no dual no influye, según el 29,8% del profesorado. En los centros donde sí se combinan ambos modelos de FP, la mayoría del profesorado opina que esto ayuda el desarrollo de la FPD; y en los centros donde no se hace, opinan que lo dificulta.

También es destacable que según el 67,3% del profesorado el nivel competencial del alumnado de grado superior es bueno y esto ayuda al desarrollo de la FPD; mientras que el 29% opina que en el caso del alumnado de grado medio, el nivel no es bueno y que esto dificulta la implementación.

Factores condicionantes y diferencias según el perfil del centro educativo

Para profundizar en la percepción que tiene el profesorado acerca de los elementos que influyen en la FPD, se han analizado las puntuaciones factoriales individuales, buscando eventuales diferencias en función del perfil del centro (titularidad e implementación de FPD). Para interpretar estos valores, hay que considerar que ya no reflejan la escala utilizada en el cuestionario (el grado de acuerdo, del 1 al 6); sino que se presentan valores tipificados, que representan la distancia de la puntuación de un sujeto en un factor, respecto a la media del grupo (valor 0 en cada factor).

En la Figura 3 puede observarse que los valores medios de los factores influyentes en el desarrollo de la FP presentan diferencias según la titularidad del centro, siendo superiores todas las medias en el caso de los centros privados o concertados, respecto a los públicos.



Nota: * diferencia significativa a $p < ,05$. $N = 883$.

Figura 3. Descripción de los factores que influyen en el desarrollo de la FPD, según la titularidad del centro

La prueba de Kruskal-Wallis y el análisis de rangos promedio (Tabla 6) revela que estas diferencias son significativas en todos los factores, excepto en el «nivel competencial del alumnado». Es decir, el profesorado en los centros privados o concertados percibe que estos factores influyentes en la FPD son más presentes, respecto al profesorado de los centros públicos.

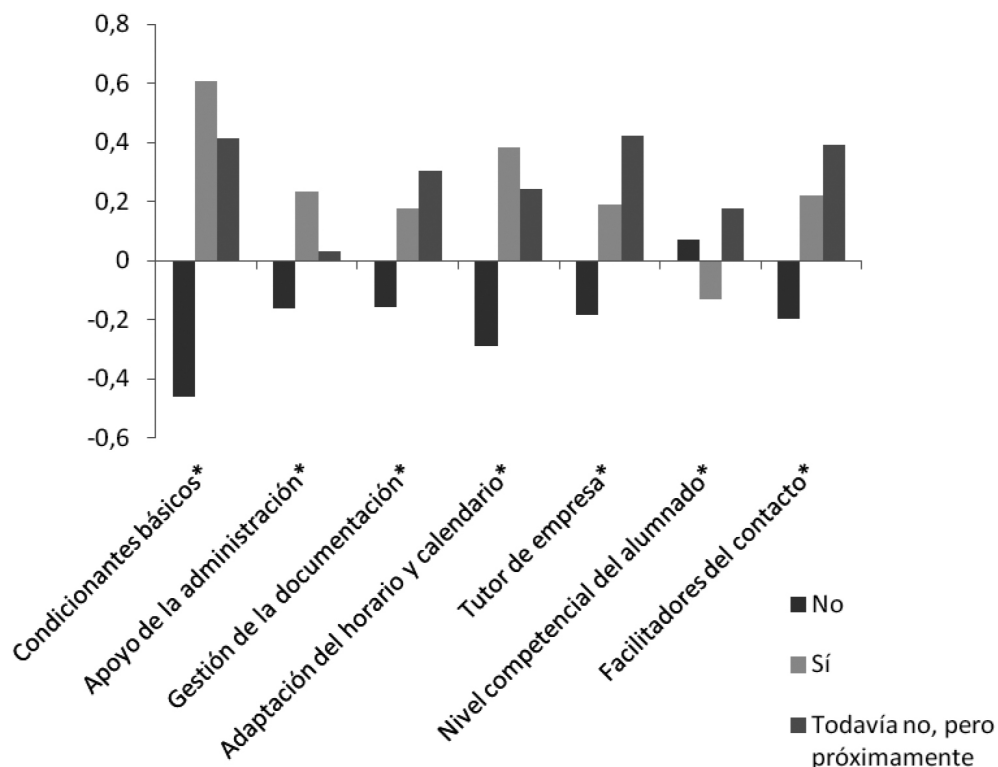
Tabla 6

Rangos promedio y prueba de Kruskal-Wallis en los factores que influyen en la FPD, según la titularidad del centro

	Rangos promedio		Chi cuadrado	Significación
	Privado o concertado	Público		
Condicionantes básicos para la implementación	567,11	409,97	51,446	<,001
Apoyo de la administración educativa	486,70	428,58	7,039	,008
Gestión de la documentación	508,98	423,42	15,252	<,001
Adaptación del horario y calendario a las necesidades de la empresa	487,04	428,50	7,141	,008
Tutor de empresa	504,44	424,47	13,322	<,001
Nivel competencial del alumnado	452,78	436,43	,557	,455
Facilitadores del contacto centro/empresa	551,80	413,51	39,842	<,001

Nota: N.º profesorado en centros públicos: 713. N.º profesorado en centros privados o concertados: 165. Grados de libertad: 1.

Como se presenta en la Figura 4, también se encuentran diferencias en los factores influyentes, según si en el centro se está implementando o no la formación dual. En todos los factores, la media es superior en los centros donde ya se está implementando respecto a donde no se ha implementado.



Nota: * diferencia significativa a $p < ,05$. $N = 883$.

Figura 4. Descripción de los factores que influyen en el desarrollo de la FPD, según si se está implementando la FPD en el centro

La prueba H (Tabla 7) nos informa de que todos los factores presentan diferencias significativas en función del estado de implementación de la FPD en los centros: los elementos que influyen en el desarrollo de la FP varían significativamente, en la percepción del profesorado implicado, según si en el centro se está actualmente desarrollando la FPD o no.

Tabla 7

Rangos promedio y prueba de Kruskal-Wallis en los factores que influyen en la FPD, según el estado de implementación de la FPD

	Rangos promedio		Chi cuadrado	Significación
	No	Sí		
Condicionantes básicos para la implementación	302,86	559,48	233,744	<,001
Apoyo de la administración educativa	365,43	464,85	35,085	<,001
Gestión de la documentación	372,82	453,67	23,201	<,001
Adaptación del horario y calendario a las necesidades de la empresa	342,98	498,80	86,187	<,001
Tutor de empresa	366,74	462,87	32,807	<,001
Nivel competencial del alumnado	421,30	380,35	5,951	,015
Facilitadores del contacto centro/empresa	366,61	463,06	33,019	<,001

Nota: N.º profesorado de centros donde no se ha implementado la FPD: 487. N.º profesorado de centros donde se ha implementado: 322. N.º profesorado de centros donde se implementará próximamente: 69. Grados de libertad: 2.

Estos resultados, cuya significación estadística entre los tres grupos está indicada por las pruebas post-hoc, indican que en los centros donde se está implementando actualmente la FPD, respecto a los centros donde no se está implementando y no se prevé hacerlo, el profesorado percibe que:

- Las condiciones básicas para la FPD son más favorables, sobre todo a nivel de motivación del alumnado hacia este tipo de formación, implicación del profesorado en los proyectos y satisfacción del alumnado con la FPD.
- El apoyo de la Administración educativa es más intenso, sobre todo a nivel de reconocimiento de las figuras del tutor/a y responsable de coordinación.
- La gestión de la documentación con la Administración y la empresa es más fácil.
- La adaptación de horario y calendario de la estancia se adecua mejor a las necesidades de la empresa.
- La figura del tutor/a de empresa está mejor valorada.
- Las condiciones que permiten un contacto más fácil entre centro y empresa son mejores.
- Sin embargo, el nivel competencial del alumnado es valorado inferiormente en aquellos centros donde ya se está implementando la FPD.

Otra variable considerada para analizar los factores influyentes en la implementación de la FPD, según el estado de la implementación en los centros, es el hecho de ofrecer de forma simultánea FPD y no dual. Se han analizado las diferencias de rangos promedio en los factores con la prueba H, seleccionando solo los casos del profesorado de centros donde se desarrolla formación dual ($N = 322$); la única diferencia significativa se encuentra en el factor «tutor/a de empresa», $\chi^2(1) = 11,951$, $p = ,001$, con rangos de 121,09 en los centros donde no se imparten a la vez ambas formaciones, y de 169,46 en los centros donde sí se hace. Este resultado indica que el hecho de combinar formación dual y no dual de manera simultánea no afecta en general a los factores para la implementación; en cambio, el tutor/a de empresa está mejor valorado cuando se combinan ambas formaciones.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este estudio tiene un carácter exploratorio y constituye un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en el conocimiento acerca de los factores condicionantes en la implementación de la FPD en España. Arroja luces sobre el estado de la implementación de esta modalidad de FP, desde la visión de los tutores y coordinadores en los centros educativos, como agentes clave.

Los resultados ponen de manifiesto algunos elementos positivos, como el hecho de tomar la decisión de realizar FPD de manera colaborativa ya sea por iniciativa del claustro, del equipo docente del ciclo, o por el consenso entre centro educativo y empresa. Se ha visto en anteriores investigaciones que el consenso en la toma de decisiones puede generar una actitud positiva y una buena motivación del profesorado para realizar la FPD; como indica Euler (2013) el consenso sobre las responsabilidades mutuas de los profesionales del centro educativo es un elemento clave para la implementación de la FPD.

Sin embargo, otros resultados evidencian dificultades por parte de los centros a la hora de adaptarse a la implementación de la FPD. En primer lugar, hay una llamativa carencia formativa acerca de la FPD, ya que solo tres de cada diez profesores/as reportan haber recibido formación sobre esta modalidad de FP. Este resultado es preocupante ya que la introducción de la FP dual supone un cambio de funcionamiento y de organización del centro muy importante. Por otro lado, el profesorado participante afirma que uno de los principales obstáculos en la implementación de la FPD es también la falta de información y escaso conocimiento de este modelo formativo por parte de las empresas. En este sentido, es evidente la necesidad de informar

y generar consenso entre todos los agentes implicados en la implementación de la FPD si se pretende que este modelo se introduzca con éxito en los centros educativos (Euler, 2013).

Otra de las dificultades que percibe el profesorado de FP es la insuficiencia de los recursos otorgados por la administración pública para implementar el sistema dual. Si a ello se suma la falta de reconocimiento por parte de la administración educativa de la tarea que desarrollan los coordinadores y los tutores de FPD, y la falta de tiempo del profesorado-tutor para realizar el seguimiento del alumnado, se constata que las condiciones que tienen los centros para gestionar la FPD son claramente mejorables.

Introducir una nueva modalidad formativa en un centro educativo requiere más dedicación e implica más trabajo para el profesorado. Si esa nueva modalidad formativa es la FPD, el volumen de trabajo aumenta, ya que se requiere un contacto directo con la empresa tanto para conseguir plazas de dual como para coordinar la formación del alumnado y llevar a cabo un correcto seguimiento de los aprendizajes. En este contexto, la insuficiencia de los recursos asignados por la administración pública, la limitación del tiempo disponible para hacer el seguimiento del alumnado, y la falta de reconocimiento de la labor que realizan tutores y coordinadores de FPD actúan como barreras importantes para el correcto funcionamiento de esta modalidad, y muestran que el esfuerzo recae excesivamente en la voluntariedad y dedicación del profesorado responsable.

Si en las tareas administrativas que conlleva la FPD se implicasen, además de los centros educativos, otros agentes como la administración educativa y las agrupaciones empresariales, se podría liberar a los profesores de esta carga de trabajo adicional —y no reconocida— y podrían centrarse en tareas docentes y de seguimiento, aumentando así la eficacia de la propia FPD. Además implicaría una mayor corresponsabilidad de todos los agentes en la implementación de la FPD, factor que se considera esencial para su éxito (Echeverría, 2016; Rego, Barreira & Rial, 2015).

Se ha visto que en la FPD el tutor de empresa desempeña un rol clave, ya que es el responsable de impartir los módulos formativos en la empresa y de realizar el seguimiento del aprendiz. No obstante, la mayoría del profesorado indica que los tutores de empresa no tienen una formación pedagógica adecuada, lo que puede dificultar su función docente con el aprendiz. Como indican diversos estudios (Aleman, 2015; Rego, Barreira & Rial, 2015; Seyfrid, 2009), el tutor de empresa necesita competencias pedagógicas, además de las competencias técnico profesionales, para

desempeñar su rol de formador con éxito; la formación inicial y continua es la herramienta que ayuda a un buen profesional a ser un buen formador, por lo que su ausencia es una barrera para que el sistema dual se desarrolle. En este sentido sería necesario poder desarrollar un plan de formación para los tutores de empresa que les permitiera reforzar sus competencias pedagógicas.

Se observa que los centros públicos perciben más dificultades asociadas a la FPD que los centros privados y concertados. En los centros de titularidad pública el profesorado incide más en las dificultades y obstáculos que supone la implementación de la FPD, y reporta una percepción más negativa en relación a los beneficios y oportunidades que se obtienen de su implementación. Es paradójico que en los centros de titularidad privada, con o sin concierto económico, el profesorado percibe un mayor apoyo de la Administración educativa, posiblemente porque se espera menos de ella y porque cuentan con sus propias redes de apoyo.

Uno de los resultados clave del estudio es que la combinación de la oferta de FPD y no dual constituye un elemento facilitador para el centro, que enriquece además al alumnado que no participa en la modalidad dual con los conocimientos y experiencias que aportan los que sí participan en proyectos de este tipo. Aunque buena parte del profesorado coincide en las dificultades que puede suponer tener en un mismo grupo alumnado de FPD y alumnado de FP tradicional y el reto de adaptar los contenidos a cada perfil (Scandurra, 2015), las aportaciones del profesorado que cuenta con experiencia en esta combinación de oferta la valora positivamente. Para ello, es necesario dotar con más recursos a los centros, ya que la combinación de ambos modelos supone una complejidad organizativa y formativa que requiere recursos para ser abordada con eficacia.

Los resultados permiten afirmar que la FPD evidencia el nivel competencial del alumnado, en relación a las demandas de las empresas. En este sentido, se observan diferencias en la valoración del profesorado sobre las competencias de sus estudiantes. El profesorado de centros que realizan FPD, una vez implementado el modelo, indica que el nivel competencial inicial de los estudiantes de CFGM es una barrera para realizar la FPD. Sin embargo, el profesorado de centros que no han implementado la FPD no considera que el nivel competencial del alumnado sea una barrera. Esto puede deberse a que el profesorado de modalidad dual cuenta con la valoración que lleva a cabo el mercado de trabajo de sus estudiantes, a través de la opinión de las empresas en las que realizan la estancia dual que, en los CFGM, no es muy positiva y evidencia la carencia de determinadas competencias. El profesorado que no realiza FPD no dispone

de este contraste con el mercado laboral, por lo que su opinión sobre las competencias de los estudiantes de CFGM es más positiva. Cabe señalar que esta diferencia de opinión no se da respecto al nivel competencial del alumnado de CFGS. Este resultado, también observado en otros estudios (Pineda, Fernández & Espona, 2018), alerta sobre una posible disfunción de los CFGM en desarrollar el nivel competencial que requiere el mercado de trabajo para los profesionales de ese nivel. El estudio mencionado, realizado en el sector de la automoción, muestra que la carencia competencial de los estudiantes de CFGM se da especialmente en las competencias transversales, como comunicación, responsabilidad, implicación, iniciativa, carencia que dificulta la permanencia de estos aprendices en las empresas. Sería necesario identificar en qué familias profesionales esta carencia competencial en los CFGM se refiere a competencias técnicas y específicas o bien a competencias transversales; en este sentido se abre un campo de investigación muy necesario para aumentar la eficacia de la Formación Profesional.

Siguiendo con las diferencias encontradas entre la percepción del profesorado que imparte docencia en centros formativos donde ya se está implementando la FPD, y el profesorado de centros que solo imparten formación no dual, los resultados sugieren que los primeros tienen una percepción más positiva de los factores condicionantes en relación al desarrollo de los proyectos de FPD. El diseño de esta investigación no nos permite saber si los factores están mejor valorados porque el profesorado tiene ya una experiencia en FPD y ha visibilizado sus beneficios y relativizado sus dificultades; o bien, al contrario, si se implementa la FPD en esos centros justamente porque están más preparados para afrontar este reto. En este sentido, sería conveniente para futuras investigaciones plantear un diseño longitudinal prospectivo, para poder establecer la relación entre estas variables en términos de antecedentes y resultados. Además, se observa que en los centros donde la FPD se implementará próximamente, el profesorado expresa valoraciones parecidas, sugiriendo que la implementación se fundamenta en unos condicionantes favorables: motivación del alumnado, implicación del profesorado, apoyo por parte de la Administración, una adaptación del calendario compatible con las empresas colaboradoras, facilidades en el contacto con las empresas, etc.

El estudio realizado sienta las bases para seguir investigando en profundidad sobre los factores que se han puesto de manifiesto como condicionantes clave en la implementación de la FPD. La investigación se ha centrado en la percepción del profesorado como agente clave para gestionar el cambio de modelo que implica la implementación de la FPD; sin embargo, en futuras investigaciones sería necesario contrastar la visión del profesorado con la de otros agentes (equipos directivos, alumnado,

empresas). Asimismo, sería oportuno analizar maneras de mejorar estos condicionantes, así como indagar su repercusión en los resultados de la FPD, en concreto en el aprendizaje del alumnado.

NOTAS

- 1 La Alianza para la FP dual es una red estatal de empresas, centros educativos e instituciones, impulsada por la Fundación Bertelsmann, la CEOE, la Cámara de Comercio de España y la Fundación Princesa de Girona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511.
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Eichhorst, W. (2015). Does vocational training help young people find a (good) job? Systems combining structured learning on the job with classroom training can ease youth unemployment. *IZA World of Labor*, 112. doi: 10.15185/izawol.112
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung.
- Comisión Europea (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Recuperado de <https://goo.gl/25TNiS>
- Gómez Fernández, D. (1981). El «ESP-E», un nuevo cuestionario de personalidad a disposición de la población infantil española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 450-472.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric Methods*. McGraw-Hill, New York.
- IESE (2014). *La formación profesional dual como reto nacional*. Navarra: IESE Business School-Universidad de Navarra.
- Kotthoff, H.G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.
- Lassnigg, L. (2015). The political branding of apprenticeship into the 'Dual System' – Reflections about exporting the myth of employment transition. In A. Heikkinen & L. Lassnig (Eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 78-98). Cambridge Scholars Publishing.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Pfeiffer, J.W., Heslin, R., & Jones, J.E. (1976). *Instrumentation in Human Relations Training*. La Jolla (California): University Associates.
- Pineda, P., Fernández de Álava, M., & Espona, B. (2018) Dual vocational education and training as a company strategy in the automotive sector: the case of Spain. *Revista de Educación*. In press.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E.M., y Rial Sánchez, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- Rom, J., Solanilla, A., Miotto, G., & Polo, M. (2016). *Las empresas y la FP Dual en España. Informe de situación 2016*. Alianza para la FP Dual e IFP-Innovación en Formación Profesional.
- Scandurra, R. (2015). *Un model de formació professional dual per a Catalunya? Aportacions dels agents implicats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Seyfried, E. (2009), *Report of the peer activity on the role of social partners in quality procedures in VET*. Berlin, 7-9 October 2008. ENQUA-VET.

Subdirección General de Orientación y Formación Profesional [SGOFP] (2014). *Seguimiento de proyectos de Formación Profesional Dual: curso 2013-2014*. Madrid: Autor.

Valiente, Ò. (2016). L'adaptació del model dual al cas català. Intervenció d'Òscar Valiente Coordinador de la recerca «Un model de formació professional dual per a Catalunya?». En R. Scandurra, *Un model de formació professional dual per a Catalunya? Aportacions dels agents implicats* (pp. 11-14). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Pilar Pineda-Herrero. Doctora en Ciencias de la Educación y profesora titular de Economía de la Educación y Pedagogía Laboral en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de trabajo son la educación y el trabajo, la formación continua y su eficacia, la inserción laboral de los jóvenes y la formación profesional dual. Dirige el grupo de investigación EFI-Eficacia de la Formación, <http://grupsderecerca.uab.cat/efi/es->. Forma parte del grupo de investigación GIPE —Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas, <http://gipe-igep.org/>—. Ha dirigido numerosos estudios sobre evaluación y eficacia de la formación continua para diversos colectivos y sectores (administración pública, profesorado, personal sanitario, industria, empresas de servicios, etc.) y en los últimos años muchas sus investigaciones se centran en la FP dual.

Anna Ciraso-Calí. Diplomada en Ciencias de la Educación por la Università degli Studi di Padova, licenciada en Pedagogía por la UAB, actualmente cursando el Máster Interuniversitario en Metodologías de las Ciencias del Comportamiento (UAM, UCM, UNED). Tiene experiencia profesional como educadora en educación no formal, en el apoyo escolar y a las familias, y como formadora/consultora en diseño y evaluación de la formación. Sus ámbitos de investigación son la formación continua, la transferencia de los aprendizajes, la formación profesional dual, y el empoderamiento juvenil. Miembro del Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE) y del Grupo EFI (Eficacia de la Formación).

Laura Arnau-Sabatés. Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la UAB donde imparte clases relacionadas con las metodologías de investigación y de intervención en educación social. Desarrolla y co-coordina numerosas investigaciones nacionales e internacionales sobre los procesos de transición al empleo, competencias de empleabilidad e inserción laboral de jóvenes en riesgo de exclusión. Miembro del equipo de investigación IARS (Infancia y Adolescencia en Riesgo Social) y del Grupo EFI (Eficacia de la Formación).

Dirección de los autores: Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Sistemàtica i
Social.
Facultat de Ciències de l'Educació
08193 – Bellaterra
E-mail: pilar.pineda@uab.es
annaciraso@gmail.com
laura.arnau@uab.es

Fecha recepción del artículo: 03. Febrero. 2018
Fecha modificación del artículo: 06. Junio. 2018
Fecha aceptación del artículo: 08. Junio. 2018
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018