

El sistema dual en Alemania – ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?

Prof. Dr. Dieter Euler

Un estudio por encargo de la Bertelsmann Stiftung



El sistema dual en Alemania – ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?

Prof. Dr. Dieter Euler

Un estudio por encargo de la Bertelsmann Stiftung

Contenido

Prólogo	4
Resumen	6
I. Puntos de partida – o: ¿por qué continúa siendo una quimera una transferencia 1:1 de los sistemas de formación profesional?	11
II. Elementos constituyentes de un sistema dual de formación profesional	20
1. Finalidad amplia: la formación profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales	20
2. Enfoque de una profesión docente: competencias de actuación profesional para un perfil de técnico profesional capacitado, flexible y predispuesto a la movilidad	24
3. Aprendizaje alternante en el contexto del principio dual	32
4. La formación profesional como tarea colegiada entre Estado y economía	38
5. Financiación social de la formación profesional	42
6. Ofertas complementarias con titularidad escolar o extraempresarial	49
7. Codificación de estándares de calidad	53
8. Cualificación del personal docente y formativo	55
9. Equilibrio entre normalización y flexibilización	59
10. Desarrollo de bases fundamentadas para las decisiones y la configuración	63
11. Aceptación social de la formación y perfeccionamiento profesional	65
III. Transfer Revisited	70
Bibliografía	73
Anexo 1	77
Anexo 2	78
Anexo 3	79

Prólogo

Change is a journey, not a blueprint

Actualmente, en la Unión Europea hay en el paro 5,7 millones de jóvenes de menos de 25 años. En Grecia y España, la tasa de desempleo de este grupo de edad supera el 50%. Los países afectados buscan posibilidades para mejorar la transición desde la escuela al mundo profesional. Para ello, centran cada vez en mayor medida su atención en el sistema dual de formación profesional. Vincular las consideraciones teóricas en las escuelas de formación profesional con experiencias prácticas en empresa aporta a la economía no solo especialistas formados en el mundo práctico, sino que constituye una receta de éxito para transiciones satisfactorias al mundo laboral.

Así lo entienden también la Unión Europea y sus Estados miembros. El interés por la formación profesional dual es mayor que nunca. La Comisión Europea se pronuncia rotundamente en su informe estratégico «Replantear la Educación»: «El aprendizaje en el lugar de trabajo, por ejemplo con los modelos duales, debe ser un pilar central de los sistemas de educación y formación profesionales en toda Europa, con el objetivo de reducir el desempleo juvenil [...]».

Países como España, Grecia, Portugal, Italia, Eslovaquia y Letonia pretenden reformar sus sistemas de formación a imagen del sistema dual en Alemania. Pero el notable interés por el enfoque dual sobrepasa las fronteras de Europa: la India, China, Rusia y Vietnam ya han suscrito acuerdos de cooperación con el gobierno alemán.

No se trata de transferir al pie de la letra el sistema de formación alemán. La experiencia demuestra que la formación dual en Alemania puede servir de modelo, pero no de patrón. Quien desee transferir a su país un sistema de formación extranjero debe tomar en consideración las condiciones generales existentes y orientar la formación profesional dual de acuerdo con sus propios objetivos educativos, sociales y económicos. La cuestión radica, por tanto, en una transferencia inteligente de elementos adaptados y no en una réplica exacta de una implantación de otro país.

La experiencia presente muestra los elementos en que puede basarse una transferencia diferenciada. A tal fin se ha descompuesto el sistema de formación profesional en once componentes, que además pueden contemplarse de forma individual: ¿qué ocurre con la financiación del sistema dual? ¿Cómo se pueden combinar acertadamente la teoría y la práctica en empresa? ¿Cómo se realizan los exámenes? La experiencia pone de manifiesto cómo puede ser una transferencia de elementos individuales y qué posibilidades de sustitución existen. Para ello se expande la panorámica más allá del sistema alemán hasta el plano internacional: otros países disponen de sistemas de formación profesional con elementos duales que pueden servir igualmente de referencia. Este enfoque internacional no solo permite un debate cualificado sobre la transferencia, sino que además brinda posibles acciones para Alemania. En este país existe asimismo la necesidad de reformar algunas partes del sistema de formación profesional: a pesar de haber puestos de apren-



dizaje sin cubrir, son muchos los jóvenes que no disponen de un lugar de formación. El sistema alemán de formación no es suficientemente flexible para adaptarse a la heterogeneidad de condiciones de partida de los jóvenes. Necesita unas estructuras modificadas para poder reaccionar de continuo a los retos demográficos, económicos y tecnológicos.

Con el presente estudio queremos proporcionar el empuje para un diálogo diferenciado, del que aprendamos los unos de los otros y todos juntos. Vaya por delante nuestro especial agradecimiento al Profesor Dr. Dieter Euler. Sus profundos conocimientos del sistema dual en Alemania, así como su excelente visión internacional, han hecho posible este estudio.



Dr. Jörg Dräger
Miembro de la Junta Directiva
de la Bertelsmann Stiftung



Clemens Wieland
Senior Project Manager
Programa Aprendizaje para la Vida
Bertelsmann Stiftung

Resumen

De forma regular se suscita en el debate sobre política educativa la propuesta de transferir el sistema alemán de formación profesional a otros países. En unas ocasiones se trata de promover el desarrollo económico, en otras, de contribuir a la drástica reducción del paro (juvenil) en los posibles países de transferencia. Los resultados son de momento decepcionantes: las evaluaciones de los proyectos de transferencia reflejan por lo general una durabilidad reducida. A pesar de los reiterados esfuerzos por parte alemana, el sistema dual se circunscribe a unos cuantos países en Europa Central.

Un análisis diferenciado concluye que la transferencia de un sistema, o de componentes aislados del mismo, no debe entenderse como un proceso de simple reproducción, sino de selección y adaptación, que se rige por los objetivos y las condiciones generales del posible receptor de la transferencia. En cuanto a la transferencia de un sistema de formación profesional, esto significa que si un país desea reformar su sistema, no se limita a importar como un patrón el alemán u otro diferente y a implantarlo en lugar del sistema existente. Más bien realiza una comparación de las experiencias de distintos países y, llegado el caso, se aceptan y adaptan aquellos elementos que mejor se adecuen a las metas, estructuras y culturas propias.

En este sentido, no existe una forma sencilla y rápida para la transferencia de sistemas de formación profesional o de diversos componentes a posibles destinatarios. Los enfoques y las estrategias de transferencia solamente pueden desarrollarse en cada caso dentro del contexto de las circunstancias sociales, culturales y económicas específicas.

Esta afirmación concuerda con la conclusión de que el sistema de formación profesional, en la correspondiente versión actual, representa el resultado de un proceso histórico-cultural. El propio sistema dual en Alemania refleja una configuración de normas jurídicas y convenciones consuetudinarias, de principios didácticos y estructuras institucionales. El hecho de que los sistemas de formación profesional estén condicionados por principios histórico-culturales tiene dos consecuencias fundamentales:

- Un sistema nacional de formación profesional posee un carácter instrumental para la consecución de objetivos específicos, que pueden diferir de un país a otro. En ese sentido, tampoco puede existir per se el «mejor» sistema, sino que los sistemas nacionales de formación profesional únicamente pueden examinarse y evaluarse en lo relativo a su capacidad para alcanzar los objetivos marcados.
- La caracterización de un sistema nacional de formación profesional se enmarca dentro del contexto de otros subsistemas sociales, por lo que la capacidad de transferencia de tal sistema, o de elementos aislados, solamente parece imaginable en el caso de condiciones contextuales comparables.



Un examen diferenciado de los sistemas nacionales de formación profesional revela para la casi totalidad de los países que no existe un (único) sistema de formación, sino diferentes modalidades educativas y experiencias didácticas. Los sistemas de formación profesional son, por lo general, «sistemas mixtos» en los que sobre todo conviven en paralelo modalidades educativas de carácter dual y escolar en diferentes proporciones.

La calidad de la formación profesional no guarda correlación con la modalidad educativa. En las modalidades educativas de carácter dual o escolar existe una amplia variedad de implantaciones buenas y malas de formación profesional. La diferencia de calidad en una modalidad educativa es probablemente mayor que entre distintas modalidades. Además hay que tener en cuenta que en las modalidades de formación de carácter escolar cada vez hay más fases de formación práctica integradas, que se llevan a cabo en empresas o en entidades docentes extraempresariales (conjunción de teoría y práctica en el sentido de un «principio dual»).

Con estos antecedentes parece conveniente, en el marco de la transferencia, contemplar los sistemas de formación no como un todo, sino analizarlos en relación con sus elementos constituyentes. En este sentido cabe diferenciar dos cuestiones fundamentales para los análisis posteriores:

1. **¿Qué elementos forman parte del sistema dual en Alemania y constituyen una base para la transferencia a otros países?**
2. **¿Cómo pueden configurarse los elementos constituyentes para adecuarlos mejor a las condiciones de otros países?**

En los siguientes pasos se examinan dichas cuestiones:

- Sobre la base de un análisis de la bibliografía, así como de las pertinentes fuentes jurídicas, se enumeran y exponen once elementos constituyentes del sistema dual.
- Dado que, por los motivos expuestos, no se puede asumir que en lo relativo a los elementos diferenciados se produzca una transferencia 1:1, se delimitan posibles enfoques en relación a una transferencia modificada. Estas alternativas de configuración se basan, de una parte, en consideraciones de viabilidad, de otra en ejemplos empíricos extraídos de Suiza, los Países Bajos, Austria, Dinamarca, Noruega, Luxemburgo e Inglaterra.

A continuación se detallan de forma conjunta los once elementos constituyentes identificados del sistema dual alemán en cuanto a sus aspectos fundamentales, se expone su posible utilidad para un destinatario de la transferencia y se describen con vistas a posibles enfoques en vistas a una transferencia modificada.

Elemento constituyente	1	2	3	4	5
<p>Explicación/ Posible utilidad</p>	<p>Finalidad amplia: la formación profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El triple objetivo como punto de referencia normativo de la formación profesional alemana: promoción de (1) la eficiencia económica; (2) la integración social; (3) el desarrollo individual. • Desarrollo de un nivel de profesionalidad con potencial específico para el fomento de la voluntad de innovación en la economía. • Objetivo triple en un punto de confluencia de intereses dispares de distintas partes interesadas (Estado, economía, jóvenes y padres); aseguramiento de un equilibrio de metas en la responsabilidad estatal. • Utilidad: con la formación profesional pueden abordarse objetivos de varios ámbitos políticos. Esto permite la interlocución con un amplio espectro de partes interesadas y puede influir de forma positiva en la percepción y la valoración de la formación profesional. 	<p>Enfoque de una profesión docente: competencias de actuación profesional para un perfil de técnico profesional capacitado, flexible y predispuesto a la movilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación de la formación según los requisitos de actuación de la práctica profesional. • El perfil de competencias de una profesión permite la integración inmediata en el mundo profesional. • El perfil de competencias se corresponde con un amplio sector profesional y permite con ello una ocupación flexible en diferentes empresas. • El perfil de competencias favorece la movilidad de los técnicos formados. • En parte, la formación del perfil de competencias de una profesión se entiende como proceso firmemente ensamblado sin etapas ni interrupciones. • Individualmente se vincula el desarrollo de competencias de actuación profesional con aspectos propios de la formación profesional. • El análisis del perfil de competencias se realiza en el contexto del examen final de la formación, que se organiza de forma centralizada por medio de los «organismos competentes» (la mayoría de las veces, cámaras) y en el que se aplica el principio: «El que enseña, no examina». • Utilidad: el perfil de competencias incrementa la flexibilidad y movilidad de los técnicos formados, reduce el peligro de la exclusión social y eleva el nivel de formación también por debajo de los programas de formación académica. 	<p>Aprendizaje alternante en el contexto del principio dual</p> <ul style="list-style-type: none"> • El «principio dual» describe el engranaje de teoría y práctica, pensamiento y actuación, aprendizaje sistemático y casuístico. • A tal fin la empresa es fundamental como lugar de aprendizaje, ya que solo allí existen las posibilidades de aprendizaje en situaciones reales. • Dependiendo del aprovechamiento de las posibilidades del lugar de aprendizaje y del tipo de la cooperación de éste, varía la calidad de la implantación del principio dual. • Utilidad: la aplicación del principio dual permite la estructuración de competencias de actuación, que sean importantes para el mercado laboral pero no estén excesivamente orientadas a las necesidades inmediatas de las distintas empresas. 	<p>La formación profesional como tarea colegiada entre Estado y economía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una estrecha cooperación entre los actores del Estado y la economía (por ejemplo, durante el desarrollo de profesiones, ejecución de exámenes, consecución de lugares de formación). • Las formas de colaboración van desde la cogestión codificada, pasando por la defensa de un «principio de consenso», hasta las votaciones informales. • Utilidad: los afectados se convierten en participantes y se comprometen con la implantación de reglas y acuerdos; aportación a la aceptación social de la formación profesional. 	<p>Financiación social de la formación profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los costes de la formación profesional dual son soportados proporcionalmente por el Estado y la economía. • Solo una parte de las empresas con derecho a formación la realiza por cuenta propia. • En determinadas familias profesionales, las empresas obtienen ingresos netos de la formación profesional. • Utilidad empresarial: la formación profesional como inversión en el marco de una estrategia empresarial de reclutamiento de personal, en su caso, utilidad derivada de una actitud ventajista. • Utilidad social: merced a la participación de la economía en la financiación, los gastos públicos debidos a la formación profesional son comparativamente bajos.
<p>Enfoques para una transferencia modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se contempla la totalidad de las metas, sino que se atiende cronológicamente a los objetivos perseguidos de forma prioritaria. • La profundización en la implantación de modalidades de formación dual se realiza en primer lugar en las áreas económicas o los sectores con condiciones válidas de partida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El perfil de competencias de una profesión define en primera instancia una imagen ideal, cuya consecución puede perseguirse gradualmente. • El desarrollo de un perfil de competencias exige modalidades de formación ajustadas a un «principio dual»; la implantación puede realizarse, no obstante, en distintas combinaciones de lugares de aprendizaje. • El desarrollo del perfil de competencias puede prever también niveles entre los cursos de formación, así como estructuraciones modulares dentro de los cursos de formación, sin poner en peligro la uniformidad de las profesiones definidas en cada caso. • El examen del perfil de competencias puede efectuarse en distintas estructuras de examen (centralizadas/descentralizadas; competencias institucionales). 	<ul style="list-style-type: none"> • La implantación del principio dual puede realizarse, en principio, en diferentes combinaciones de lugares de aprendizaje con distintos porcentajes en cuanto a objetivos. • Las fases prácticas en empresa pueden integrarse mediante diversas formas e intensidades en una formación alternante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Además de la modalidad alemana de la asociación social, existe la posibilidad de otras formas de participación con diferentes grados de responsabilidad (por ejemplo, información, comparecencia, consultoría, asesoramiento). • Las estructuras de participación se podrían llevar a la práctica en otras formas de división del trabajo y de asignación de tareas (por ejemplo, no se transfiere la institución de una cámara, sino que se asignan sus tareas a instituciones existentes). • Llegado el caso pueden utilizarse formas de participación existentes a diferentes niveles (nacional, regional, local, institucional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los distintos modelos de financiación permiten una participación gradual de las empresas de formación en la financiación (por ejemplo, contribución solidaria, fondos sectoriales). • Introducción de una participación empresarial en la financiación de la formación primeramente en sectores con rendimientos netos en la formación.

6 Ofertas complementarias con titularidad escolar o extraempresarial	7 Codificación de estándares de calidad	8 Cualificación del personal docente y formativo	9 Equilibrio entre normalización y flexibilización	10 Desarrollo de bases fundamentadas para las decisiones y la configuración	11 Aceptación social de la formación y perfeccionamiento profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Junto a la formación profesional dentro del contexto del sistema dual se ofrecen distintas modalidades formativas en otros ámbitos (por ejemplo, profesiones sanitarias, formación profesional totalmente cualificada en escuelas de formación profesional). • La dependencia del sistema dual respecto de la creación de lugares de formación en empresas justifica, desde el punto de vista de la responsabilidad estatal, la habilitación subsidiaria de ofertas educativas de titularidad escolar o extraempresarial. • Utilidad: corrección de problemas coyunturales y estructurales mediante intervenciones públicas puntuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación estatal de exigencias mínimas para asegurar la calidad de la formación. • Grado elevado de diferenciación de las profesiones. • La implantación de las ordenanzas se efectúa en las empresas de formación a diferentes niveles. • Supervisión diferenciada de los estándares en función de la situación del mercado de formación y el sector. • Utilidad: transparencia sobre el nivel de competencia de quienes completan la formación; base transparente para los titulados y las empresas a la hora de solicitar un puesto de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de estándares mínimos con vistas a la aptitud personal, técnica y pedagógica del personal docente «oficial». • Consideración limitada del personal de formación «no oficial», que soporta el grueso de la formación práctica en las empresas (por ejemplo, oficiales, colaboradores en departamentos técnicos). • Utilidad: aportación fundamental para una formación de alta calidad, reducción de las rescisiones de contrato y abandonos de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares de formación se ajustan de forma flexible a las condiciones de tamaño de empresa, ámbito económico y requisitos previos para la formación. • Desarrollo de diferentes modelos de estructura para la elaboración de ordenanzas para la formación. • Flexibilidad en la ejecución de la formación (por ejemplo, duración de la formación). • Utilidad: incidir en las condiciones heterogéneas de los aprendices y las empresas de formación, sin caer por debajo de estándares mínimos codificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación y apoyo a modificaciones centralizadas por medio de instrumentos de la investigación, planificación y estadística de la formación profesional, así como del seguimiento de la formación profesional. • El instituto federal como promotor del desarrollo continuado del sistema. • Investigación formal de la formación profesional en instituciones universitarias y parauniversitarias. • Utilidad: «foros» para el debate continuado y el desarrollo ulterior de la formación profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • La aceptación social de la formación profesional en países con un sistema dual es hasta ahora comparativamente elevada. • Un análisis diferenciado revela grandes diferencias en cuanto a la aceptación de la formación profesional en distintas profesiones formativas. • Los acontecimientos en lo referente a oferta y demanda justifican una amenaza potencial para la aceptación social de la formación profesional dual.
<ul style="list-style-type: none"> • La habilitación subsidiaria de modalidades educativas equivalentes de titularidad escolar y extraempresarial permite una implantación gradual de acuerdo con las condiciones en los distintos sectores y ámbitos económicos. • Las modalidades de educación dual pueden introducirse gradualmente allí donde sean favorables las condiciones generales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alcance, el nivel de detalle y el grado de obligación de los estándares son adaptables a la cultura jurídica y viabilidad en el sistema de destino. • La estructuración y el grado de diferenciación de las profesiones pueden diferir notablemente de la práctica alemana. 	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia pedagógica del profesorado no depende por principio de la modalidad de formación. • Sobre todo la formación del personal docente escolar está integrada en las estructuras nacionales de la formación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares se ajustan a las condiciones existentes –como en Alemania– por encima de las normas esenciales. • Los estándares pueden implantarse con intensidad variable o modificarse de forma diferenciada en función del tiempo y ámbito. • El establecimiento de estándares sin un control pormenorizado permite cierta flexibilidad en la implantación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación sucesiva de la correspondiente experiencia práctica, en primer lugar en instituciones existentes (por ejemplo, facultades, organismos estatales). • Aprovechamiento de espacios de intercambio (internacional) y de resultados significativos para el análisis y la superación de las propias problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La diferente situación de aceptación por parte de las empresas y quienes abandonan los estudios exige un análisis y un tratamiento puntual de determinados ámbitos parciales. • Las plazas de formación ofrecen un acceso a atractivas actividades profesionales y despejan el camino a vías de formación con mayor futuro.

Partiendo de las condiciones generales en un posible país receptor, los procesos de transferencia exigen un planteamiento que, entre otras cosas, contemple los siguientes componentes:

- Análisis de las condiciones generales en el país receptor (entre otras, prioridades de objetivos, planteamientos institucionales, culturales, programáticos, didácticos).
- Especificación de los objetivos estratégicos.
- Participación de las partes interesadas relevantes en el país receptor.
- Acuerdo sobre formas de colaboración entre el país donante de la transferencia y el receptor (por ejemplo, asesoramiento, creación de instituciones, instrucción).
- Planificación de implantación/acción.



I. Puntos de partida – o: ¿por qué continúa siendo una quimera una transferencia 1:1 de los sistemas de formación profesional?

Organizaciones internacionales, como la OCDE o la UNESCO, han prestado cada vez mayor atención en los últimos años a cuestiones propias de la formación profesional. El sistema dual de formación profesional, tal como existe de forma paradigmática en Alemania y Suiza, y en una medida más limitada también en Austria, Dinamarca, Noruega, Luxemburgo o los Países Bajos (cf. OCDE 2010: 14), destaca de manera positiva. La OCDE expresa en su informe sobre el país Alemania un «reconocimiento a escala mundial» del sistema dual (Hoeckel, Schwartz 2010: 12).

Sistema dual con reconocimiento a escala mundial

Al mismo tiempo, muchos países se enfrentan al reto de diseñar la transición desde la enseñanza escolar obligatoria al sistema laboral con mayor eficacia. Y eso en la certeza de que tanto la necesidad de la economía de trabajadores cualificados, como la necesidad de los jóvenes adultos de una capacitación profesionalmente significativa, solamente pueden cubrirse de forma deficiente en las estructuras de formación existentes. En este sentido surgen en la actualidad con fuerza renovada propuestas para hacer frente a estos desafíos con un sistema de formación a imagen del modelo alemán.

Reto: carencia de personal cualificado

Con fórmulas llamativas como «El sistema dual como éxito de exportación» o «Formación profesional made in Germany: un modelo de éxito» se sugiere regularmente en el seno de la opinión pública política que el sistema alemán de formación profesional bien podría transferirse a otros países con el objetivo de resolver allí problemas económicos o sociales existentes. Unas veces se trata de la formación de profesionales cualificados como premisa para el crecimiento y la innovación, otras de la reducción del desempleo juvenil y la integración social de jóvenes adultos.

¿Es el sistema dual un éxito de exportación?

Pero la cosa no queda en mera retórica. Los esfuerzos para fomentar una formación profesional internacional gozan en Alemania de una dilatada tradición. Mientras que en los años sesenta y setenta la prioridad radicaba en la promoción de modelos educativos escolares, en la década de los ochenta la atención se centró en el fomento de modalidades educativas duales o cooperativas. Hasta la fecha se continúan invirtiendo, por un interés propio bien entendido, cantidades apreciables en las cooperaciones internacionales para la formación profesional (cf. BMBF 2012: 75). «La exportación de servicios de formación y profesionalización... tiene un efecto de palanca para la industria alemana, ya que la exportación de bienes, por ejemplo, en la construcción de maquinaria o en la industria automovilística a menudo exige obligatoriamente la existencia de técnicos bien formados en el extranjero.» (BMBF 2012: 74)

Cooperaciones internacionales para la formación profesional

Además, a la exportación de la formación profesional se le supone un mercado a conquistar con nuevos modelos de negocio (cf. Lippuner 2012; Jonda 2012). En consecuencia, existe un gran número de cooperaciones, proyectos e iniciativas, promovidas a nivel político e implantadas por organizaciones como, por ejemplo, el Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB o Instituto federal alemán para la formación profesional) o la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ o Agencia alemana de cooperación internacional).

Balance crítico de transferencia

Desde hace algunos años, los proyectos de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) o de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ o Agencia alemana de cooperación técnica) son evaluados por peritos externos en cuanto modelo pionero. El «balance de transferencia», en lo referente a la implantación de una formación profesional dual de carácter alemán, puede valorarse como crítico (cf. Stockmann, Silvestrini 2013). Las evaluaciones de proyectos similares en Suiza apuntan en el mismo sentido (cf. Maurer et al. 2012).

Evaluaciones

Con relación a los proyectos evaluados en 2010/2011, Stockmann y Silvestrini (2013) llegaron a la conclusión de que los proyectos encaminados a la introducción de estructuras formativas duales o cooperativas eran poco duraderos. Uno de los proyectos evaluados, por ejemplo, tenía como objeto la introducción de estructuras duales de formación profesional en Filipinas (cf. Silvestrini, Garcia 2010). En el período de 1996 a 2007 se subvencionaron allí un total de diez proyectos individuales, que tenían en común, entre otros, el siguiente objetivo: «Nationwide introduction and establishment of dual and dualized training programs» (Silvestrini, Garcia 2010: 3). La evaluación se centraba en la relevancia, efectividad, eficiencia, efecto y sostenibilidad de las intervenciones. «The evaluation team rates the intervention as a whole as unsatisfactory ..., since its sustainability appears to be rather inadequate.» (Silvestrini, Garcia 2010: 5)

Capacidad de exportación simplemente limitada

De forma resumida cabe afirmar que el sistema dual de formación profesional se circunscribe, a pesar de múltiples esfuerzos de exportación, a unos pocos países en Europa Central. Además conviene tener presente que el sistema dual no constituye en ninguno de estos países la forma exclusiva de formación, sino que simplemente cubre una determinada parcela de la formación profesional. Por el contrario, no debe infravalorarse la influencia sobre la práctica internacional de la formación profesional de los sistemas procedentes de Inglaterra y Australia, que desde la óptica alemana a menudo son enjuiciados como deficientemente regulados y de escasa eficacia. El desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones, por ejemplo, se atuvo mucho más a los modelos de referencia de formación profesional anglosajona, que a los de lengua alemana (cf. Deißinger 2013).

Las dificultades de la transferencia

El sistema dual de formación profesional es ampliamente alabado, pero apenas copiado. ¿A qué podría deberse esto? Esbochemos una posible respuesta en base a analogías. ¿Qué diría usted si un fabricante de automóviles alemán quisiera exportar sin más a Inglaterra o al sur de Europa sus modelos de éxito, producidos para el mercado alemán? No tardaría en objetarse que en Inglaterra el volante no va a la izquierda y que en el Sur de Europa podría prescindirse de la calefacción en



los asientos, debido a las condiciones climáticas. Ello no invalida la exportación, sino que exige adaptaciones fundamentales de los productos. Otra analogía: a casi nadie se le ocurriría aplicar sin más prácticas alemanas de comunicación empresarial a negociaciones con socios de otros países. Habría que tener en cuenta, por ejemplo, que a las jerarquías y los títulos se les confiere, por ejemplo en Rusia y Francia, una mayor importancia que en Alemania, mientras que en los Países Bajos y en Suiza, es menor. Los asuntos privados ahondan en España y en los Estados Unidos hasta el nivel personal, mientras que en Inglaterra no pasan de la conversación superficial. Asentir con la cabeza significa rechazo en Bulgaria; y mientras que en Alemania se resaltan más bien los problemas y las carencias en la comunicación empresarial, en otros países se prefiere dejarlos al margen y hacer hincapié en las posibilidades y las oportunidades. Los ejemplos ilustran que una transferencia directa no meditada de una estrategia específica de conversación no solo induciría a error, sino también a la incomprensión.

Los posibles obstáculos a la transferencia pueden analizarse asimismo invirtiendo el enfoque. En Corea del Sur, por ejemplo, hace algunos años se introdujo una financiación contributiva para incrementar el número de plazas empresariales de formación. Las empresas con más de 300 empleados que habilitaran plazas de formación por debajo de un porcentaje fijado por el Gobierno tenían que contribuir con una aportación relativamente elevada para la formación. En consecuencia, aumentó de forma considerable el número de plazas de formación. Cuando el Gobierno redujo el importe de la contribución para la formación, volvió a contraerse la oferta de plazas (cf. Bosch, Charest 2006: 8). ¿No sería lógico transferir la experiencia coreana a la formación profesional alemana? Una propuesta así se enfrentaría en Alemania de inmediato a un sinnúmero de objeciones, que imposibilitarían la transferencia (1:1).

Los ejemplos no constituyen ninguna prueba, pero suscitan, a la vista de las decepcionantes experiencias, la pregunta de en qué condiciones resulta posible la transferencia de sistemas de formación profesional. ¿Qué premisa para la transferencia subyace bajo las proclamas citadas («El sistema dual como éxito de exportación», entre otras): la de un intercambio mutuo o la de la supremacía del sistema propio? O tal vez la postura del óptico que, ante la reclamación de un cliente de no ver mejor que antes con las gafas recién compradas, responde: «Pruebe las mías, yo veo perfectamente».

La transferencia es evidentemente más compleja de lo que cabría suponer en principio, también en la formación profesional. La discrepancia entre la eufórica programación y la tímida realidad a menudo se justifica alegando que el sistema alemán de formación profesional, a causa de sus condicionantes políticos, institucionales y jurídicos acrecentados históricamente, resulta demasiado complejo para una transferencia a países sin unas condiciones generales similares. Tal explicación puede encerrar parte de verdad, pero peca de miope. Ignora sobre todo las condiciones teóricas de una transferencia de componentes desde un sistema donante a otro receptor (cf. Euler 2005).

Ejemplo Corea del Sur

Condiciones para la transferencia

Teoría de la transferencia: sistema de donante y receptor

Proceso de selección y de adaptación

Una transferencia de este tipo no se limita a un ejercicio de copia, sino que es diseñado por el posible receptor de la transferencia como un proceso de selección y de adaptación. Un país no emprenderá reformas en su propio sistema formativo con la intención de importar un modelo educativo, sino que definirá proyectos con los que alcanzar, dentro del contexto, objetivos o grupos de destino. De forma análoga, se preocupará de seleccionar aquellos componentes de un sistema de los que espere algún provecho, y adaptarlos de forma que se puedan integrar en las estructuras y culturas propias existentes.

De lo anterior se deduce que los componentes de un sistema (de formación profesional) no son de por sí relevantes o inútiles. Por el contrario, siempre lo son en relación con las condiciones del posible usuario o receptor de la transferencia. En consecuencia, los componentes del sistema son en principio transferibles si se pueden integrar en el contexto de experiencias y configuración de sus destinatarios.

Diferenciaciones en el país receptor

Si se aborda la cuestión de la transferencia desde la perspectiva de los posibles países receptores, entonces se desprenden necesidades fundamentales de diferenciación. De primeras cabe distinguir si en el destinatario de la transferencia se trata de un país en desarrollo, en vías de desarrollo, o de un país con una economía desarrollada. A un nivel pormenorizado debe analizarse en cada caso qué estructuras y culturas existentes ofrecen buenos puntos de conexión, a fin de iniciar, poner a prueba y enraizar de manera duradera nuevas modalidades de formación.

Teoría y práctica de la transferencia

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

Transferencia de elementos

Un país que desee una nueva orientación para su formación profesional verificará qué elementos son fácilmente integrables en las estructuras existentes, si cabe con adaptaciones y modificaciones. Además, se analizarán otros países y posiblemente se detecte que algunas de sus cosas cuadran mejor: por ejemplo, que no es necesario crear un complejo sistema de cámaras, sino que, como ocurre en Suiza, los cometidos de evaluación y certificación también pueden implantarse cerca del lugar de aprendizaje. En breve: la cuestión de la transferencia se analiza a nivel de los elementos, para lo que se realiza una comparación de las experiencias de distintos países y, llegado el caso, se aceptan y adaptan aquellos elementos que mejor se adecuen a las metas, estructuras y culturas propias.



Este análisis concluye que el sistema de formación profesional, en la correspondiente versión actual, representa el resultado de un proceso histórico-cultural. El propio sistema dual en Alemania refleja una configuración de normas jurídicas y convenciones consuetudinarias, de principios didácticos y estructuras institucionales. No nació en el tablero de dibujo como una construcción racional, sino que se fue formando gradualmente «como resultado de una historia social y cultural nacional» (Deißinger 1997: 2).

Evolución del sistema dual

Puede detectarse el germen del sistema dual en el modelo histórico del aprendizaje gremial en los oficios, que de manera gradual fue completándose con elementos paraempresariales y escolares. El desarrollo (y perfeccionamiento) se vio influido en gran medida por las condiciones técnico-económicas, el cual no fue posible integrar adecuadamente en el contexto de un aprendizaje circunscrito a la empresa y al lugar de trabajo y que, por tal razón, se completó en otros lugares de aprendizaje (cf. Stratmann, Schlösser 1990). El hecho de que los sistemas de formación profesional estuvieran condicionados por principios histórico-culturales tiene dos consecuencias fundamentales:

Origen: aprendizaje gremial

1. Un sistema nacional de formación profesional posee un carácter instrumental para la consecución de objetivos específicos, que pueden diferir de un país a otro. En ese sentido, tampoco puede existir per se el «mejor» sistema, sino que los sistemas nacionales de formación profesional únicamente pueden examinarse y evaluarse en lo relacionado a su capacidad para alcanzar los objetivos marcados. Schneider (1997: 5 y sigs.) muestra a la luz del ejemplo de Austria, que dependiendo de la importancia concedida a criterios de análisis específicos (en su caso: económicos, democráticos, individuales), resultan diferentes criterios de valoración. Así, algunos países conciben, por ejemplo, la formación profesional ante todo como un medio de política económica, mientras que en Alemania dicha formación está ligada además a objetivos de política social y educativa. La amplia variedad de objetivos en Alemania se remonta, entre otros, a la teoría sobre la formación profesional de Kerschensteiner, que hace más de 100 años concebía la formación profesional como un medio para integrar en la sociedad civil a los jóvenes (varones) amenazados y protegerlos de los peligros de la radicalización política (cf. Zabeck 2009: 491).

Carácter instrumental

2. La caracterización de un sistema nacional de formación profesional se enmarca dentro del contexto de otros subsistemas sociales, por lo que la capacidad de transferencia de tal sistema, o de elementos aislados, solamente parece imaginable en el caso de condiciones contextuales comparables. Así pues no puede sorprender que, por ejemplo, el sistema de formación en un país tenga un carácter más bien rudimentario, pero a cambio se haga cargo del perfeccionamiento de las correspondientes funciones de cualificación y, en consecuencia, aparezca comparativamente como más refinado (por ejemplo, en Irlanda o en los Estados Unidos; cf. OCDE 2010: 37). Concretamente, a la hora de contemplar aspectos propios de la comparación o la capacidad de transferencia, deben tenerse en cuenta el contexto institucional, la sintonía del sistema de formación y de empleo y las normas culturales.

Contexto de los subsistemas sociales

Ejemplo Francia Así, Deibinger (1997: 180 y sigs.) apunta que en el sistema francés de formación profesional, debido a la estructura centralizada de la sociedad, falta el elemento corporativo de una organización de autogestión o camerística, por lo que el sistema alemán, que se distingue por esta característica, no sería transferible sin más a Francia. Lutz (1976), en su comparativa entre Alemania y Francia, llega, entre otras, a la conclusión de que el colectivo de técnicos profesionales en Francia se corresponde con organizaciones obreras que prevén un grado mayor de división del trabajo y una mayor separación de trabajo directivo y operativo. Esta organización del sistema de empleo se sustenta, al mismo tiempo, sobre estructuras en el sistema educativo que proporciona a través de las escuelas de formación general una clase directiva más amplia, pero a cambio escaso personal docente no directivo. En consonancia con lo anterior el reclutamiento de técnicos está ajustado a los ámbitos funcionales del sistema de formación.

Ejemplo Inglaterra En lo referente a las diferentes normas culturales cabe destacar el ejemplo de Inglaterra, donde la formación pertenece en gran medida al terreno empresarial. El enfoque profesional planteado en Alemania y el marcado énfasis en la cooperación social resultan, por tanto, incompatibles con las «industrial relations» inglesas (cf. Deibinger 1997: 2013). Si bien la política del Gobierno central de Londres propugna desde hace tiempo el establecimiento de un «apprenticeship model», no se cuestiona la independencia de las empresas en el marco del modelo de mercado predominante. Los puestos de formación duales cuentan en la práctica totalidad con financiación estatal y a partir de 2014 está previsto que los aprendices abonen una tarifa por un puesto de formación dual, a imagen de las tasas académicas (cf. Evans, Bosch 2012: 20).

Ejemplo Corea del Sur Otro ejemplo de la importancia de las condiciones generales culturales lo brinda el diferente prestigio de las titulaciones de las escuelas de educación general (incluidas las facultades) en comparación con las de la formación profesional. En Corea del Sur, por ejemplo, la formación profesional arrastra el estigma de que solamente es tenida en cuenta por quienes no han sido capaces de acceder a organizaciones de carácter escolar y con mayor renombre (cf. Bosch, Charest 2006: 8).

La transferencia exige tiempo Consecuentemente no existe una forma sencilla y rápida para la transferencia de sistemas de formación profesional o de diversos componentes a posibles destinatarios. Los enfoques y las estrategias de transferencia solamente pueden desarrollarse en cada caso dentro del contexto de las circunstancias sociales, culturales y económicas específicas. Las experiencias acreditadas en un país pueden constituir, en el mejor de los casos, la materia prima para el desarrollo de medidas adaptadas y orientadas a las necesidades en otros países.

Los sistemas de formación profesional son sistemas mixtos Un aspecto adicional refuerza, de una parte, los comentarios esbozados sobre las dificultades de una transferencia de sistemas de formación profesional, y de otra sugiere puntos de actuación para la resolución constructiva de la cuestión de la transferencia. Un análisis diferenciado de los sistemas nacionales de formación profesional revela para la casi totalidad de los países que no existe un (único) sistema de formación, sino diferentes modalidades educativas y experiencias didácticas en función del sector, ámbito profesional, tamaño de la empresa, entre otros. Lo dicho



es válido también para el sistema alemán de formación profesional: junto a profesiones de formación dual existen programas de formación de base escolar, los modelos de estructuración de la formación varían ampliamente y la realidad formativa de panaderos y banqueros empieza diferenciándose por el tamaño de las empresas de formación. Las diferenciaciones continúan si se comparan dos sistemas de formación presuntamente iguales, por ejemplo, el alemán y el suizo. En los respectivos sistemas duales difieren fundamentalmente, por ejemplo, las bases jurídicas, la competencia de los lugares de aprendizaje en materia de evaluación, las tareas y responsabilidades de la escuela de formación profesional y las estructuras de costes.

Por otro lado existen analogías entre sistemas que a menudo se analizan por separado. Las modalidades de formación dual y escolar no se diferencian fundamentalmente por la conjunción de teoría y práctica («principio dual»), sino que únicamente varían las proporciones en que intervienen los dos aspectos y las formas de implantación. De lo anterior se desprende que el análisis de la formación profesional de un país exige algunas diferenciaciones y aclaraciones de conceptos:

- Los sistemas de formación profesional son, por lo general, «sistemas mixtos», en los que sobre todo conviven en paralelo modalidades educativas de carácter dual y escolar en diferentes proporciones. Esta característica no es exclusiva, por tanto, del sistema dual.
- El concepto «sistema dual» puede inducir a equívocos, al menos en el intercambio internacional. El concepto de dualidad puede referirse, entre otros, a los lugares de aprendizaje, pero también a procesos didácticos entrelazados entre sí. En el primer caso se hace referencia a la alternancia de aprendizaje en la empresa y la escuela (quedando de lado la importancia de otros lugares de aprendizaje). En el segundo caso se alude a la unión de teoría y práctica, de sistemática y casuística en el sentido de un «principio dual». El principio dual se puede implantar independientemente de la modalidad de formación, por ejemplo, en cursos de formación de carácter escolar.
- La calidad de la formación profesional no guarda correlación con la modalidad educativa. Así, en las modalidades educativas de carácter dual o escolar existe una amplia variedad de implantaciones buenas y malas de formación profesional. La diferencia de calidad en una modalidad educativa es probablemente mayor que entre distintas modalidades.
- En consecuencia, también se diluyen las fronteras dentro y entre las modalidades de formación de diferentes países. Muchos de los elementos constituyentes del sistema dual alemán pueden identificarse asimismo en los sistemas de países que se asocian superficialmente con otras modalidades de formación, y a la inversa.

A efectos de las consideraciones sobre transferencia debe tenerse en cuenta además que las concepciones pueden variar entre diferentes países. Un ejemplo lo constituye el concepto de competencia, ampliamente difundido en la actualidad. En Alemania tiene un significado distinto que, por ejemplo, en Inglaterra o Australia (cf. Deißinger 2013: 344; Gonon 2013: 73 y sigs.). Para el concepto alemán de formación solo existen en inglés circunloquios y al concepto de profesión, esencial en el planteamiento alemán, se le atribuye en la formación profesional suiza una semántica diferente.

Aclaración de conceptos

Interpretaciones del concepto de competencia

Análisis de los elementos constituyentes

Con estos antecedentes parece conveniente, en el marco de la transferencia, contemplar los sistemas de formación no como un todo, sino analizarlos en lo relativo a sus elementos constituyentes. En este sentido cabe diferenciar dos cuestiones fundamentales para los análisis posteriores:

1. **¿Qué elementos forman parte del sistema dual en Alemania y constituyen una base para la transferencia a otros países?**
2. **¿Cómo pueden configurarse los elementos constituyentes para adecuarlos mejor a las condiciones de otros países?**

Procedimiento

En los siguientes pasos se examinan dichas cuestiones:

- Sobre la base de un análisis de la bibliografía, así como de las pertinentes fuentes jurídicas, se recogen y exponen once elementos constituyentes del sistema dual.
- Dado que, por los motivos esbozados, no se puede asumir que en lo relativo a los elementos diferenciados se produzca una transferencia 1:1, se delinean posibles enfoques en relación a una transferencia modificada. Estas alternativas se sustentan, de una parte, en ejemplos empíricos de otros países, y de otra, en consideraciones sobre la viabilidad.

Reflexión sobre ejemplos de países

Se recogen experiencias específicas de siete países que, por distintas razones, permiten un análisis de forma individualizada (las cifras entre paréntesis muestran las relaciones con los elementos constituyentes en el capítulo II.):

Suiza y Austria

- La formación profesional en Suiza y Austria surgieron en contextos históricos sociales y económicos comparables al alemán. Ambos países persiguen un objetivo amplio, pero se diferencian, al menos en parte, en los enfoques de consecución de tal finalidad (II.1.). En la formación profesional suiza destaca, por un lado, la estructura escalonada de dos niveles de formación, y por otro, la práctica del examen final de la formación (II.2.). La formación profesional austriaca ha evolucionado en los últimos decenios desde una estructura dual dominante hacia un sistema en el que coexisten, en virtud de la modalidad dual y la de carácter escolar, dos formas complementarias, igual de amplias, que gozan de un reconocimiento equivalente (II.6.). Además, con la formación profesional integrada y las denominadas profesiones de enseñanza por módulos (II.2.) han surgido nuevas variantes estructurales sobre las que merece la pena realizar un análisis.

Países Bajos

- En los Países Bajos se unificaron hace algún tiempo la formación profesional escolar y la dual para alumbrar una estructura complementaria. Se creó entonces una estructura diferenciada con dos modalidades equivalentes de formación (II.6.), titulaciones a distintos niveles (II.2.), así como un fuerte arraigo de la formación profesional en centros de formación regionales con una cooperación replanteada entre Estado y economía (II.4.).

Dinamarca y Noruega

- Dinamarca y Noruega representan dos Estados escandinavos en los que, por lo que respecta a los elementos constituyentes, también han surgido interesantes alternativas de ejecución. Cabe destacar, por ejemplo, el encaje específico entre formación básica y especial (II.2.), las formas de financiación (II.5.), la introducción de una garantía de formación (II.6.), así como las formas flexibles de la configuración formativa, incluida la implantación de los sistemas de módulos (II.9.).



- La reforma de la formación profesional en Luxemburgo contiene, con la modularización continua de la formación profesional, un componente de configuración, que igualmente puede considerarse una alternativa (II.2., II.9.).
- Finalmente, Inglaterra ofrece un caso atractivo, a pesar de que la formación profesional inglesa en ocasiones se presenta como el «contramodelo» de la formación profesional dual en Alemania. Sin embargo, ya se ha mencionado que algunos enfoques de la formación profesional inglesa tienen una gran influencia en la política europea de formación profesional. Menos conocida es la dilatada historia del aprendizaje inglés, que se remonta hasta la época de los gremios medievales. Después de la Segunda Guerra Mundial, Inglaterra contaba con un «apprenticeship system» altamente desarrollado y todavía en los años 60 recibieron formación unos 240.000 aprendices gracias a este sistema. La cifra decreció hasta los 50.000 en la década de los noventa (cf. Evans, Bosch 2012: 17). Son aspectos interesantes del sistema inglés, entre otros, la concepción de las competencias y los programas curriculares vinculados a ellas (II.2.), el papel de la economía en la formación profesional (II.4.) y el tipo de codificación de normas en el marco de «National Vocational Qualifications (NVQ)» (II.7.).

Inglaterra

II. Elementos constituyentes de un sistema dual de formación profesional

1

Finalidad amplia: la formación profesional como medio para alcanzar objetivos económicos, sociales e individuales

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none">• El triple objetivo como punto de referencia normativo de la formación profesional alemana: promoción de (1) la eficiencia económica; (2) la integración social; (3) el desarrollo individual• Desarrollo de un nivel de profesionalidad con potencial específico para el fomento de la voluntad de innovación en la economía• Objetivo triple en un punto de confluencia de intereses dispares de distintas partes interesadas (Estado, economía, jóvenes y padres); aseguramiento de un equilibrio de metas en la responsabilidad estatal• Utilidad: con la formación profesional pueden abordarse objetivos de varios ámbitos políticos. Esto permite la interlocución con un amplio espectro de partes interesadas y puede influir de forma positiva en la percepción y la valoración de la formación profesional
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none">• No se contempla la totalidad de las metas, sino que se atiende cronológicamente a los objetivos perseguidos de forma prioritaria• La profundización en la implantación de modalidades de formación dual se realiza en primer lugar en las áreas económicas o los sectores con condiciones válidas de partida



Explicación

Se considera específico de la formación profesional alemana el hecho de que, a nivel de objetivos, se interrelacionen tres dimensiones. La descripción de estas tres dimensiones está documentada, entre otros en el Nationaler Bildungsbericht (Informe Nacional sobre la Formación), en forma de consenso entre las instancias responsables de la política formativa en el Estado central y los distintos Länder (Estados federados): allí se expone de forma generalizada una concepción de la formación cuyos «objetivos se plasman en las tres dimensiones individuales de la capacidad de reglamentación, la participación social y la igualdad de oportunidades, así como los recursos humanos». (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 2)

Las tres dimensiones se entienden como un objetivo triple, que concatena los intereses de sociedad, economía e individuos. Con relación a la formación profesional, cabe concretar las dimensiones objetivo de la siguiente forma:

- La *dimensión individual* apunta a la aportación de la formación profesional al desarrollo de competencias, gracias a las cuales el individuo puede superar tanto los retos profesionales como los extraprofesionales. Se trata de que los individuos tengan en la formación profesional la posibilidad de diseñar personalmente su biografía, desplegando sus potenciales y desarrollando su autoeficacia y motivación de aprendizaje.
- La *dimensión social* se ocupa de la aportación de la formación profesional a la integración social de la generación que se incorpora al trabajo y a la sociedad. El sistema de la formación profesional ha de configurarse de manera que se eviten las exclusiones sociales y se logre la incorporación a la formación y el empleo de la forma más fluida posible.
- La *dimensión económica* se refiere a la aportación de la formación profesional a garantizar la eficiencia económica y empresarial, así como individual. Desde el punto de vista económico, tiene prioridad el objetivo del desarrollo de los recursos humanos, en el sentido de garantizar y desarrollar el aporte cuantitativo y cualitativo de mano de obra. Económicamente, este objetivo se materializa en el suministro a las empresas de técnicos cualificados. A nivel del individuo, el fin adquiere mayor importancia al intentar asegurar la empleabilidad y la base material de subsistencia. La dimensión económica incluye además la eficiencia del sistema de la propia formación profesional.

Otro objetivo, citado en relación con la formación de técnicos cualificados, consiste en la promoción del empuje innovador en la economía. Habitualmente se parte de la premisa de que, a través de la investigación y el desarrollo en las facultades, se alumbran innovaciones fundamentales. Junto a estas innovaciones básicas figuran las denominadas «innovaciones incrementales», las pequeñas mejoras cotidianas en los procesos que no se deben a grandes inventores, sino a la laboriosa resolución de problemas por personas durante la implantación y verificación cotidianas de nuevos procesos y productos. Estas innovaciones incrementales, cabría evidenciar, afloran sobre todo en aquellos lugares donde técnicos bien cualificados merced a una (buena) formación profesional no solo ejecutan lo previamente establecido, sino que son capaces de identificar, describir y resolver de manera innovadora los problemas dentro del contexto de los procesos de mejora continua.

Especificidades de la formación profesional alemana

Dimensión individual

Dimensión social

Dimensión económica

«Innovaciones incrementales» mediante la formación profesional

Conflictos de objetivos

Entre las dimensiones perseguidas pueden surgir conflictos, que se regulan diferencialmente en función del planteamiento de intereses y el respaldo de los pertinentes grupos de interlocución. Es responsabilidad del Estado mantener el equilibrio entre las tres dimensiones objetivo y, sobre todo, concederles un trato de equidad en caso de surgir conflictos.

Enfoques para una transferencia modificada

Finalidades en la comparativa mundial

La finalidad perseguida por la formación profesional en otros países difiere ampliamente y, en consecuencia, guarda mucha o escasa afinidad con la de Alemania. Los objetivos de la formación profesional en Suiza tienen una amplitud de miras similar a la de Alemania; el desarrollo de la competencia de actuación profesional concreta los objetivos para el diseño de la formación. El sistema inglés se encuentra en el extremo opuesto. Allí, la formación profesional está enfocada a la meta del desarrollo de competencias para superar los requisitos concretos del puesto de trabajo. «La concepción anglosajona de las competencias obedece, pues, a un designio decididamente extrapedagógico, cuyo sentido y función radican sobre todo en prestar apoyo a objetivos de gran magnitud como “competitividad internacional”, “productividad” y “empleabilidad”.» (Argülles, Gonczi, citado en Deißinger 2013: 337)

Consecuencias para la cuestión de la transferencia

¿Qué consecuencias se desprenden de las relaciones esbozadas para la cuestión de la transferencia? Cuanto más amplia sea la intencionalidad de la formación profesional, mayor será su posible importancia para una sociedad, siempre que los objetivos no se queden en el plano programático. Las formas (adaptadas) de un sistema de formación dual pueden, a través de su patente capacidad para la promoción de objetivos económicos, sociales e individuales, reforzar así su propia legitimación. Lo dicho resulta significativo especialmente en aquellos países en los que la formación universitaria constituye la medida de todas las cosas y la formación profesional queda relegada al furgón de cola del sistema de formación.

Exigencia y realidad del objetivo triple

En Alemania, las exigencias de eficiencia son muy elevadas debido a las dimensiones objetivo. No es de sorprender que exigencias en un instante concreto se persigan y alcancen en diferente medida. Durante la década pasada, por ejemplo, ha podido constatarse que la capacidad de integración social ha resultado perjudicada, ya que muchos jóvenes no consiguieron, o solo de forma tardía, un lugar de formación en empresa, y muchos quedaron encuadrados permanentemente en la categoría de mano de obra no cualificada o semicualificada. Con vistas a la transferencia puede vincularse la finalidad multidimensional a la consideración de que no deben abordarse ni perseguirse con la misma intensidad todos los objetivos simultáneamente en el sentido de «todo o nada», sino que es posible concebir también una implantación y ampliación gradual. Pero también en el contexto de dicho proceso evolutivo de ejecución se plantean algunas cuestiones fundamentales.



Formación profesional y organización laboral

La pregunta acerca de la relación entre la formación profesional y la organización laboral predominante en las empresas continúa planteada. Si la consolidación de una formación profesional dual depende de la existencia de las correspondientes organizaciones del trabajo, en las que los técnicos cualificados desempeñan una función central, la pregunta entonces es sobre si en países sin la correspondiente organización del trabajo puede llegar a consolidarse una formación dual. Llevada al extremo, tal pregunta habría de contestarse negativamente: en países con una organización del trabajo polarizada, con empleados de formación académica para las tareas directivas en un extremo y trabajadores nada o semicualificados para las labores de producción en el otro quienes terminaran una formación profesional dual no tendrían cabida y, por consiguiente, no encontrarían empleo conforme a su formación. Pero por lo general, la situación en países con una organización de trabajo polarizada hasta ese extremo no responde en general a esta configuración. A menudo existen en determinados sectores o tipos de empresas, en contra de la tendencia general, «enclaves» con otras estructuras de organización, en las que a los titulados de una formación dual no sólo se les ofrece un trabajo, sino que se les busca con ahínco.

En Inglaterra existen, por ejemplo, algunos sectores industriales en los que, a diferencia de la mayoría, están consagrados los «advanced apprenticeships» en el marco de una formación dual. Además, en un proyecto reciente para la difusión de los «apprenticeships», se hizo énfasis en aquellos sectores en los que se vislumbraron buenas condiciones generales para la implantación (cf. Evans, Bosch 2012). En otros países se practica la «formación dual» en delegaciones de empresas alemanas o suizas, también en contra de la tendencia general. En Japón, las empresas más grandes invierten importes considerables en la formación de sus futuros empleados, aunque solo sea porque una organización laboral orientada a la innovación y la calidad así lo exige (cf. Busemeyer 2012: 11). En el contexto aquí analizado, esto significa que una transferencia en principio puede arraigar si existen «enclaves» con formas de organización laboral que se sustenten en la contratación de técnicos cualificados. De forma práctica, una transferencia arraigaría en estos lugares del sistema y luego se plantearía cómo podría propagarse a otros ámbitos.

«Advanced apprenticeships» en Inglaterra

2

Enfoque de una profesión docente: competencias de actuación profesional para un perfil de técnico profesional capacitado, flexible y predispuesto a la movilidad

Resumen

<p>Explicación/ Posible utilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación de la formación según los requisitos de actuación de la práctica profesional • El perfil de competencias de una profesión permite la integración inmediata en el mundo profesional • El perfil de competencias se corresponde con un amplio sector profesional y permite con ello una ocupación flexible en diferentes empresas • El perfil de competencias favorece la movilidad de los técnicos formados • En parte, la formación del perfil de competencias de una profesión se entiende como proceso firmemente ensamblado sin etapas ni interrupciones • Individualmente se vincula el desarrollo de competencias de actuación profesional con aspectos propios de la formación profesional • El análisis del perfil de competencias se realiza en el contexto del examen final de la formación, que se organiza de forma centralizada por medio de los «organismos competentes» (la mayoría de las veces, cámaras) y en el que se aplica el principio: «El que enseña, no examina». • Utilidad: el perfil de competencias incrementa la flexibilidad y movilidad de los técnicos formados, reduce el peligro de la exclusión social y eleva el nivel de formación también por debajo de los programas de formación académica
<p>Enfoques para una transferencia modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El perfil de competencias de una profesión define en primera instancia una imagen ideal, cuya consecución puede perseguirse gradualmente • El desarrollo de un perfil de competencias exige modalidades de formación ajustadas a un «principio dual»; la implantación puede realizarse, no obstante, en distintas combinaciones de lugares de aprendizaje • El desarrollo del perfil de competencias puede prever también niveles entre los cursos de formación, así como estructuraciones modulares dentro de los cursos de formación, sin poner en peligro la uniformidad de las profesiones definidas en cada caso • El examen del perfil de competencias puede efectuarse en distintas estructuras de examen (centralizadas/descentralizadas; competencias institucionales)



Explicación

La finalidad individual y la económica, sobre todo, permiten una mayor concreción respecto a la formación profesional dentro del objetivo del desarrollo de una «competencia de actuación profesional». Este objetivo rige tanto las actividades del Estado central como de los Estados federados alemanes en la formación profesional. La Berufsausbildungsgesetz (Ley alemana sobre formación profesional) (2005) en el apartado 3 del artículo 1 contiene una descripción de objetivos para el ámbito de la formación profesional extraescolar: «La formación profesional debe facilitar, dentro de un proceso formativo ordenado, las habilidades, conocimientos y capacidades profesionales necesarios para el desempeño de una actividad profesional cualificada dentro de un mundo laboral cambiante (capacidad de actuación profesional). Además debe permitir la adquisición de las necesarias experiencias profesionales.» La Conferencia de Ministros de Cultura, en su resolución vigente hasta hoy de 15 de marzo de 1991, formuló para la formación profesional escolar el objetivo de «proporcionar una capacidad profesional que aúne la competencia técnica con las habilidades generales de carácter humano y social», de la que surgió la diferenciación generalizada de la competencia de actuación profesional en competencia técnica (o competencia específica), competencia humana (o competencia personal o autocompetencia) y competencia social.

En la formación profesional, «competencia de actuación profesional» designa además la orientación según un perfil de competencias, que no (solo) se refiere a las necesidades presentes de cualificación de una empresa (de formación) o de un sector, sino que se rige por la estructuración de la profesionalidad. De ello se deduce inexorablemente que los objetivos de una formación profesional han de ir más allá de las necesidades individuales de la empresa. Se entiende por profesionalidad el resultado de un acuerdo sobre un perfil de competencias, que se documenta formalmente, dentro del contexto de la programación de la formación, en forma de una profesión. La gestión del perfil de competencias así definido tiene como fin garantizar que se cumplan los requisitos de la ley federal sobre formación profesional (en cuanto al ejercicio de una actividad profesional cualificada, así como de la preparación para un mundo laboral en constante cambio). La profesionalidad existe dentro del contexto de mercados laborales organizados profesionalmente y apunta, a través del desarrollo de la correspondientes competencias, también al mantenimiento del «tipo social» del técnico o empleado autónomo. De esa forma queda íntimamente ligada la formación profesional en Alemania a la constitución y organización del sistema laboral y de empleo.

La amplia orientación de la formación profesional persigue dos efectos fundamentales: desde el punto de vista económico se pretende crear una base amplia que capacite a los técnicos formados una contratación flexible y poder reaccionar a las cambiantes necesidades de cualificación de la economía. Desde la perspectiva del individuo, se busca fomentar la movilidad del individuo y, con ello, reducir la dependencia respecto de constelaciones uniempresariales. Todo ello teniendo presente que, en total, solo un 60% de los titulados de la formación encuentra empleo en el segundo umbral (la transición de la formación al mercado laboral) en la empresa de formación (cf. BIBB 2012: 199). En conjunto se consigue con este enfoque un equilibrio entre la facilitación de

La competencia de actuación profesional como objetivo

Estructuración de la profesionalidad

Efectos económicos e individuales

calificaciones de actualidad, relevantes para la empresa, y competencias de proyección futura, enfocadas a la flexibilidad y capacidad de adaptación en condiciones generales cambiantes.

Efecto socializador controvertido

Mientras que estas necesidades en principio no son discutidas a la luz del objetivo del desarrollo de las competencias de actuación profesional, en ocasiones se atribuye a la formación profesional un efecto didáctico socializador y además se justifica su carácter irrenunciable. Pero está por resolver,

- si la sola presencia en contextos laborales en la empresa fomenta una identidad profesional (la entrada en una biblioteca no genera un aumento de los conocimientos);
- hasta qué punto la formación de la identidad tiene sus raíces en características de la profesionalidad y no está vinculada más bien con características de la empresa o de las actividades laborales;
- si el desarrollo de una identidad profesional no puede producirse en otros contextos institucionales, distintos de la formación dual en la empresa y en la escuela de formación profesional;
- si el desarrollo de una identidad profesional no depende en mayor medida también de las características de personalidad de la persona en cuestión, existentes antes de la formación.

Responsabilidad de examen

Mientras la formación de las competencias de actuación profesional se realiza en los lugares de aprendizaje, la responsabilidad del examen corresponde a los denominados «organismos competentes» o cámaras. El examen final de la formación se ajusta al principio «El que enseña, no examina», por lo que en consecuencia los lugares de aprendizaje no participan directamente en los exámenes. Además, el examen final de la formación se realiza en principio en bloque al final de ésta. En algunas profesiones docentes este principio se aplica relativamente, por cuanto en el contexto de un examen final dilatado hay previstas unas evaluaciones a mitad de la formación que se tienen en cuenta en la valoración del examen.

Enfoques para una transferencia modificada

Cuatro preguntas con relación a la transferencia

En lo referente a la cuestión de la transferencia cabe diferenciar cuatro preguntas:

1. ¿Se comparte el conocimiento de un perfil de competencias, ligado a la estructuración de las competencias de actuación profesional, y se persigue consecuentemente como meta para el diseño de la formación profesional?
2. ¿Pueden desarrollarse competencias de actuación profesional exclusivamente en el marco de una formación profesional dual?
3. ¿Se suscribe la idea, defendida en parte en Alemania, de que la formación de competencias de actuación profesional no debe realizarse de forma gradual o modular, sino en el contexto de un proceso sin niveles ni interrupciones?
4. ¿Cómo se recibe la estructura del examen final de la formación con sus especificaciones de tiempo y competencias?



1. En lo referente a la primera pregunta, se puede asumir en gran medida que, fundamentalmente, el perfil de competencias incluido en la estructuración de las competencias de actuación profesional es recibido como atractivo y orientativo. La ejecución en los lugares de aprendizaje plantea, no obstante –como ya ocurriera en Alemania– una multitud de retos. Eso afecta, de una parte, al diseño de los procesos de enseñanza y de formación: las competencias didácticas del personal de enseñanza y formación y las condiciones generales en los lugares de aprendizaje solo permiten en parte una formación limitada del perfil de competencias. De otra parte, los estudios revelan que los aprendices solo alcanzan en parte el nivel objetivo documentado en las profesiones. Nickolaus (2013: 33 y sigs.) puso de relieve para la profesión de mecánico electrónico de automóviles, que al final de la formación, solo el 3,3% de los aprendices está en posesión de los conocimientos técnicos previstos en el programa, y que sólo el 13,8% cuenta con la competencia programada para la resolución autónoma de complejos problemas automovilísticos. Dada esta realidad, cabe diferenciar entre el nivel de exigencia de una profesión y el grado de consecución en la respectiva práctica formativa. Así pues, dentro de los aspectos de la transferencia podrían concebirse también adaptaciones de tal manera que no se asumiera el alcance total de la profesión, sino únicamente aquellas competencias que fueran de la mayor importancia en el país receptor.
2. Las competencias de actuación profesional justifican estructurar un objetivo que satisfaga en gran medida las exigencias de organizaciones de trabajo flexibles y personal técnico con movilidad. La ejecución o la evolución de este objetivo no está ligado, sin embargo, a la forma organizativa de un sistema dual. Antes bien pueden justificarse otras combinaciones de lugares de aprendizaje o secuencias de desarrollo de estructura modular, que conduzcan al mismo objetivo.

Esto significa que las competencias de actuación profesional también pueden desarrollarse con otras formas organizativas de la formación profesional y diseñarse de forma más diversa las modalidades de implantación. En este contexto es necesario poner en claro si para el desarrollo de las competencias de actuación profesional es (solo o de manera predominante) indefectiblemente responsable la empresa como lugar de aprendizaje o si las competencias de actuación profesional también pueden promoverse de forma decisiva en otros lugares de aprendizaje.

Si se desea orientar la formación profesional no solo a cubrir una necesidad específica de la empresa, sino, a efectos de fomentar la movilidad, a un campo profesional más amplio, entonces resulta problemático limitarse exclusivamente a una empresa. Cuanto más especializada es una empresa y con mayor rapidez evoluciona el campo profesional, más necesario resulta complementar la formación profesional específica con otros aspectos globales del mundo empresarial. Eso remite a la necesidad de combinar lugares de aprendizaje empresariales con otros de carácter escolar y supraempresarial.

¿La competencia de actuación profesional como objetivo?

Competencia de actuación y combinaciones del lugar de aprendizaje

Formas de organización alternativas

Componentes globales del mundo empresarial

Competencia de actuación y formación escalonada

3. El principio de no organizar de manera escalonada o modular el desarrollo de competencias de actuación profesional, vinculado en Alemania al concepto específico de profesionalidad, no es compartido por otros países con una formación profesional dual. Existen ejemplos de un escalonamiento de niveles entre cursos de formación, tanto como de una estructura modular dentro de uno de esos cursos.

Existen ejemplos de escalonamientos de niveles entre cursos de formación con numerosas variantes:

Ejemplo Suiza

- En Suiza se diferencian dos niveles de profesiones formativas con exámenes finales propios: el nivel inferior de profesiones formativas menos exigentes y de dos años de duración se finaliza con el diploma profesional estatal (formación EBA, por ejemplo, pinche de cocina); y las profesiones formativas, que por regla general duran tres o cuatro años, con un certificado estatal de capacitación (formación EFZ, por ejemplo, cocinero). Cada formación EBA puede continuarse u homologarse en una formación EFZ.

Ejemplo Países Bajos

- En los Países Bajos, la formación profesional se imparte, bien en modalidad dual o escolar, sobre la base de cuatro niveles diferentes: formación de asistente (nivel 1, máximo 1 año), formación profesional básica (nivel 2, 2-3 años), formación profesional técnica (nivel 3, 3-4 años), formación de gestión media/formación de especialista (nivel 4, 3-4 años). Mientras que en los niveles inferiores la formación de carácter dual está sobrerrepresentada, en los niveles superiores ocurre lo contrario (cf. Hövels, Roelofs 2007: 2 y sig.). En relación a todos los niveles, en los Países Bajos se imparten cerca de 700 titulaciones finales, que se certifican de forma independiente. Además, la mayoría de estos cursos de formación se subdivide en capacitaciones parciales o módulos. Los jóvenes reciben por cada capacitación parcial superada con éxito una certificación y, una vez cubiertas todas las capacitaciones parciales, la titulación final. No se realiza un examen final global. Los exámenes tienen lugar en parte en las empresas, pero en su mayoría en las escuelas, encargándose de ellos el personal docente (exámenes paralelos a la formación).

Ejemplo Dinamarca

- En Dinamarca, cerca del 30% de los jóvenes optan por una formación profesional, cumplido el período de escolarización obligatoria (cf. Christensen 2009: 2). Comienza por una formación básica de amplio enfoque, que por lo general dura seis meses, en uno de los doce sectores profesionales y luego continúa en una de las cerca de 120 profesiones formativas (cf. Ebner 2009: 4). La formación básica se realiza en la escuela y debe superarse obligatoriamente para acceder a la formación dual siguiente. La formación básica se cierra con un certificado. La formación especial se inicia con una fase de formación en empresa, alternándose después las fases en escuela y en empresa. Los cursos de formación duran entre dos y cinco años. Si, tras la formación básica, los jóvenes no encuentran un puesto de formación en empresa, pueden firmar un contrato con la correspondiente escuela o con un centro educativo y continuar allí la formación (cf. Grollmann et al. 2004; Graf, Wettstein 2005). De esa forma, los jóvenes tienen la garantía de poder finalizar en cualquier caso la formación ya iniciada. La posibilidad de alcanzar capacitaciones parciales se introdujo, sobre todo, para los jóvenes con peores perspectivas de formación. «En primer lugar, esta capacitación parcial debe ser reconocida por la correspondiente comisión técnica como acreditación de capacitación



profesional en el mercado laboral y, en segundo, debe ofrecer al titulado la posibilidad, previa convalidación de los certificados de capacitación ya adquiridos, de optar a continuar la formación para lograr la titulación oficial o el certificado de técnico sin demora alguna.» (Grollmann et al. 2004: 642)

- En Inglaterra se imparten «apprenticeships» a tres niveles diferentes (cf. Evans, Bosch 2012: 19): (1) Intermediate Apprenticeships, duración: 9–12 meses; (2) Advanced Apprenticeships, duración: 1–2 años; (3) Higher Apprenticeships, duración: 3–4 años.

Ejemplo Inglaterra

Los partidarios de una diferenciación de niveles de exigencia y titulaciones finales dentro de un entorno profesional justifican su postura ante todo mediante las correspondientes diferenciaciones en el sistema de empleo. Entre el trabajo técnico autónomo y las actividades por personas sin formación existirían áreas de «trabajo técnico sencillo» o «trabajo rutinario cualificado», que proporcionarían nuevas oportunidades de enlazar la formación con el empleo, sobre todo, para jóvenes con peor preparación. Los críticos ponen fundamentalmente en duda este planteamiento, toda vez que aún no existe el amplio sustrato empírico para tales diferenciaciones. Además se argumenta que los necesarios procesos de innovación en el empleo y la economía solamente podrían prosperar sobre el terreno de «cualificaciones excedentes» y que, por tanto, los niveles de competencia y formación rebajados no serían favorables.

Diferenciación de niveles de exigencia

Existen asimismo ejemplos de una estructuración modular dentro de un programa de formación. Los siguientes demuestran que una modularización puede estar enraizada en el contexto de una profesión coherente:

Modularización dentro de profesiones

- En Austria se creó, mediante la enmienda a la Ley de formación profesional en 2006, la posibilidad de la modularización de profesiones docentes. En el caso de una profesión docente modular, la formación se estructura en tres módulos (cf. Ministerio Federal de Economía, Familia y Juventud 2012: 27):
 - En el módulo básico se imparten aquellos conocimientos y habilidades que son necesarios para el desempeño de actividades fundamentales de la profesión docente modular. El módulo básico comprende al menos dos años. En casos excepcionales puede durar también un año solamente.
 - El módulo principal abarca aquellos conocimientos y habilidades que se requieren para el ejercicio de la actividad técnica elegida (por ejemplo, técnica de ventilación en la profesión docente modular de técnica de instalaciones y edificaciones). Tiene una duración de un año, como mínimo. En conjunto, la duración de los módulos básico y principal debe ser al menos de tres años.
 - El módulo especial imparte conocimientos y habilidades para servicios y productos especiales o su fabricación. Abarca un período de formación de seis a doce meses.
- En Luxemburgo, el sistema de la formación profesional inicial y de perfeccionamiento se encuentra actualmente en fase de total modernización. Los aspectos centrales de la reforma se refieren, en cuanto a la orientación de la formación, hacia una estructura modular y enfocada a las competencias (cf. Euler, Frank 2011). «Modularización» significa en el contexto

Ejemplo Austria

Ejemplo Luxemburgo

luxemburgués la partición de cerca de 120 programas de formación en «componentes», que conducen a «calificaciones parciales» concluidas y examinadas. Los componentes pueden superarse en una fase temporalmente limitada de seis a doce meses. Así, un componente posee una cierta complejidad; por lo general representa un ámbito de trabajo mayor dentro de la profesión. Un componente se subdivide, por lo común, en otros módulos, cada uno de los cuales representa una unidad de formación homogénea. Cada módulo está descrito a base de competencias, que deben ser impartidas y examinadas de modo autónomo por el responsable del módulo en el correspondiente lugar de aprendizaje. Dependiendo de la profesión y el nivel de la formación, tanto ésta como los exámenes relacionados con ella se celebran, en distintas proporciones, en la escuela y la empresa. La asignación de la responsabilidad sobre el módulo y el examen entre escuela y empresa debe decidirse en el contexto del desarrollo de las bases de ordenación.

Junto a los exámenes relativos al módulo están previstos dos proyectos de integración a la mitad y al final de la formación, en los que el interés se centra en la elaboración de tareas laborales relacionadas con la profesión y que abarcan el componente. Los proyectos de integración son realizados de forma centralizada por comisiones de evaluación, creadas por el Ministerio. Estos exámenes de integración se centran en el análisis de competencias de actuación profesional que engloban el módulo. Los proyectos de integración deben superarse satisfactoriamente para aprobar en conjunto la formación profesional.

Dependencia de estructuras institucionales

4. A menudo se consideran las estructuras institucionales, ricas en condiciones previas, un obstáculo esencial para la transferencia de la formación profesional alemana. En este contexto se alude entonces también al papel y las tareas de las cámaras. Visto lo cual, cabría reflexionar acerca de la posibilidad de organizar de manera distinta ciertas tareas específicas y las competencias ligadas a ellas durante una transferencia.

Procedimiento de examen en Suiza

Un ejemplo de la posibilidad de tal actuación lo proporciona el examen final de la formación, que en Suiza, por ejemplo, se desarrolla de forma notablemente distinta que en Alemania. En Suiza, una parte del examen la organiza una comisión nacional de examen, compuesta por representantes de escuelas profesionales, los agentes sociales y los organismos cantonales de la formación profesional. Las distintas partes del examen se realizan bien en la escuela profesional, en la empresa o en centros de formación para cursos ajenos a la empresa. El control corre a cargo de los denominados «expertos y expertas en exámenes», contratados por los cantones.



En el anexo se recogen las estructuras de examen para tres profesiones de formación con alta demanda en Suiza: comercial; mecánico general; peluquera/peluquero. Al margen de los detalles cabe destacar las siguientes características:

- El examen forma parte (a diferencia del sistema alemán de cámaras) de la jurisdicción del cantón y, por ello, es responsabilidad directa del Estado.
- Los tres lugares de aprendizaje: escuela profesional, empresa y lugar de aprendizaje supraempresarial, están representados en el examen con sus competencias allí examinadas y se consideran equivalentes. La parte escolar y la parte empresarial participan por lo general al 50% en la nota final.
- En la mayoría de las profesiones de formación se procura tener debidamente en cuenta las distintas dimensiones de competencias de actuación mediante las oportunas modalidades de examen.
- Una parte de los resultados de examen está integrada en la práctica corriente de la formación, incluyéndose por ejemplo notas empíricas en la escuela, así como en la empresa.

Singularidades

3

Aprendizaje alternante en el contexto del principio dual

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none">• El «principio dual» describe el engranaje de teoría y práctica, pensamiento y actuación, aprendizaje sistemático y casuístico• A tal fin es fundamental la empresa como lugar de aprendizaje, ya que solo allí existen las posibilidades de aprendizaje en situaciones reales• Dependiendo del aprovechamiento de las posibilidades del lugar de aprendizaje y del tipo de la cooperación de éste varía la calidad de la implantación del principio dual• Utilidad: la aplicación del principio dual permite la estructuración de competencias de actuación, que sean importantes para el mercado laboral pero no estén excesivamente orientadas a las necesidades inmediatas de las distintas empresas
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none">• La implantación del principio dual puede realizarse, en principio, en diferentes combinaciones de lugares de aprendizaje con distintos porcentajes en cuanto a objetivos• Las fases prácticas en empresa pueden integrarse mediante diversas formas e intensidades en una formación alternante



Explicación

Una formación alternante en la escuela y en la empresa ofrece posibilidades específicas de engranar la teoría y la práctica, de aprender en situaciones reales y de incorporarse a una cultura empresarial y laboral. Para ello es esencial la conexión entre aprendizaje casuístico y sistemático. Puede traducirse en el desarrollo de competencias de actuación profesional que, siendo importantes para el mercado laboral, no sean en exceso específicas de la empresa.

La variabilidad de escenarios de aprendizaje con sus respectivas culturas específicas de formación fomenta vivencias antagónicas, planteamientos mutuos y amplios horizontes de experiencias. Mientras que la formación práctica en empresa permite un aprendizaje integral en situaciones reales, los espacios de aprendizaje alejados del lugar de trabajo ofrecen la posibilidad de reflexionar en profundidad y orientar mejor la formación hacia las necesidades de aprendizaje del alumno. La pluralidad y la disposición específica de los distintos lugares de aprendizaje reducen el peligro de una formación con limitación funcional o desarraigo idealista.

En este contexto conviene señalar que también se puede aprender en la escuela con un enfoque práctico, y en la empresa con una orientación teórica. Esta observación contradice el difundido aunque problemático planteamiento, según el cual en la empresa se imparte la práctica y en la escuela la teoría. Conviene tener en cuenta que las relaciones de teoría y práctica en los lugares de aprendizaje se diferencian por lo general. En la escuela no se trabajan situaciones reales de la práctica empresarial, sino que por lo general se simulan situaciones de actuación próximas a la realidad, pero elaboradas con fines didácticos. En la empresa no se plantean, por lo común, relaciones teóricas globales ni se trasladan a un contexto sistemático las teorías parciales, sino que se exponen e imparten experiencias propias de la empresa, a veces también del sector.

Estos potenciales pueden materializarse en principio mediante diferentes combinaciones de escenarios de aprendizaje con distintos porcentajes de tiempo; en ese sentido cabría distinguir entre el sistema dual, en el sentido de una configuración específica de lugares de aprendizaje, y planteamientos institucionales, así como el «principio dual», que se sustenta en el aprovechamiento didáctico de los respectivos potenciales de aprendizaje. Esto significa que dentro del sistema dual, el principio dual está enraizado fundamentalmente como un componente central; al mismo tiempo, resulta imaginable la implantación del principio dual también en otras combinaciones de espacios de aprendizaje.

Conviene tener en cuenta asimismo que no es el potencial, sino la configuración real de la formación en los espacios de aprendizaje, lo que determina la calidad de la formación. El aprendizaje alternante designa por tanto una potencialidad, no una realidad empírica ampliamente demostrable. La alternancia y la pluralidad pueden conducir también al aislamiento mutuo y la imposibilidad de conciliación de los espacios de aprendizaje, la desintegración de los contenidos

Casuística y sistemática

Utilidad de la dualidad

Empresa y escuela

«Sistema dual» y «principio dual»

Potencial y empirismo

didácticos y, con ello, a las dificultades de aprendizaje para quienes están formándose. En tal caso existe el peligro de que se acumulen experiencias inconexas y reiterativas. El aprendiz aprende entonces por separado para aprobar el examen y para aprobar en la práctica.

Enfoques para una transferencia modificada

Concatenación de teoría y práctica

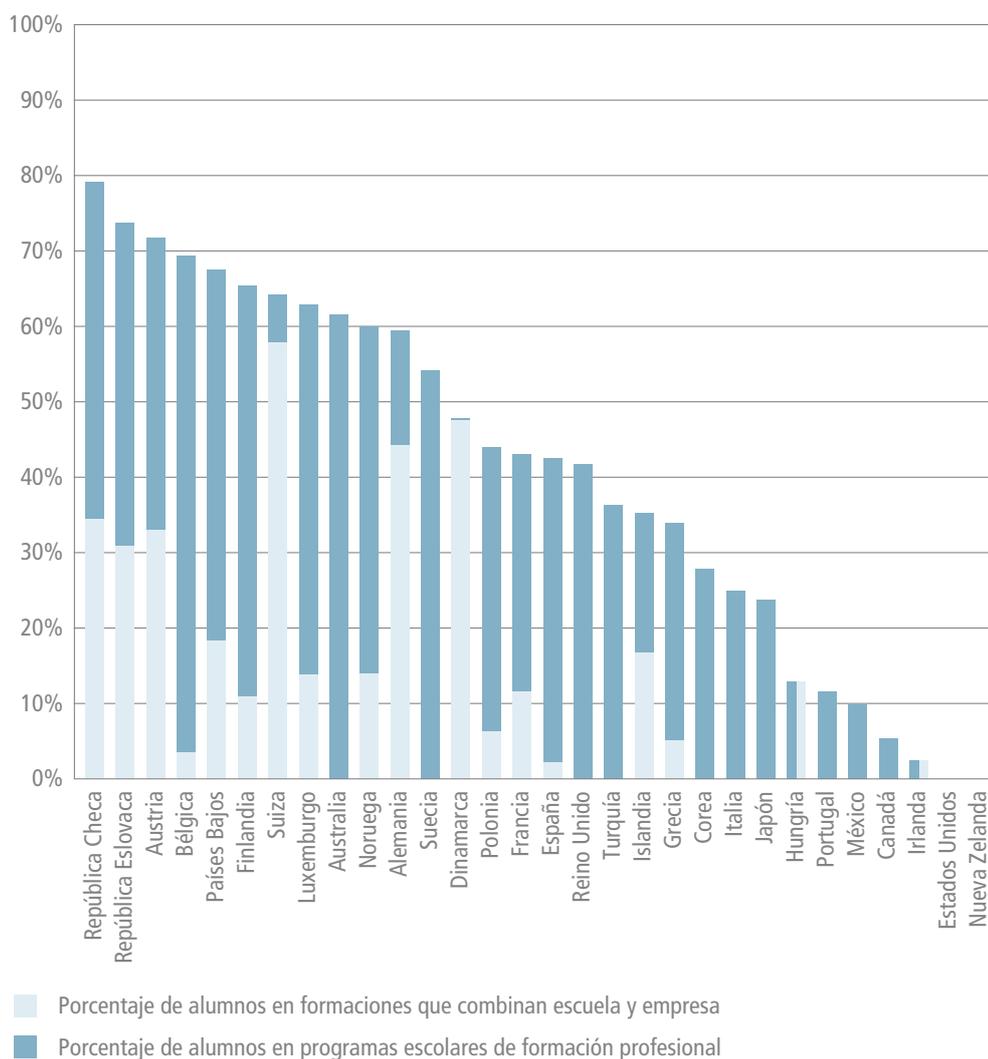
El aprendizaje alternante en el contexto del principio dual es un elemento constituyente del sistema dual, pero también es imaginable en otras combinaciones de espacios de aprendizaje. Lo que es fundamental es el engranaje de teoría y práctica, de reflexión y acción, de pensamiento y actuación, de aprendizaje casuístico y sistemático. En este contexto, las fases de aprendizaje referidas a procesos laborales en el marco empresarial son fundamentales, pero tales fases prácticas pueden configurarse, por ejemplo, en forma de fases orientativas en empresa o prácticas guiadas, en el seno de modalidades de organización de la formación profesional fuera del sistema dual.



En muchos países se ofrecen formas diferentes de la formación profesional en diversas variantes, tal como muestra la siguiente panorámica de la OCDE:

Dualidad en la comparativa internacional

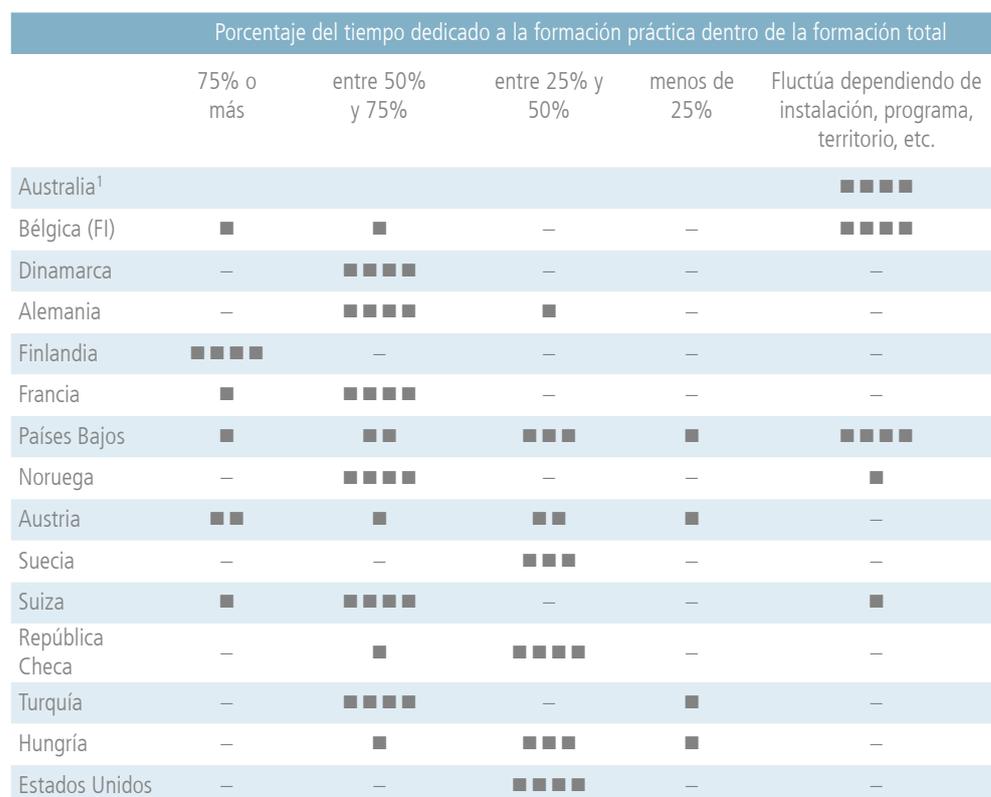
Gráfico 1: Porcentaje de alumnos en la formación profesional en la enseñanza secundaria II (ISCED3) (2006)



Fuente: OCDE (2008), Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE, Tabla C1.1

La mayoría de los programas de formación profesional contienen elementos de aprendizaje práctico en empresa o referido al lugar de trabajo, estando marcados los porcentajes en grados diferentes.

Gráfico 2: Porcentaje de la formación práctica en empresa dentro de una formación profesional



Observación: porcentaje estimado de los programas de formación profesional a nivel de enseñanza secundaria II:

■ 1-25% ■ ■ 26-50% ■ ■ ■ 51-75% ■ ■ ■ ■ 76-100%

¹ La mayor parte de la formación de nivel de enseñanza secundaria II tiene lugar fuera del entorno escolar.



La formación profesional en los Países Bajos proporciona un ejemplo de estas relaciones. Al igual que en Austria, la cuota de paro entre los menores de 25 años es muy baja (2011: PB - 7,6%; AT - 8,3%; DE - 8,6%; a título de comparación: UE27 - 21,4%; cf. Dornmayr, Nowak 2012: 4). No resulta injustificado que exista un interés especial por la norma neerlandesa de la formación profesional.

Ejemplo Países Bajos

Con la Ley de la formación profesional y adulta (WEB) se unificaron en los Países Bajos en 1996 dos ámbitos de la formación profesional hasta entonces separados: la primera formación radicada en la escuela y la formación primera empresarial o dual. Se crearon dos vías formativas, la basada en la escuela (BOL) y la dual (BBL), orientadas ambas a las mismas competencias y a las mismas titulaciones. Las dos modalidades de formación comunican como vasos comunicantes, ya que se trata de que los jóvenes tengan la certeza de poder finalizar satisfactoriamente la formación profesional. En tiempos recientes, la formación basada en la escuela ha ganado notablemente en atractivo y, entretanto, cuenta con cerca del 75% de todos los planteamientos de formación profesional (cf. Hövels, Roelofs 2007: 77). Los titulados de la formación basada en la escuela son objeto de una elevada aceptación por parte de la economía en el segundo umbral (cf. Hövels, Roelofs 2007: 79).

Reformas legales

Para ambas vías formativas se tomó como base el principio dual, es decir, la formación profesional basada en la escuela también cuenta con componentes de prácticas en la empresa. Los cursos de formación basados en la escuela tienen entre el 20 y el 60% de actividades prácticas, los duales como mínimo, un 60%. Ambas formas de formación profesional están obligadas a mantener un enfoque amplio de objetivos, es decir, deben impartir las competencias profesionales necesarias para la incorporación al mercado laboral, sentar las bases para el perfeccionamiento y transmitir las competencias sociales y culturales que se precisan para la participación en la sociedad (cf. Hövels, Roelofs 2007: 8).

Aplicación del sistema dual

El ejemplo neerlandés muestra que el aprendizaje alternante en el contexto del principio dual puede sustentarse en múltiples variantes de formación en diferentes espacios de aprendizaje. La combinación de espacios de aprendizaje, propia del sistema dual, le confiere un carácter específico. Las modalidades de formación práctica en empresa con un elevado potencial de aprendizaje representan, tanto dentro del sistema dual, como en otras formas de organización de la formación profesional, un recurso escaso, que debería aprovecharse con la mayor eficiencia posible en el contexto de un país o de los distintos entornos económicos.

Práctica empresarial como recurso escaso

4

La formación profesional como tarea colegiada entre Estado y economía

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none">• Una estrecha cooperación entre los actores del Estado y la economía (por ejemplo, durante el desarrollo de profesiones, ejecución de exámenes, consecución de lugares de formación)• Las formas de colaboración van desde la cogestión codificada, pasando por la defensa de un «principio de consenso», hasta las votaciones informales• Utilidad: los afectados se convierten en participantes y se comprometen con la implantación de reglas y acuerdos; aportación a la aceptación social de la formación profesional
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none">• Además de la modalidad alemana de la asociación social, existe la posibilidad de otras formas de participación con diferentes grados de responsabilidad (por ejemplo, información, comparecencia, consultoría, asesoramiento)• Las estructuras de participación se podrían llevar a la práctica en otras formas de división del trabajo y de asignación de tareas (por ejemplo, no se transfiere la institución de una cámara, sino que se asignan sus tareas a instituciones existentes)• Pueden utilizarse formas de participación existentes a diferentes niveles (nacional, regional, local, institucional)



Explicación

Una de las características del sistema dual de la formación profesional es la estrecha interrelación de actores pertenecientes a la economía y al Estado. En concreto se pone de manifiesto en un entrecruzamiento de principios del corporativismo y el federalismo. Mientras que el Estado y los Länder asumen las tareas de regulación y apoyo, las responsabilidades centrales recaen en las empresas o en gremios estructurados de forma asociativa, como por ejemplo las instancias competentes.

En particular, corresponde a los Länder la competencia de la parte escolar de la formación dual, así como de la mayoría de los programas de formación a tiempo completo en la escuela. Los agentes sociales participan, entre otros, en el desarrollo y modernización de los ordenamientos de la formación. Dado que no es posible obligar a las empresas a facilitar puestos de formación, recae en los agentes sociales la responsabilidad de asegurar una suficiente oferta formativa. El Estado coordina los complejos procesos de negociación, estando distribuida la competencia sobre la formación profesional entre diferentes instancias. El Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB o Instituto Federal de Formación Profesional) desempeña un papel fundamental en la coordinación del trabajo de ordenamiento, así como en la investigación de la formación profesional. Debido a la ampliación del denominado sector de transición se ha incrementado además la importancia de la Bundesagentur für Arbeit (BA o Agencia Federal del Trabajo) en la formación profesional.

El acuerdo unánime de las normas en política de formación profesional por parte de los actores del Estado y la economía es lo que se entiende por el denominado «principio de consenso». La cooperación ha dado buen resultado en el pasado, incluso en tiempos de dificultad económica. Un ejemplo: durante la gran huelga del sector del metal contra la introducción de la semana de 35 horas en el año 1984, la IG Metall (Unión sindical del metal) y la Patronal del sector trabajaron intensamente en la nueva ordenación de las profesiones del metal e introdujeron en las nuevas normativas sobre formación una guía de colaboración, orientada al futuro. Durante muchos años ha regido el principio de no decidir reforma alguna en la formación profesional en contra de la resistencia de los agentes sociales. En los últimos años se ha infringido ocasionalmente dicho principio, por ejemplo, con motivo de la introducción de profesiones de formación de dos años de duración.

Enfoques para una transferencia modificada

Aun cuando el principio de consenso, debido a la integración generalizada de agentes sociales u organizaciones del mundo laboral, apoyara la aceptación y, con ello, la implantación de la formación profesional, adolece de una cierta lentitud, premiosidad y, en ocasiones, obstaculización a la hora de introducir reformas. Existe el peligro de que ciertas modalidades del asociacionismo social

Corporativismo y federalismo

Actores en el sistema

Principio de consenso

Principio de consenso: pros y contras

provoquen, en el caso de una actuación sin limitaciones, la inmovilidad, los bloqueos mediante vetos y el encastillamiento contra ideas innovadoras. Un elevado dominio de organizaciones del mundo laboral podría traducirse en el mantenimiento de los intereses existentes, relegando en parte las perspectivas innovadoras. En estas circunstancias cabe concebir el modelo alemán de la asociación social como una forma, entre muchas, de cooperación posible entre el Estado y la economía.

Formas alternativas de la participación

En países sin unas estructuras de cooperación establecidas podría pensarse, por ejemplo, en formas de cooperación que sean puestas en marcha por el Estado y se configuren, conforme a las condiciones generales reinantes, bajo la codificación elaborada existente en Alemania. Formas primarias de cooperación son, por ejemplo, modalidades de información, consultoría, auditoría o asesoramiento. Tales formas podrían plantearse de manera flexible o formalizada, no exigirían una estructura costosa por parte de las instituciones y gremios participantes de la economía y podrían implantarse de modo diferenciado en función del sector económico. Además conviene reflexionar si la participación de los correspondientes grupos de interlocución debería existir a nivel nacional, regional, local o institucional. En muchos países existen estructuras de participación que pudieran ser aprovechables, pero, en comparación con Alemania, se encuentran a otro nivel.

Ejemplo Dinamarca

Un ejemplo podría ser Dinamarca, con su cooperación institucionalizada a nivel regional. «Los representantes de la economía regional tienen una influencia decisiva sobre el diseño de las tareas de las escuelas profesionales ... En un consejo regional de formación profesional ... así como en los comités técnicos ... están presentes los representantes de empresarios y trabajadores en las tareas directivas de las escuelas profesionales.» (Grollmann et al. 2004: 640)

Ejemplo Países Bajos

En los Países Bajos existe una forma similar de cooperación regional. Los perfiles profesionales y las bases curriculares se elaboran y codifican a nivel nacional. Los centros regionales de formación (ROC) desempeñan un papel fundamental en la implantación de la formación profesional. Ofrecen ambas modalidades de formación y deciden de forma autónoma acerca de la oferta concreta con relación a ambas vías y a las distintas graduaciones de niveles. La elevada autonomía a nivel regional refleja el principio atribuido a veces a la formación profesional neerlandesa de que está permitido todo aquello que no esté explícitamente prohibido (cf. Frommberger 2001: 2). Los centros de formación pueden, en determinadas circunstancias, «decidir por su cuenta acerca de la configuración didáctica-pedagógica de sus procesos de educación y formación (incluida la modularización, una relación flexible entre vías de formación basadas en la escuela y duales, la validación de conocimientos previamente adquiridos...)» (Hövels, Roelofs 2007: 6). Además participan en gran medida en los exámenes y las certificaciones. La responsabilidad estatal se limita, por el contrario, a la definición de las condiciones generales (por ejemplo, financiación, aseguramiento de la calidad, estándares curriculares). Los agentes sociales están involucrados a distintos niveles, en especial también al regional.



Análogamente cabría configurar responsabilidades fijas para tareas específicas (por ejemplo, procedimientos de ordenación, exámenes) de acuerdo con las infraestructuras existentes con una flexibilidad mayor que la de Alemania. Basta con echar un vistazo a las prácticas equivalentes en países en los que el sistema dual se encuentra implantado, al menos en sectores parciales, para encontrar algunos ejemplos instructivos. En Suiza o en Luxemburgo, por ejemplo, el examen final no se organiza en el contexto de un examen por la cámara, sino que forma parte importante de la responsabilidad de los escenarios de aprendizaje. En Dinamarca, las comisiones profesionales regionales, con la participación de los agentes sociales, son responsables, entre otras cosas, de la selección y supervisión de empresas de formación, la especialización de los aprendices y la realización de exámenes (cf. Spöttl et al. 2009: 38).

Otros ejemplos

5

Financiación social de la formación profesional

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none">• Los costes de la formación profesional dual son soportados proporcionalmente por el Estado y la economía• Solo una parte de las empresas con derecho a formación la realiza por cuenta propia• En determinadas familias profesionales, las empresas obtienen ingresos netos de la formación profesional• Utilidad empresarial: la formación profesional como inversión en el marco de una estrategia empresarial de reclutamiento de personal, en su caso, utilidad derivada de una actitud ventajista• Utilidad social: merced a la participación de la economía en la financiación, los gastos públicos debidos a la formación profesional son comparativamente bajos
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none">• Los distintos modelos de financiación permiten una participación gradual de las empresas de formación en la financiación (por ejemplo, contribución solidaria, fondos sectoriales)• Introducción de una participación empresarial en la financiación de la formación primeramente en sectores con rendimientos netos en la formación



Explicación

La capacidad de asociación entre Estado y economía se refleja en el plano de la financiación. El Estado y la economía contribuyen en distinta forma a la financiación de la formación profesional, compensándose los gastos de las empresas con ingresos en forma de prestaciones laborales positivas de los aprendices, así como otros factores de generación de beneficio. El Informe financiero para la formación de 2012 refleja para las salidas de formación profesional que el sector público participó en total con un 57,2% (Estado: 18,5%; Länder: 27,6%; municipios: 11,2%), y el sector privado con el 42,8% en la financiación (cf. Oficina Federal de Estadística 2012: 29).

Un análisis detallado revela que los costes para la formación y los beneficios de la misma están distribuidos de manera desigual entre las empresas. Mientras que unas imparten formación por encima de las necesidades, otras lo hacen por debajo de las mismas o no lo hacen, practicando de esa forma una «externalización de los costes» a cargo de otras empresas o el Estado y se comportan, por consiguiente, como «empresas aprovechadas». El argumento resulta aplicable sobre todo si (a) efectivamente se produce entre sectores o empresas un flujo desigual de titulados de formación profesional, (b) las empresas que imparten formación por encima de las necesidades efectivamente tienen que asumir costes por la formación, que superen claramente sus beneficios.

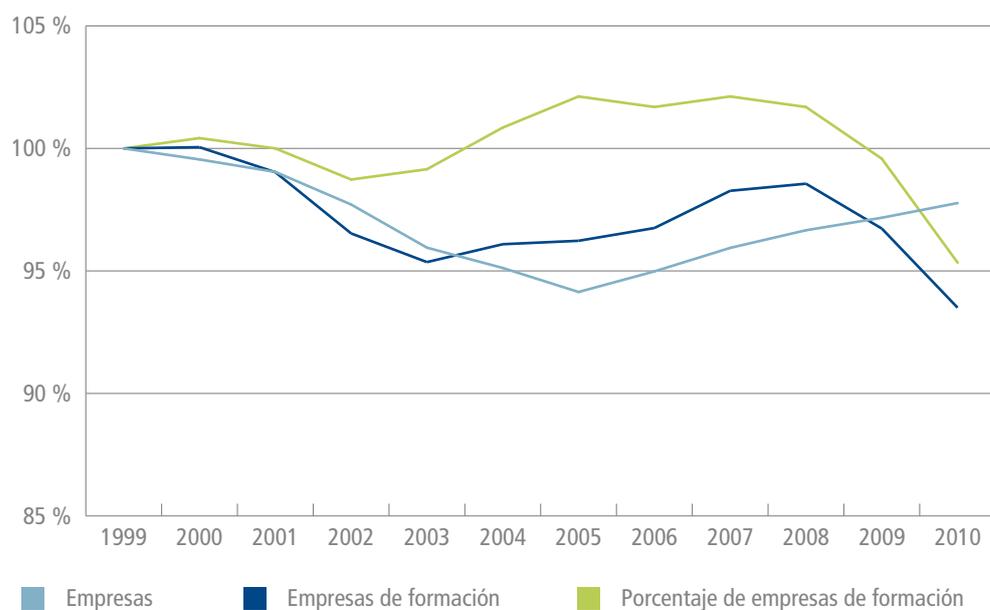
Esta situación puede reproducirse mediante diferentes indicadores. Dos indicadores fundamentales son la cuota de la participación empresarial en la formación y el comportamiento de acogida de las empresas (cf. BIBB 2012: 189 y sigs.). La cuota empresarial de formación, es decir, el porcentaje de empresas de formación sobre el número total de empresas, disminuyó en 2010 a un mínimo histórico del 22,5% y supuso una continuación de la tendencia observada desde hace años:

Financiación por el Estado y la economía

Costes y beneficios de las empresas

La práctica

Gráfico 3: Evolución de la participación empresarial en la formación 1999–2010



Fuente: Estadística de empleo de la Agencia Federal de Empleo; respectivamente a 31.12;
Cálculos del Instituto Federal de Formación Profesional, cf. BIBB 2012: 190

BertelsmannStiftung

Cuota de acogida de las empresas ...

La cuota de acogida en el segundo umbral de la formación profesional proporciona una indicación de hasta qué punto la formación profesional actúa como una inversión en el sentido de la contratación de técnicos cualificados. Cuanto más alta sea la cuota, mayor el efecto de inversión. Conviene tener en cuenta que las razones para una acogida pueden ser muy diversas; por parte de la empresa pueden estar relacionadas, por ejemplo, con que la acogida no esté prevista desde un principio o solamente para una parte de los aprendices. Por parte de los jóvenes, la no acogida también puede depender de que tras la formación emprendan intencionadamente otras vías profesionales o vuelvan a inscribirse en cursos de formación escolares (por ejemplo, una carrera universitaria).



Gráfico 4: Evolución de las cuotas de acogida 2000–2010 por tamaño de empresa

Territorio federal											
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1 a 9 empleados	46	43	46	47	40	48	45	48	48	44	48
10 a 49 empleados	57	50	51	52	53	51	56	56	60	56	57
50 a 499 empleados	60	61	57	54	57	54	55	63	67	60	64
Más de 500 empleados	70	70	68	63	62	64	69	70	72	73	75
Total	58	55	55	53	53	54	56	60	62	58	61

Fuente: Panel de empresas de IAB 2000–2010, cf. BIBB 2012: 199

BertelsmannStiftung

La disposición para la formación propia no deja de estar influida en las empresas por la relación costes-beneficios. Desde hace muchos años el BIBB viene registrando estos dos factores, la última vez con motivo de un estudio en el año 2007, que para todos los sectores de formación arrojó las siguientes cifras

... y disposición para la formación

Gráfico 5: Costes e ingresos por aprendiz y año

Tipos de costes		en €
Costes brutos		15.288
de ellos:		
Costes de personal de los aprendices		9.490
Costes de personal de los docentes		3.292
Costes de instalación y de material		691
Otros costes		1.814
Ingresos		11.692
Costes netos		3.596

Fuente: BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2007, cf. BIBB 2012: 262

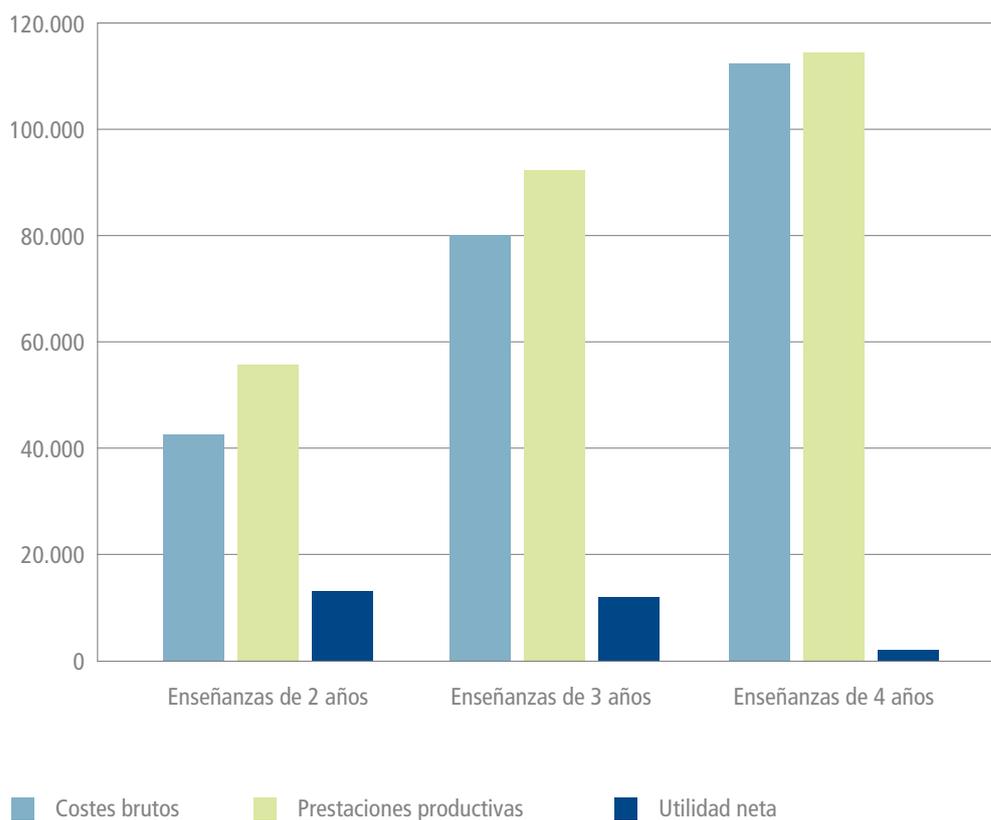
BertelsmannStiftung

Análisis diferenciado

Tras esta visión global surgen análisis diferenciados a nivel de los sectores económicos y de las distintas profesiones de formación. Con relación a las unidades de investigación aparecen, por ejemplo, para distintas profesiones de formación unos costes netos más elevados, mientras que en otras profesiones surgen beneficios netos, en parte apreciables.

Para la formación profesional dual suiza existen estudios análogos. En comparación con Alemania, es interesante destacar porcentaje de beneficio, o beneficio neto, globalmente superior:

Gráfico 6: Costes y beneficios en la formación profesional suiza (encuesta para el año 2004, en francos suizos)



Fuente: Mühlemann et. al. 2007: 42. Cf. BBT 2011: 19



Enfoques para una transferencia modificada

La participación en la financiación de una formación profesional puede convertirse, desde la perspectiva de la economía o de las empresas, en un obstáculo para la incorporación a la formación profesional dual si ésta se percibe como una carga y, además, como una desventaja competitiva respecto de las empresas que no participan en la formación. Hay que tener en cuenta que dicha visión adquiere importancia por lo general a nivel de un sector económico, ya que las imposiciones específicas de costes podrían repercutir sobre la competitividad de las empresas.

La fuerza de convicción de los argumentos que justifican el beneficio de una formación profesional dual parece limitada, sobre todo para las empresas sin experiencia propia o carentes de una cultura consistente de formación. Aun cuando en tiempos de escasez de técnicos, debido a razones demográficas, pudiera verse favorecida de nuevo la formación propia de técnicos, tal decisión exige un compromiso concreto con la formación y la estructuración, derivada del mismo, de las oportunas infraestructuras personales y materiales, más que algunos planteamientos de viabilidad. En el aspecto financiero pueden aplicarse, llegado el caso, las siguientes estrategias de sustitución para la financiación (integral) de la formación empresarial:

- Inversión de los porcentajes entre fases escolares (con financiación estatal) y las fases de formación empresarial (con financiación privada).
- Contribución solidaria referida al sector, conforme a la práctica existente por ejemplo en el sector de la construcción en Alemania, en que se lleva una caja de compensación sobre la base del convenio colectivo. Todas las empresas constructoras aportan un porcentaje de la masa salarial de la empresa, para abonar de ahí a las empresas formadoras las tasas y los costes derivados de la formación extraempresarial o partes de la retribución de la formación. Existe un planteamiento similar en la formación profesional suiza en forma de fondos para la formación profesional, que son creadas por «organizaciones del mundo laboral» y pueden ser declarados de carácter obligatorio por el Estado para todas las empresas del sector (artículo 60 de la Ley suiza sobre formación profesional).
- Contribución solidaria real a nivel de las cámaras, en que se financian partes de las medidas de formación extraempresarial con cargo a aportaciones que se recaudan por todas las empresas del ámbito de la cámara. No obstante, este enfoque exige una estructura de cámaras o estructuras institucionales o asociativas equivalentes.
- En mayor medida se plantearon reiteradamente en Alemania demandas en favor de una «financiación por contribución», pero hasta ahora no se implantaron o impusieron políticamente. En países como Dinamarca existen tales modalidades. Allí existe un sistema de contribución en el cual cada empresa aporta a un fondo en relación al número de empleados. Los medios son administrados y distribuidos por una fundación. Con cargo a los fondos se cubren, de una parte, los costes de asistencia a la escuela de formación profesional y de la formación extraempresarial de los aprendices, de otra se abonan subvenciones a empresas que facilitan puestos de formación (cf. Grollmann et al. 2004: 643). El 90% de los salarios de los aprendices se abonan con cargo a los fondos, lo que supone un gran alivio para las empresas de formación (cf. Graf, Wettstein 2005).

Participación en la financiación y competitividad

Estrategias de sustitución

Reestructuración

Contribución solidaria referida al sector

Contribución solidaria a nivel de cámara

Financiación por contribución

Subvenciones estatales

- Asunción de parte de los costes de formación por las subvenciones estatales en forma de subsidios, primas o similares. El sistema inglés de «apprenticeship» está sufragado en gran medida por subvenciones estatales. A través de una agencia estatal («National Apprenticeship Service») se financian, por ejemplo, las bonificaciones de formación hasta el 100%, y las empresas reciben además una ayuda financiera por facilitar puestos de formación (cf. Evans, Bosch 2012: 20).

Inclusión de un año de formación básica profesional

- Otra variante distinta sería la inclusión de un año de formación básica profesional, financiado por el Estado, en un número controlado de sectores profesionales, que iría seguido de una formación dual bajo responsabilidad empresarial. Para las empresas resultaría el efecto de que acogerían a los jóvenes ya con un determinado nivel de competencia y podrían emplearlos de forma productiva en mayor medida, lo que, con vistas a la financiación de la formación, supondría un alivio notable.

Ejemplo Noruega

Dicha modalidad puede encontrarse, por ejemplo, en Noruega. Allí existe ya desde mediados de los años noventa una garantía de formación (cf. OCDE 2010: 50). Todos los estudiantes asisten conjuntamente a la escuela secundaria hasta el 10º curso. Luego se produce una separación en virtud de la cual, tienen que decidir si desean emprender el camino directo a la universidad o iniciar una formación profesional. La formación profesional dura cuatro años. Los dos primeros años se cursan en la escuela; el primero de ellos corresponde a una especie de orientación profesional, el segundo a una formación básica profesional en uno de 15 sectores profesionales. Seguidamente se firma un contrato de formación con una empresa formadora a lo largo de una fase práctica de dos años de duración en una de las cerca de 220 profesiones de formación o familias profesionales reconocidas. La alternancia entre fases de formación en empresa o en la escuela varía en función de la profesión. La formación concluye con un examen final y un certificado. Los jóvenes que no encuentran un lugar de formación pueden hacer uso alternativamente de una oferta escolar, que concluye con un examen final equivalente.



Ofertas complementarias con titularidad escolar o extraempresarial

6

Resumen

<p>Explicación/ Posible utilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Junto a la formación profesional dentro del contexto del sistema dual se ofrecen distintas modalidades formativas en otros ámbitos (por ejemplo, profesiones sanitarias, formación profesional totalmente cualificada en escuelas de formación profesional) • La dependencia del sistema dual respecto de la creación de lugares de formación en empresas justifica, desde el punto de vista de la responsabilidad estatal, la habilitación subsidiaria de ofertas educativas de titularidad escolar o extraempresarial • Utilidad: corrección de problemas coyunturales y estructurales mediante intervenciones públicas puntuales
<p>Enfoques para una transferencia modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La habilitación subsidiaria de modalidades educativas equivalentes de titularidad escolar y extraempresarial permite una implantación gradual de acuerdo con las condiciones en los distintos sectores y ámbitos económicos • Las modalidades de educación dual pueden introducirse gradualmente allí donde sean favorables las condiciones generales

Explicación

Oscilaciones en la oferta de formación empresarial

Un punto débil del sistema dual de la formación profesional radica en su dependencia respecto de la facilitación de puestos de formación empresariales. Si por motivos coyunturales o incluso estructurales no se ofertan suficientes puestos de formación, eso se traduce en desequilibrios en el mercado de la formación y surge el riesgo de que, en especial los jóvenes con prestaciones escolares más flojas, vean bloqueado su acceso a una formación profesional cualificada. Esta situación, que aquí apenas se ha esbozado, condujo en los últimos 20 años a que junto al sistema de formación profesional, naciera un denominado sector de transición, en el que hasta la fecha, cientos de miles de jóvenes no encuentran acceso, o muy limitado, a la formación profesional.

Posibilidades de sustitución

Sin entrar en este punto en las razones o motivaciones de estos acontecimientos, cabe constatar positivamente la tendencia de que, junto a las ofertas de formación duales, también existen las escolares y las de responsabilidad extraempresarial, en las que los jóvenes pueden adquirir una titulación profesional formalmente equivalente. Se basan sobre los mismos fundamentos de ordenamiento que la formación dual y, por lo general, cuentan con financiación estatal. En el debate sobre la política de formación profesional resulta controvertido si hay un número suficiente de oferta disponible.

Otras modalidades de formación

Independientemente de ello, en Alemania existen otras modalidades de formación junto al sistema dual de formación, por ejemplo, en las profesiones de servicios sociales y sanitarios (personal sanitario y de atención a enfermos, cuidados de mayores, educadores), así como en forma de una formación profesional totalmente cualificada fuera de BBiG/HWO en escuelas técnicas profesionales (cf. BIBB 2012: 213 y sigs.).

Enfoques para una transferencia modificada

Práctica: sistemas mixtos

En casi todos los países en los que están implantadas modalidades de formación dual similares a las de Alemania, existe una yuxtaposición de modalidades de formación duales y de otro tipo (cf. las exposiciones en el capítulo II.3.). Los porcentajes o las relaciones entre estas ofertas complementarias difieren entre los diversos países. Las respectivas modalidades de formación tienen entre los grupos de destino un diferente atractivo o renombre. En Austria, por ejemplo, junto al sistema dual se ha consolidado un sistema cuantitativamente significativo de modalidades escolares a tiempo completo de formación profesional, al igual que en los Países Bajos o Dinamarca. En este contexto resulta interesante que, precisamente en estos países, el porcentaje de jóvenes con una titulación secundaria sea mayor, y el paro juvenil sea inferior, que en Alemania (cf. Busemeyer 2012: 12 y sig., 29).



Los ejemplos expuestos anteriormente de los Países Bajos, Dinamarca y Noruega ponen de relieve el esfuerzo por procurar una garantía de formación a los jóvenes que finalizan los estudios escolares. A diferencia de Alemania, con el sistema de transición cuantitativamente exhaustivo, los esfuerzos en aquellos países van encaminados a vincular diferentes modalidades de formación con una titulación equivalente para la formación. La formación profesional austriaca persigue esta misma finalidad.

Ejemplos internacionales

También en Austria la formación profesional goza de una consideración más elevada. Cerca del 40% de los jóvenes en Austria cursa, una vez terminada la escolaridad obligatoria, una profesión oficialmente reconocida. Otro 40% opta por escuelas de formación profesional medias o superiores. Así pues, en total el 80% de los estudiantes austriacos se decanta por una salida de formación profesional. La formación profesional se desarrolla aproximadamente a partes iguales en la modalidad dual o escolar. Las escuelas de formación profesional a tiempo completo se dividen en escuelas medias (por ejemplo, escuelas técnicas o empresariales, escuelas de comercio, escuelas para profesiones económicas), escuelas superiores (por ejemplo, instituciones superiores técnicas y empresariales, academias de comercio, instituciones superiores para profesiones económicas, instituciones superiores de turismo) y escuelas de ciencias sanitarias. Las escuelas superiores de formación profesional (BHS) otorgan, junto a la titulación profesional, el derecho general de acceso a estudios universitarios.

Austria

Junto a la yuxtaposición de modalidades de formación duales y escolares, en Austria se creó, mediante la formación profesional integradora (cf. Ministerio Federal de Economía, Familia y Juventud 2012: 32 y sig.) un modelo flexible para personas desfavorecidas en el mercado laboral. El objetivo consiste en permitir a estas personas la adquisición de una formación profesional, así como la integración en la vida profesional. Existen dos posibilidades de formación profesional integradora: en el caso del tiempo de aprendizaje prolongado, se prorroga la duración legal de aprendizaje normalmente un año, en casos excepcionales hasta dos años. En el caso de optar por una cualificación parcial (duración 1-3 años) solamente se aprende una parte de la profesión o de varias profesiones.

Formación profesional integradora

Desde la instauración de la formación profesional integradora en 2003 cabe detectar un número creciente continuado de jóvenes que reciben formación bien durante el aprendizaje prolongado o en forma de cualificación parcial. En total, a finales de diciembre de 2011 había cerca de 5.500 aprendices matriculados en la formación profesional integradora. Los resultados de un estudio actual (cf. Dornmayr 2012) sobre la incorporación profesional de los titulados de la formación profesional integradora (IBA) de los años 2003-2011 revelan, entre otras cosas, que la IBA «funciona» y que muestra efectos positivos en el sentido de una mejor integración en el mercado laboral. Tanto la integración al mercado laboral a corto como a largo plazo de los titulados discurre bastante más favorablemente que la de quienes finalizan prematuramente la formación.

Efectos positivos

Aseguramiento de titulaciones equivalentes

La existencia de ofertas complementarias equivalentes de responsabilidad escolar y extraempresarial avala la posibilidad de transferir el sistema dual no solo en su totalidad sino también de forma parcial. En casi todos los países con una formación profesional organizada existen diferentes formas de materialización, que a menudo se complementan como vasos comunicantes, de manera que globalmente se consigue el nivel deseado de ofertas de formación. En este contexto es fundamental asegurar una titulación equivalente, que no tiene que estar necesariamente ligada -como en Alemania con el examen por las cámaras- a condiciones institucionales específicas.



7

Codificación de estándares de calidad

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación estatal de exigencias mínimas para asegurar la calidad de la formación • Grado elevado de diferenciación de las profesiones • La implantación de las ordenanzas se efectúa en las empresas de formación a diferentes niveles • Supervisión diferenciada de los estándares en función de la situación del mercado de formación y el sector • Utilidad: transparencia sobre el nivel de competencia de quienes completan la formación; base transparente para los titulados y las empresas a la hora de solicitar un puesto de trabajo
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none"> • El alcance, el nivel de detalle y el grado de obligación de los estándares son adaptables a la cultura jurídica y viabilidad en el sistema de destino • La estructuración y el grado de diferenciación de las profesiones pueden diferir notablemente de la práctica alemana

Explicación

Reglamentaciones en la ley de formación profesional

El sistema dual de formación profesional se basa en una multitud de estándares codificados, que en conjunto han de garantizar la calidad de la formación profesional. Las reglamentaciones centrales están normalizadas en la ley de formación profesional, entre ellas:

- estándares curriculares para la formación en una profesión homologada,
- estándares sobre el objeto y el procedimiento de los exámenes,
- derechos y obligaciones de las partes de un contrato de formación,
- requisitos de idoneidad de los espacios y el personal de formación,
- tareas de la «instancia competente» durante la supervisión de la formación.

Estándares curriculares

Los estándares curriculares pretenden garantizar que la formación profesional se realice al nivel de calidad requerido y se ajuste a los requisitos actuales en el respectivo ámbito profesional. Consecuentemente, las profesiones se actualizan de forma continuada. Así por ejemplo, entre 2002 y 2011 se reordenaron en total 214 profesiones educativas, entre ellas había 43 profesiones nuevas y 171 modernizadas (BIBB 2012: 93).

Diferenciación de las profesiones

El número de profesiones en Alemania, con 344 modalidades de formación actuales, es comparativamente muy alto respecto a otros países (cf. BIBB 2012: 90 y sig.; a título de comparación: en Suiza existen unas 200 profesiones de formación, en Luxemburgo unas 100). Además en Alemania algunos sectores profesionales (por ejemplo, las profesiones sanitarias) están reguladas fuera del sistema dual, mientras que, por ejemplo, en Suiza, están encuadradas en el sistema dual. Esto apunta a una diferenciación comparativamente elevada de las profesiones con una estrecha correspondencia con los sectores profesionales en el sistema de empleo.

Control de calidad

La implantación de estándares de calidad está controlada por las instancias competentes. Además, la ejecución de una formación profesional dual está vinculada a la concesión de un derecho de formación, que se realiza igualmente por el organismo competente. La supervisión o imposición de la calidad de formación, es decir, la comprobación de los estándares de formación convenidos a través de las cámaras, se realiza al menos implícitamente en función de las condiciones generales económicas. Debido a la intervención de intereses, la supervisión no se realiza en realidad conforme a criterios (solo) materiales, sino (también) a los económicos y políticos. En épocas, por ejemplo, de escasez de lugares de formación se toleran también empresas de formación que cumplen condicionalmente los estándares para impartir formación.



Con estos estándares de calidad se pretende garantizar que los aprendices pueden terminar satisfactoriamente su formación y que a través de la acreditación de un elevado nivel de competencia, sea recibida e incrementada la aceptación de la formación por la parte de acogida. Además, los estándares ofrecen, desde el punto de vista de las empresas, una cierta transparencia acerca de lo que pueden esperar de un titulado de formación profesional. Hay que tener en cuenta que los estándares representan normas jurídicas, cuya eficacia fáctica es por ahora cuestionable incluso en la práctica de la formación alemana. La importancia de los documentos de ordenamiento o las normas jurídicas de formación está por ver empíricamente, ya que las correspondientes evaluaciones se encuentran en fase de implantación. Hasta ahora no queda claro hasta qué punto los estándares jurídicos de formación afectan realmente en la calidad de la formación (cf. Buschfeld 2013; Tenberg 2013: 279 y sigs.).

Utilidad de los estándares de calidad

Enfoques para una transferencia modificada

Una magnitud de referencia a la hora de evaluar los estándares de calidad es el alcance, la profundidad y el grado de obligatoriedad de la reglamentación. En cuanto al alcance y la profundidad de la reglamentación cabría ponderar si, por ejemplo, todas las normas vigentes en Alemania también resultarían aplicables y realistas para otros países. Podría imaginarse que la diferenciación de los sectores profesionales se hiciera de manera que en total se regulara una cifra notablemente menor que las 344 profesiones existentes en Alemania.

Alcance y profundidad de la reglamentación

Una forma flexible de estructuración curricular pueden encontrarse en Inglaterra, donde hay definidos, en tres niveles del marco nacional de cualificación, unas 200 «profesiones» en 85 «ámbitos de formación» («sector frameworks») (cf. Steedman 2010: 14). Las profesiones se formulan sobre la base de las competencias, diferenciándose el concepto inglés de competencia del alemán. «En el caso de la orientación anglosajona por competencias, se interrelacionan tres parámetros de diseño, a saber (a) el principio del aprendizaje “orientado a competencias”, (b) el principio del examen y la certificación orientados a resultados y (c) un enfoque “básico” de modularización ... las “profesiones” se componen, según este planteamiento, de unidades de aprendizaje cerradas.» (DeiBinger 2013: 342 f.) Además, los distintos estándares están relacionados con el diseño del marco estructural; si por ejemplo los procesos de capacitación formal fundamentales dentro de la formación no se desarrollan dentro de una empresa, sino en escenarios escolares, supra o extraempresariales, la reglamentación de los estándares de escenarios de formación tendría menor importancia.

Ejemplo Inglaterra

8

Cualificación del personal docente y formativo

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none">• Regulación de estándares mínimos con vistas a la aptitud personal, técnica y pedagógica del personal docente «oficial»• Consideración limitada del personal de formación «no oficial», que soporta el grueso de la formación práctica en las empresas (por ejemplo, oficiales, colaboradores en departamentos técnicos)• Utilidad: aportación fundamental para una formación de alta calidad, reducción de las rescisiones de contrato y abandonos de la formación
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none">• La competencia pedagógica del profesorado no depende por principio de la modalidad de formación• Sobre todo la formación del personal docente escolar está integrada en las estructuras nacionales de la formación del profesorado



Explicación

La calidad de un curso de formación viene determinada de forma decisiva por las competencias técnicas y didácticas del personal docente y formativo. Por tal motivo, este aspecto no se incluye dentro de la codificación de los estándares de calidad, sino que se trata como punto independiente.

La formación profesional alemana prevé, tanto para el maestro de enseñanza básica, como para el docente de formación profesional, unos requisitos de competencia específicos. La actividad en una escuela profesional presupone, por lo general, una formación en un centro universitario, la asunción de una responsabilidad de formación empresarial está supeditada a la acreditación de aptitud. En el aspecto formal, la ley de formación profesional prevé reglamentaciones específicas acerca de la aptitud personal y técnica del personal de formación (artículos 28-30 de BBiG). Posteriormente, la disposición sobre aptitud formativa concreta los requisitos pedagógicos profesionales y laborales, que el personal de formación debe acreditar para la formación en profesiones homologadas.

De esa forma quedan codificados los estándares, que han de garantizar que la formación profesional se desarrolle a un elevado nivel pedagógico-didáctico. En la formación profesional se detecta una notable carencia por cuanto la mayoría de quienes dirigen y acompañan en la empresa a los aprendices -los oficiales o el personal en los departamentos técnicos empresariales- no está contemplada dentro de las disposiciones jurídicas.

Enfoques para una transferencia modificada

En la comparativa mundial queda de manifiesto que la formación de los docentes tiene sus raíces a diferentes niveles. Mientras que, por ejemplo, los docentes profesionales y económicos en Alemania cuentan con una formación a nivel universitario, la formación del personal docente para escuelas profesionales en Suiza procede a menudo de escuelas técnicas superiores y en Austria, de escuelas técnicas medias. Además, en comparación varía la estructuración de la formación del profesorado en cuanto al alcance de los porcentajes de prácticas. El abastecimiento de las escuelas profesionales con personal docente cualificado también es precario en Alemania, por cuanto en las escuelas superiores no se forman suficientes docentes y, en consecuencia, se practican otras modalidades de contratación de profesorado para las escuelas profesionales.

La discrepancia antes expuesta entre los propósitos programáticos y la limitada implantación en la formación profesional empresarial demuestra que la evolución de la calidad en este ámbito solamente progresa gradualmente y, además, con diferente intensidad entre los sectores de formación. En ese aspecto puede considerarse positiva la evolución de la calidad, pero no debe confundirse con una descripción de la realidad formativa. Los resultados de las estadísticas y los estudios acerca de los abandonos de la formación, así como sobre la calidad de la formación profesional, apuntan a una elevada heterogeneidad entre los sectores económicos y empresas.

Competencias didácticas

Requisitos para el personal de enseñanza y formación

Carencias en el sistema

Diferencias en la comparativa mundial

Evolución de la calidad en teoría y práctica

Gráfico 7: Cuotas de rescisión de contratos 2010

Característica personal	Total	Industria y Comercio	Oficio	Servicio público	Agricultura	Profesiones libres	Economía doméstica
Género							
Hombre	22,6	20,3	27,1	7,6	19,4	25,9	29,9
Mujer	23,6	22,2	32,5	5,4	22,5	22,6	24,0
Nacionalidad							
Nacionalidad alemana	22,6	20,7	28,3	6,2	20,0	22,6	24,4
Sin nacionalidad alemana (extranjeros)	29,2	28,3	33,2	5,4	26,3	24,4	26,5
Nota más alta en formación general							
Sin título de enseñanza media	37,4	41,0	37,3	12,5	26,1	40,3	27,5
Con título de enseñanza media	32,2	33,2	32,4	10,0	23,6	29,4	25,5
Con título de Realschule	20,2	19,6	23,2	6,1	15,6	22,0	16,4
Con derecho a iniciar estudios superiores	13,2	12,2	18,8	5,8	13,2	19,7	17,8
Total	23,0	21,1	28,6	6,2	20,1	22,8	24,5

Fuente: «Base de datos personas en formación» del Instituto Federal de Formación Profesional sobre la base de los datos de la estadística profesional de las Oficinas estadísticas del Estado y los Länder (encuesta a 31 de diciembre), ejercicios 2007–2010. Cálculos del Instituto Federal de Formación Profesional, cf. BIBB 2012: 173

| BertelsmannStiftung

Los motivos de una rescisión de contrato pueden ser muy variados. Los estudios demuestran, no obstante, que sobre todo en la formación empresarial existe un motivo fundamental relacionado con conflictos no resueltos entre aprendiz y empresa (cf. Schöngen 2003).



9

Equilibrio entre normalización y flexibilización

Resumen

Explicación/ Posible utilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares de formación se ajustan de forma flexible a las condiciones de tamaño de empresa, ámbito económico y requisitos previos para la formación • Desarrollo de diferentes modelos de estructura para la elaboración de ordenanzas para la formación • Flexibilidad en la ejecución de la formación (por ejemplo, duración de la formación) • Utilidad: incidir en las condiciones heterogéneas de los aprendices y las empresas de formación, sin caer por debajo de estándares mínimos codificados
Enfoques para una transferencia modificada	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares se ajustan a las condiciones existentes –como en Alemania– por encima de las normas esenciales • Los estándares pueden implantarse con intensidad variable o modificarse de forma diferenciada en función del tiempo y ámbito • El establecimiento de estándares sin un control pormenorizado permite cierta flexibilidad en la implantación

Explicación

Estándares y heterogeneidad	A la vista de las condiciones altamente heterogéneas para la formación en cuanto a tamaño de empresa, sector económico, cultura de formación y condiciones previas de aprendizaje del aprendiz, existe el peligro de que los estándares no tengan debidamente en cuenta las condiciones específicas. Un factor constitutivo en un sistema de formación como el sistema dual es, por tanto, el equilibrio entre estandarización y flexibilización.
Posibilidades de flexibilidad	No puede existir una definición ideal de equilibrio. En este punto pueden definirse los sectores en los que se han creado potenciales de flexibilidad dentro del sistema dual, que a su debido tiempo y dependiendo del sector de formación, fueron aprovechados y aplicados de distintas maneras.
Estructura curricular y ordenamiento de la formación	En este sentido, un ámbito fundamental lo constituye la estructura curricular del ordenamiento de la formación. En las últimas décadas se han desarrollado e implantado numerosos modelos de estructuras, que debían dar cuenta de las condiciones heterogéneas en los diversos segmentos de formación. Cabe destacar (cf. Euler, Severing 2007: 33 y sigs.):
Especializaciones	<ul style="list-style-type: none">• Especializaciones: sobre la base de cualificaciones comunes, los distintos ordenamientos de formación prevén a lo largo de 6-18 meses unidades independientes optativas en forma de especializaciones, para las que también se establecen requisitos de exámenes independientes. La definición de una especialización conduce a una denominación profesional específica.
Materias troncales	<ul style="list-style-type: none">• Materias troncales: las denominadas materias troncales se fundamentan en una estructura similar, estando vinculada la elección de una materia troncal con requisitos de examen propios, pero no con una denominación profesional específica.
Materias optativas	<ul style="list-style-type: none">• Materias optativas: junto a las cualificaciones comunes, el ordenamiento de la formación prevé en la carrera, el plan marco de formación y en los exámenes las denominadas «materias optativas», que también pueden entenderse como módulos. Abarcan un total de 6-18 meses, pudiéndose elegir de una lista de selección (por ejemplo, tres de nueve materias optativas).
Enfoques profesionales	<ul style="list-style-type: none">• Enfoques profesionales con cualificaciones (centrales-) comunes: varias profesiones se reúnen, en virtud de unos contenidos formativos comunes (por lo general, durante 12-18 meses), en grupos profesionales, familias profesionales o enfoques sectoriales. Al final, para cada profesión se genera una unidad de cualificaciones (centrales-) comunes y de cualificaciones técnicas específicas de la profesión (por ejemplo, profesiones de TI, profesiones de la industria del metal).
Ámbitos de aplicación	<ul style="list-style-type: none">• Ámbitos de aplicación (campos de actuación, áreas de trabajos técnicos, etc.): dentro del ordenamiento de la formación (por ejemplo, comerciales ferroviarios) está prevista una denominada fase de profundización de hasta doce meses, que en la profesión está formulada de manera muy general y, por tanto, deja margen para configuraciones específicas de la empresa y el sector.



- Además, de las formulaciones abiertas y técnicamente neutras por debajo del umbral de una diferenciación formal, que en muchos ámbitos reciben la denominación de «profesiones de configuración abierta», resultan múltiples posibilidades para que las empresas de formación enfoquen los contenidos de ésta a las peculiaridades en la empresa y el sector.

Profesiones de configuración abierta

Como ámbitos adicionales de flexibilización cabe describir a título de ejemplo:

- las empresas que por motivos de contenido, personal, organización o finanzas no pueden ofrecer una formación completa, tienen la posibilidad de integrarse en una formación asociada.
- A los diferentes condicionantes de formación de los jóvenes puede responderse con un acortamiento del tiempo de formación, ya sea teniendo en cuenta prestaciones anteriores o la notificación oportuna para el examen final de formación. Si bien esta flexibilidad temporal funciona adecuadamente en el caso de condiciones previas definidas (por ejemplo, formación escolar previa), la consideración de competencias adquiridas por medios informales sigue planteando un reto.

Otros ámbitos de flexibilización

Enfoques para una transferencia modificada

El equilibrio entre estandarización y flexibilización puede resaltarse como un factor constituyente del sistema dual. Además, en esta precisión existe ya la referencia a procesos de transferencia adaptados para otros países. La flexibilización practicada dentro del sistema dual en Alemania, y su adaptación a diferentes condiciones generales para la formación profesional, pueden trasladarse también al diseño de sistemas de formación en otros países y sus condiciones generales de contexto.

Adaptación a diferentes condiciones generales

Además cabría plantear la pregunta de hasta qué punto deben seguir siendo eficaces las formas de estandarización para que la flexibilización no se convierta en algo veleidoso. No obstante, tal pregunta no se formula de manera abstracta, sino que se refiere a los siguientes puntos controvertidos: ¿permite una estructuración modular de profesiones un concepto flexible de las condiciones de aprendizaje heterogéneas de los aprendices o las condiciones de formación de las empresas, o pone en peligro la homogeneidad de la profesión? ¿Deben ser las especificaciones curriculares y didácticas para los lugares de aprendizaje detalladas y exhaustivas, o deben formularse a grandes rasgos y básicos, dejando la implantación a la responsabilidad sobre el terreno?

Preguntas no resueltas

Escuelas parcialmente autónomas y control de resultados

Mientras que en la década de los setenta y los ochenta todavía existía la tendencia de dictar especificaciones centralizadas lo más detalladas posibles en cuanto a insumos, procesos y resultados de una formación profesional, el péndulo parece oscilar actualmente en sentido opuesto. En el ámbito escolar se introdujeron y pusieron a prueba, al menos programáticamente en el contexto de una filosofía de «New-Public-Management», conceptos de una escuela parcialmente autónoma (cf. Euler 2003). Además se propugnan formas de control de resultados que prevén una especificación de los resultados del aprendizaje, pero dejan que se decidan sobre el terreno las vías para alcanzar tales resultados. Esta filosofía afecta en un sentido más concreto la relación entre política y espacios de aprendizaje, pero puede propagarse hasta los procesos de formación.

Ejemplo Dinamarca

Un ejemplo notable de lo anterior puede encontrarse en la formación profesional danesa, donde en el ámbito escolar la orientación a resultados está ligada a planteamientos de una notable individualización. La enseñanza ya no se imparte dentro del aula, sino que los alumnos se asignan, sobre la base de planes de formación individuales, durante cinco semanas a un grupo de aprendizaje, en el que trabajan sobre módulos seleccionados. En un «libro de registro» se anota qué módulos se han cubierto ya satisfactoriamente en la escuela. Para contrarrestar los inconvenientes del cambio frecuente de grupo de aprendizaje, los estudiantes están asignados a un profesor de contacto dentro de «grupos de contacto» de diez a doce personas (cf. Graf, Wettstein 2005). Los resultados perseguidos son iguales, las vías, por el contrario, diferentes.



Desarrollo de bases fundamentadas para las decisiones y la configuración

10

Resumen

<p>Explicación/ Posible utilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación y apoyo a modificaciones centralizadas por medio de instrumentos de la investigación, planificación y estadística de la formación profesional, así como del seguimiento de la formación profesional • El instituto federal como promotor del desarrollo continuado del sistema • Investigación formal de la formación profesional en instituciones universitarias y parauniversitarias • Utilidad: «foros» para el debate continuado y el desarrollo ulterior de la formación profesional
<p>Enfoques para una transferencia modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación sucesiva de la correspondiente experiencia práctica, en primer lugar en instituciones existentes (por ejemplo, facultades, organismos estatales) • Aprovechamiento de espacios de intercambio (internacional) y de resultados significativos para el análisis y la superación de las propias problemáticas

Explicación

Investigación en la formación profesional en Alemania

También puede considerarse una característica de la formación profesional alemana el hecho de que muchos de los entornos centrales de decisión y diseño están preparados y avalados por sólidos estudios e investigaciones. Concretamente, la Ley de formación profesional prevé en el artículo 84 y siguientes distintos instrumentos en las áreas de la investigación, la planificación, la estadística y la elaboración de informes sobre la formación profesional. La investigación sobre la formación profesional está firmemente institucionalizada y está subvencionada en programas especiales (cf. BMBF 2012: 65 y sig.). Esto ha dado lugar en las décadas pasadas al desarrollo de un número extraordinario de instituciones que participan en distintas facetas de la investigación de la formación profesional. Van Buer y Kell (2000), en su análisis de la investigación de la formación profesional alemana, detectaron 346 estudios en 74 universidades, así como unas 130 instituciones extrauniversitarias que estudian, en el marco de diferentes disciplinas científicas, problemáticas de la investigación de la formación profesional. Esta variedad ya había sido puesta de relieve en 1990 en una memoria de la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG o Sociedad de Investigación Alemana) (DFG 1990). En el Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN o Red para la investigación de la formación profesional) está clara la diversidad institucional: junto a las unidades de investigación universitarias en pedagogía empresarial y profesional, en el Bundesinstitut für Berufsbildung y el Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) están representados los institutos de los Estados federados, así como los institutos autónomos.

Instituto Federal para la Formación Profesional

En el punto de encuentro entre política y ciencia, existe un agente con un marcado carácter de investigación de la formación profesional es el Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB o Instituto Federal para la Formación Profesional). Son aspectos centrales específicos, por ejemplo, la investigación de cualificaciones en el marco del trabajo de ordenación curricular, así como la detección precoz de necesidades de cualificación. Junto a la investigación de la formación profesional, el BIBB tiene asignadas, según el artículo 90 de la Ley sobre formación profesional, otras tareas que contribuyen a fundamentar las tareas de decisión y diseño en la formación profesional.

Enfoques para una transferencia modificada

Proceso gradual

La estructuración de capacidades personales e institucionales para sentar las bases de la toma de decisiones y del diseño en la formación profesional exige un proceso gradual. A tal fin parece aconsejable utilizar las instituciones existentes (por ejemplo, escuelas universitarias, organismos estatales con funciones afines) y asignarles puntualmente tareas específicas (cf. la visión general de los «Centros nacionales de formación profesional» en los países de la OCDE, en OCDE 2010: 163 y sig.). Además pueden aprovecharse modalidades de intercambio internacional en redes existentes o en el marco de las cooperaciones. Se está implantando, por ejemplo, una reforma exhaustiva de la formación profesional en Luxemburgo, en estrecha cooperación con el Bundesinstitut für Berufsbildung y el Institut für Wirtschaftspädagogik en la Universidad de San Gallen (cf. Euler, Frank: 2011).



Aceptación social de la formación y perfeccionamiento profesional

11

Resumen

<p>Explicación/ Posible utilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La aceptación social de la formación profesional en países con un sistema dual es hasta ahora comparativamente elevada • Un análisis diferenciado revela grandes diferencias en cuanto a la aceptación de la formación profesional en distintas profesiones formativas • Los acontecimientos en lo tocante a oferta y demanda justifican una amenaza potencial para la aceptación social de la formación profesional dual
<p>Enfoques para una transferencia modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La diferente situación de aceptación por parte de las empresas y quienes abandonan los estudios exige un análisis y un tratamiento puntual de determinados ámbitos parciales • Las plazas de formación ofrecen un acceso a atractivas actividades profesionales y despejan el camino a vías de formación con mayor futuro

Explicación

Ya se ha señalado que la formación (y especialización) profesional goza de diferente grado de aceptación social en los distintos países. La aceptación se refiere ahora, además de a los aspectos económicos, sociales y pedagógicos, también a las condiciones generales culturales.

Aceptación: causas y diferencias

A grandes rasgos cabe afirmar que la aceptación de la formación profesional en países con un elevado porcentaje de formación dual es más elevada que en aquellos, en los que la formación profesional dual no existe o solamente existe en una medida muy limitada. En un extremo del espectro se encuentran Alemania y Suiza, en el otro países sin una significativa formación profesional (por ejemplo, Estados Unidos, Canadá, Japón) o los que tienen una formación profesional basada predominantemente en la escuela (por ejemplo, Italia, España, el Reino Unido, Australia) (cf. visión general en el capítulo 2.3.).

Formación profesional frente a formación universitaria

Mientras que la formación profesional en países con una elevada aceptación constituye una valorada alternativa a los cursos de formación en centro escolar, en el caso opuesto se percibe como una vía para quienes no han superado la formación escolar. El grado de importancia de la formación profesional guarda, en parte, relación con la cuota de quienes terminan la enseñanza escolar y pueden acceder a la superior. Por ejemplo, en la parte germanoparlante de Suiza, menos del 20% de quienes terminan la escuela tienen acceso general a la enseñanza universitaria, al tiempo que la formación profesional dual goza allí de una aceptación extremadamente elevada.

Peligros de la falta de aceptación

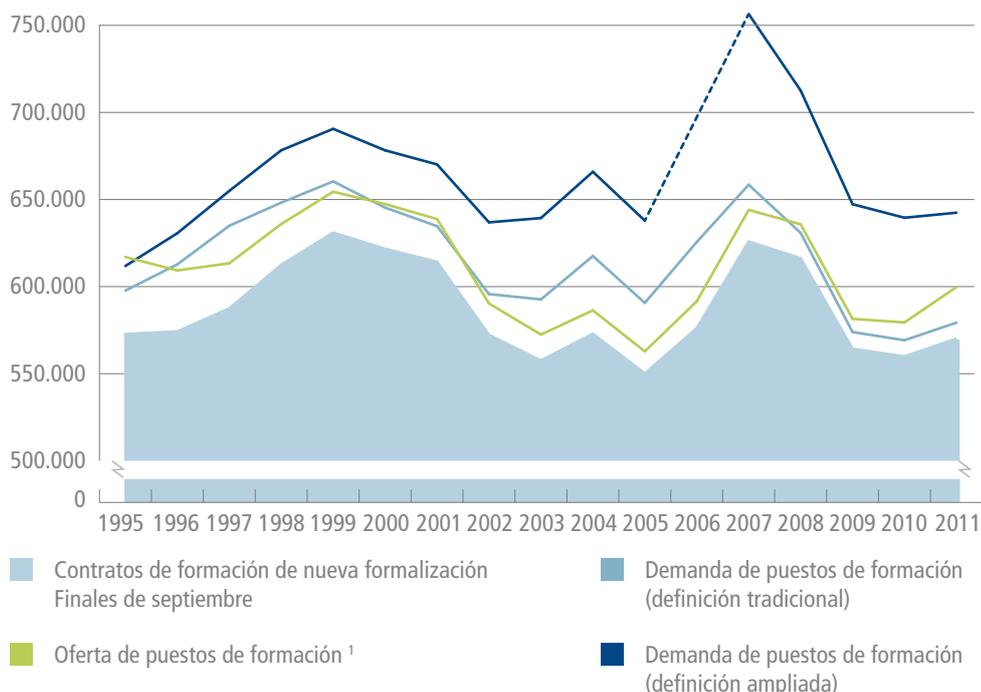
La aceptación social de la formación profesional constituye un requisito fundamental para la predisposición a la transferencia en un país. Si no existe aceptación, desde el punto de vista de la formación profesional existe el peligro de un movimiento descendente autoalimentado: faltan agentes sociales con una elevada representatividad política –los responsables de la toma de decisiones políticas no ven, debido a la ausencia de presión política de los lobbies, razón para promover la formación profesional– la formación profesional queda desatendida y continúa bajando su aceptación. En esta situación, en países con una elevada aceptación subsiste el reto de preservarla, mientras que en los países con baja aceptación el reto consiste en romper la dinámica de una creciente espiral descendente.

Función de las partes interesadas

¿Qué partes interesadas pueden influir con su actuación en la aceptación? Por una parte están las partes políticas: en Alemania, junto a la política estatal sobre formación profesional, están los agentes sociales. Por otra se encuentran los directamente afectados, es decir, las empresas como posibles ofertantes de puestos de formación, así como los escolares titulados en calidad de posibles solicitantes de tales puestos. Consecuentemente puede deducirse la aceptación de la formación (dual), a partir de un aspecto fundamental del comportamiento de la oferta y la demanda de los socios del mercado de la formación. El gráfico siguiente muestra la evolución de la oferta y la demanda en el mercado de los puestos de formación dual en Alemania desde 1995 hasta 2011.



Gráfico 8: Oferta y demanda en el mercado de puestos de formación profesional (dual) en Alemania 1995–2011



1) Nuevos contratos y candidatos/-as que no han gozado de mediación y han sido desviados de forma alternativa (por ejemplo visita a escuelas de nivel superior, medidas de preparación profesional) pero que siguen interesados en la mediación de un puesto (el último grupo hasta 1997 solo en Alemania Occidental y Berlín Occidental).

Fuente: Autorengroupe Bildungsberichterstattung, 2012, 107

Bertelsmann Stiftung

El gráfico ilustra en su conjunto un exceso continuado de demanda. Esto puede interpretarse de dos formas: entre los escolares titulados existe durante el período una demanda continuamente elevada de puestos de formación dual, pero las empresas dimensionan su oferta no tanto en función de la demanda, sino ajustándose a las propias necesidades. Además, muchas empresas, por la situación del mercado, se centran en jóvenes con calificaciones escolares a ser posible elevadas, a la hora de cubrir los puestos de formación. Así, durante las décadas pasadas aumentó notablemente el porcentaje en los contratos de formación de nueva creación por parte de quienes tenían derecho a proseguir los estudios, del 14,1% (1993) al 21,0% (2010) (cf. BIBB 2012: 153). Esto se traduce, en caso de exceso de demanda, en una competencia excluyente por los escasos puestos de formación, con la consecuencia de que, por una parte, las empresas están en condiciones de elegir entre candidatos con una nota final comparativamente elevada, y por otra, que una parte de los jóvenes excluidos se ven aún más relegados al sistema de transición.

Oferta y demanda

Desequilibrios

A pesar de esta situación favorable, en determinadas profesiones formativas las empresas no pudieron cubrir los puestos de formación ofertados, atribuible a una posición de reputación diferenciada: detrás se oculta la situación, conocida desde hace tiempo, de que la búsqueda de un puesto de formación por parte de quienes finalizan la escuela se reduce a un número limitado de profesiones formativas consideradas atractivas, mientras que en el extremo inferior de la escala de reputación no se tienen en cuenta ofertas de formación existentes.

Evolución de la disposición de la formación empresarial

La evolución del comportamiento de los actores en el mercado de la formación y, con ello, la evolución de la aceptación social de la formación profesional, resulta actualmente difícil de estimar. En cuanto a la evolución de la disposición de la formación empresarial, algunos factores apuntan a la creciente importancia de las modificaciones estructurales (cf. Euler 2009):

- El desplazamiento de la demanda de personal desde el sector industrial, tradicionalmente intensivo en formación, hacia el sector de los servicios y nuevos ámbitos de crecimiento, choca con otras modalidades de cualificación y contratación de personal. En consecuencia, las culturas de formación existentes solo se mantienen con recelo.
- Sobre todo en empresas de vocación internacional, el estamento directivo a menudo no comprende por qué habría de emprender la aventura de inversiones a largo plazo en formación, cuando otras formas de cualificación pueden cubrir ventajosamente las necesidades de mano de obra (enfoque de shareholder en lugar careholder).
- Nuevas formas de la organización del trabajo (por ejemplo, concentración en el negocio fundamental, externalización, subcontratación, mano de obra externa) relativizan la importancia de los técnicos en el segmento de la plantilla fija.
- La segmentación entre plantilla fija- y plantillas marginales y la reducción de los procesos de planificación en el trabajo personal menoscaban en el extremo inferior de las jerarquías empresariales el interés de las empresas por inversiones en formación con una amortización dilatada. Consecuentemente, las empresas recortan los gastos en la formación profesional reglada y recurren a cualificaciones específicas de la empresa o mano de obra nada o poco cualificada.

¿Tendencia hacia la «erosión silenciosa»?

Desde la perspectiva de la demanda es necesario contemplar el atractivo de la formación profesional en Alemania de manera diferenciada. Severing (2013) habla de una «erosión silenciosa en los márgenes de la formación profesional»: mientras que en el margen inferior muchos estudiantes que finalizan la escuela ya no encuentran el acceso a una formación profesional, en el margen superior se encuentra la formación dual bajo presión, ya que quienes tienen derecho a una formación universitaria pueden alcanzar, en el mismo tiempo con un título medio, un certificado de fin de estudios. En ese aspecto no queda sino esperar ver hasta qué punto se inclina la balanza del atractivo a medio plazo también en Alemania con mayor fuerza hacia el lado de los cursos de formación escolar. Lo mismo cabe decir a la vista de los resultados del estudio de Hanushek, Woessmann, Zhang (2011), según el cual los títulos de formación profesional facilitan, en relación a los títulos de formación general, a corto plazo la incorporación al sistema de empleo, pero a la larga (es decir, durante toda la vida profesional) los títulos de formación general dan pie a una mayor probabilidad de empleo en los años profesionales venideros, así como en muchos países a unos ingresos superiores de por vida.



Enfoques para una transferencia modificada

La aceptación social de la formación profesional aparece, de un lado, condicionada por la historia, por otro depende de las alternativas existentes y de la estimación de utilidad ligadas a éstas. Además, la estimación de la formación profesional en diferentes partes interesadas podría estar influida por la comunicación y el marketing.

Para una posible transferencia, este contexto constituye un obstáculo notable, si la aceptación de la formación profesional es muy baja, sobre todo en comparación con las modalidades de la formación basadas en la escuela y la formación académica. Tal como han puesto de manifiesto las explicaciones relativas a la situación alemana, la estimación exige un análisis diferenciado de distintos entornos económicos o educativos. A ese respecto cabe señalar dos consideraciones dentro de los puntos de vista de la transferencia:

- ¿En qué ámbitos formativos es la aceptación relativamente alta, de manera que se pueda trabajar en la difusión del aprecio existente?
- ¿Qué opciones y enfoques existen para una labor de comunicación y marketing con el fin de mejorar las condiciones en las empresas y los posibles aprendices?

Una crítica importante en la transferencia de modalidades de formación dual es la obtención de plazas de formación empresariales que fomenten el aprendizaje. Sin embargo, aun cuando se logre atraer empresas para que faciliten plazas de formación, los dos siguientes desarrollos pueden actuar en contra de la promoción de la aceptación social de la formación profesional:

- La formación profesional continúa constreñida a unos pocos sectores económicos, que acogen a aquellos jóvenes que no hayan logrado la incorporación a vías de formación escolares atractivas o que las hayan abandonado de nuevo.
- La formación profesional continúa limitada a un ámbito exclusivo de empresas mayoritariamente extranjeras, en las que se instruye a una especie de «aristocracia de la formación».

En consecuencia, a la hora de la estructuración gradual de una formación profesional dual habría que atender a la generación de plazas de formación también en entornos de formación exigentes, en los que los estudiantes que finalizan los estudios encuentren un acceso a actividades profesionales atractivas, o que la terminación de la formación abra el camino hacia cursos de formación de mayor alcance.

Motivos de determinación de la aceptación

Puntos de actuación para el aumento de la aceptación

Obstáculos

III. Transfer Revisited

El proceso de transferencia

Las explicaciones anteriores buscaban una respuesta a la pregunta de en qué condiciones puede transferirse el sistema de formación profesional dual alemán a otros países. De una parte ha quedado claro que una transferencia 1:1 resulta ilusoria por diferentes razones: de una parte, el sistema dual en Alemania no constituye un enfoque uniforme y homogéneo, sino que se lleva a la práctica de muy distintas maneras dependiendo del ámbito de aplicación. De otra, los procesos de transferencia se realizan, por lo general, desde el enfoque lógico del receptor de la misma, es decir, el país receptor elige selectivamente aquellos componentes de un sistema de los que espera una cierta utilidad, y los adapta para que puedan integrarse en las estructuras y culturas propias existentes.

Examen de la transferencia a nivel de los distintos elementos

Un posible receptor de transferencia examinará asimismo qué elementos son fácilmente integrables en las estructuras existentes, en caso necesario con adaptaciones y modificaciones. Además analizará otros países y posiblemente detectará que algunas de las cosas de allí cuadran mejor. En síntesis: la cuestión de la transferencia se analizará a nivel de los distintos elementos. Para ello se realiza una comparación de las experiencias de distintos países y, llegado el caso, se aceptan y adaptan aquellos elementos que mejor se adecuen a las metas, estructuras y culturas propias. A partir de estas premisas, se muestra una división del sistema alemán de formación profesional dual en un total de once elementos constituyentes. Éstos se sometieron a estudio para ver de qué manera se podían modificar para que concordaran con los condicionantes de un posible receptor de la transferencia. Finalmente se elaboraron alternativas que, en parte, se basan en ejemplo empíricos de otros países.

Componentes de procesos de transferencia

Partiendo de las condiciones generales en un posible país receptor, los procesos de transferencia exigen un planteamiento que, entre otras cosas, contemple los siguientes componentes:

- Análisis de las condiciones generales en el país receptor (entre otras, prioridades de objetivos, planteamientos institucionales, culturales, programáticos, didácticos)
- Especificación de los objetivos estratégicos
- Participación de las partes interesadas relevantes en el país receptor
- Acuerdo sobre formas de colaboración entre el país donante de la transferencia y el receptor (por ejemplo, asesoramiento, creación de instituciones, instrucción)
- Planificación de implantación/acción

Estímulos para Alemania

En este punto puede darse un paso más en las consideraciones sobre la transferencia. Si las alternativas desarrolladas pueden sustentar la transferencia desde Alemania a otros países, entonces también a la inversa poseen el potencial de estimular el ulterior desarrollo de la formación profesional en Alemania y proporcionarle un nuevo impulso. A continuación se resumen esquemáticamente de nuevo algunas de estas variantes fundamentales, que han demostrado su validez en varios países:



1. Regulación jurídica global

A la vista del ejemplo de Suiza, así como de los Países Bajos, queda patente cómo puede recogerse y regularse el sector global de la formación profesional en una legislación marco. En ambos países queda claro que una responsabilidad central sobre el enfoque estratégico de la formación profesional es compatible claramente con una aplicación marcadamente descentralizada en el plano operativo. En Suiza, esto se realiza en gran medida a través de los cantones, en los Países Bajos recae una especial responsabilidad sobre los centros de formación profesional.

2. Engranaje complementario de diferentes modalidades de formación

En varios países (Austria, los Países Bajos, Dinamarca, Noruega) puede estudiarse en qué forma las modalidades de formación de base escolar y dual, en cuanto sistemas diferentes pero equivalentes, contribuyen a habilitar en conjunto una oferta suficientemente diferenciada de formación. En parte, la situación así creada conduce a que a quienes terminan la escuela en estos países se les otorga una garantía de formación.

3. Titulaciones de formación a diferentes niveles

Tal como ponen de relieve los ejemplos en los países seleccionados, las titulaciones de formación graduales se encuentran ampliamente difundidas. Pero las formas de caracterización son muy distintas. En Suiza existen, con EBA y EFZ, dos titulaciones de formación independientes, entre las que existe una cierta permeabilidad. Los Países Bajos tienen un sistema elaborado con cuatro graduaciones de nivel, que están estructuradas modularmente y que se componen de cualificaciones parciales que forman un sistema. En Inglaterra, la práctica es similar. Austria ha introducido las denominadas profesiones de aprendizaje por módulos. Dinamarca y Noruega poseen un sistema acumulativo de fases básicas y especiales en el que al final de una fase se prevé la certificación de las cualificaciones parciales logradas. Luxemburgo, finalmente, ha estructurado la formación profesional totalmente en forma de elementos constituyentes o módulos.

Cabe detectar un motivo de impulso para la introducción de estas estructuras diferenciadas que de esta manera se corresponda con las diversas condiciones previas de formación de los jóvenes, sin impedir a nivel individual la permeabilidad a las titulaciones más altas posibles. En parte, esta estrategia de diferenciación se completa aún más a nivel macroscópico mediante modalidades didácticas de individualización, tal como ocurre en Dinamarca con la aplicación de enfoques que promocionan el aprendizaje personalizado.

4. Capacidad de asociación también a nivel regional y local

El sistema consagrado en Alemania de asociacionismo social, que sobre todo está bien implantado a nivel nacional y sectorial, goza en otros países de una expansión sistemática tanto a nivel regional como local. Dinamarca cuenta, por ejemplo, con consejos regionales de formación profesional, así como comités técnicos a nivel de la escuela profesional. De forma similar funciona la cooperación en el marco de los centros regionales de formación profesional

en los Países Bajos, donde una elevada autonomía descentralizada va acompañada de una notable participación de los agentes sociales en dar forma a tal autonomía.

5. *Participación intensiva de los espacios de aprendizaje en el diseño de los exámenes*

A la vista del ejemplo de Suiza se expuso que la responsabilidad en cuanto al diseño válido de exámenes también puede estar marcado por gremios centralizados y descentralizados. Allí participan directamente en el diseño de los exámenes todos los espacios de aprendizaje, procurando los gremios de rango superior a nivel nacional, cantonal o incluso sectorial la posibilidad de comparación de los estándares. Una dirección similar sigue la práctica en los Países Bajos, donde sobre todo a los centros de formación profesional les corresponde una elevada responsabilidad en el diseño de las pruebas.



Bibliografía

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld 2008.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld 2012.

Bosch, Gerhard, und Jean Charest. *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper submitted to the IIRA World Congress. 2006. Unpublished paper.

Brandsma, Jittie. „Gestaltung dynamischer Berufsbildungs-Curricula. Der Fall Niederlande“. *Europäisierung Beruflicher Bildung. Eine Gestaltungsaufgabe*. Phillip Grollmann, Wilfried Kruse und Felix Rauner. Hrsg. Münster 2006. 95-113.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). *Berufsbildung in Zahlen*. Bern 2011.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn 2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). *Berufsbildungsbericht 2012*. Berlin 2012.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich*. Wien 2012.

Buschfeld, Detlef. „Curriculum kompetent entwickeln – denn tun sie, was sie nicht wissen?“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Seufert, Sabine und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2013. 61-71.

Busemeyer, Marius R. *Reformperspektiven der beruflichen Bildung*. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert Stiftung. o.O. 2012.

Christensen, Poul. „Berufsbildung in Dänemark“. Manuskript eines Vortrags auf der Konferenz „Flexibilitätsspielräume für Aus- und Weiterbildung“ Bad Godesberg 22./23.4.2009.

Deißinger, Thomas. *Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung*, Habilitationsschrift. Universität Mannheim 1997.

Deißinger, Thomas. „Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Seufert, Sabine und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2012. 335-356.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Hrsg. Weinheim u. a. 1990.

Dornmayr, Helmut. *Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung – Eine Analyse der Beschäftigungsverläufe*. ibw-Forschungsbericht Nr. 167. Wien 2012.

Dornmayr, Helmut und Sabine Nowak. *Lehrlingsausbildung im Überblick 2012*. ibw-Forschungsbericht Nr. 171. Wien 2012.

Ebner, Christian. *Neue Wege für die duale Berufsausbildung – ein Blick auf Österreich, Schweiz und Dänemark*. WZBrief Arbeit 4/2009. Berlin 2009.

Euler, Dieter. „Von der Klage zur Anklage – Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung“. *Qualität sichern und steigern*. Arnulf Zöller und Peter Gerds. Hrsg. Bielefeld 2003. 51–75.

Euler, Dieter. „Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (101) 2005. 43–57.

Euler, Dieter. „Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?“. *Zukunft der Berufsausbildung*. Winfried Heidemann und Michaela Kuhnhenne. Hrsg. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2009. 83–98.

Euler, Dieter und Eckart Severing. *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld 2007.

Euler, Dieter und Irmgard Frank. „Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 2011. 55–58.

Evans, Stephen und Gerhard Bosch. „Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy“. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers 2012/08*. OECD Publishing 2012.

Frommberger, Dietmar. „Typische Merkmale der Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland“. Vortrag am 8.11.2001 in Drachten (Niederlande). Unveröffentlichtes Manuskript.

Gonon, Philipp. „Inkompetenzkompensationskompetenz und Kompetenzdarstellungs-kompetenz – Zur Zukunftsfähigkeit von Metakompetenzen in einem globalen Umfeld“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2013. 72–86.

Graf, Stefan und Emil Wettstein. „Wie Dänemark die Berufsbildung reformierte“. *Neue Zürcher Zeitung*. 26.4.2005.

Grollmann, Philipp, Susanne Gottlieb und Sabine Kurz. „Dänemark“. *Handbuch der Lernortkooperation Band 1*. Dieter Euler. Hrsg. Bielefeld 2004. 639–654.



Hanushek, Eric A., Ludger Woessmann und Lei Zhang. *General Education, Vocational Education, and Labor Market Outcomes over the Life-Cycle*. Working Paper 17504. National Bureau of Economic Research. Cambridge MA 2011.

Hoeckel, Katrin, und Robert Schwartz. *Lernen für die Arbeitswelt*. OECD-Studien zur Berufsbildung in Deutschland, Paris 2010.

Hoppe, Manfred. „Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den Niederlanden, Österreich und Dänemark“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4 2005. 51-54.

Hövels, Ben und Mariska Roelofs. *Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten*. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt. Nijmegen 2007.

Hornstein, Walter. „Jugend heute: Wertebewusstsein, Wertewandel“. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 1 1995. 3-23.

International Network on Innovative Apprenticeship. Hrsg. *An Architecture for Modern Apprenticeships – Standards for Structure, Organisation and Governance*. o.O. 2012.

Jonda, Irene. „Duale Berufsbildung als Export – Ideen für ein mögliches Geschäftsmodell“. *Wirtschaft und Beruf* 1-2 2012. 22-27.

Lippuner, Claudia. „Schweizer Berufsbildungsmodell glänzt in Indien“. *Panorama* 2 2012. 18.

Lutz, Burkard. „Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich“. Hans Gerhard Mendius u. a. Hrsg. *Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation*, Frankfurt a. M. 1976. 83-151.

Maurer, Markus u. a. *Evaluation SDC's Vocational Skills Development Activities*. Zürich 2012.

Mühlemann, Samuel, Stefan C. Wolter, Marc Fuhrer und Adrian Wüest. *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*. Zürich 2007.

Nickolaus, Reinhold. „Kompetenzmessung – Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2013. 26-44.

OECD. *Bildung auf einen Blick 2008: OECD Indikatoren*. Paris 2008.

OCDE. „Lernen für die Arbeitswelt“. *OECD-Studien zur Berufsbildung*. OECD-Publishing. Hrsg. Paris 2010.

Schneider, Winfried. „Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht“. *Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Dieter Euler und Peter F.E. Sloane. Hrsg. Pfaffenweiler. 1997. 1-26.

Schöngen, Klaus. „Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen?“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 2003. 35-39.

Severing, Eckart. „Wenn fehlende Ausbildungsreife auf eherne Berufsprinzipien trifft“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2013. 374-391.

Silvestrini, Stefan und Melody Garcia. *Joint Ex-post evaluation 2010. Dual Vocational Training. Philippines*. Internal Report, Center for Evaluation, Saarland University. Saarbrücken 2010.

Spöttl, Georg, Rainer Bremer, Philipp Grollmann, und Frank Musekamp. *Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2009.

Statistisches Bundesamt. Hrsg. *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden 2012.

Steedman, Hilary. *The state of apprenticeship in 2010. International comparisons*. London 2010.

Stockmann, Reinhard, Wolfgang Meyer, Stefanie Krapp und Godehard Koehne. *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Programmen in der Volksrepublik China*. Opladen 2000.

Stockmann, Reinhard und Stefan Silvestrini. „Erwartungen, Hoffnungen und Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der deutschen staatlichen Berufsbildungsförderung“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (109) 2013.

Stratmann, Karlwilhelm, und Manfred Schlösser. *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M. 1990.

Tenberg, Ralf. „Herausforderung Kompetenz: Stand der Implementierung“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Hrsg. Paderborn 2013. 274-297.

Thomann, Birgit und Michael Wiechert. *Internationale Beratungstätigkeit des BIBB*. Internes Papier, Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2011.

Van Buer, Jürgen und Adolf Kell. „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung - eine Zwischenbilanz“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (96) 2000. 30-47.

Zabeck, Jürgen. *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn 2000.



Anexo 1

Examen final de la formación Comercial (E-Profil), Suiza, 3 años (EFZ)

Parte de examen	Explicación	Ponderación	Momento	Responsabilidad
Parte empresarial		50 %		
Práctica profesional – por escrito	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito (120 min.) Contenidos: tareas prácticas profesionales, orientadas a la actuación 	12,5 %	Final de la formación	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración, ejecución, evaluación del examen por la asociación sectorial
Práctica profesional – oral	<ul style="list-style-type: none"> Examen oral (30 min.) Conversación técnica o juego de roles 	12,5 %	Final de la formación	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración homogénea para toda Suiza Ejecución centralizada o descentralizada
Nota experimental – parte empresarial	<ul style="list-style-type: none"> En total 8 notas experimentales, que se forman en el contexto de la formación en empresa/en cursos supraempresariales (ÜK) 6 notas en el contexto de denominadas situaciones de trabajo y de aprendizaje (foco de atención: competencias técnicas) En total 2 unidades de proceso (empresa) o acreditaciones de competencias (ÜK) (centro de atención: competencias sociales, autoaprendizaje) 	Aprox. 19 %	En el transcurso de la formación: como mín. 2 notas hasta final del primer año de formación;	<ul style="list-style-type: none"> Empresa (personal de formación)
		Aprox. 6 %	como mín. 5 notas hasta final del segundo año de formación	<ul style="list-style-type: none"> Empresa/lugar de aprendizaje extraempresarial
Parte escolar		50 %		
Idioma estándar (idioma nacional regional)	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito, centralizado (60–90 min.) 	Aprox. 3 %	Final de la formación	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de exámenes de la comisión suiza de exámenes; corrección en la escuela sobre la base de rúbricas de evaluación Oral: docente escuela docente escuela
	<ul style="list-style-type: none"> Examen oral (20 min.) Nota experimental 	Aprox. 3 %	En el transcurso de la formación	
Primer idioma extranjero	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito, centralizado (60–90 min.) Oral examen (20 min.) o certificado acreditativo (50%) 	Aprox. 3 %	Como idioma estándar	Como idioma estándar
	<ul style="list-style-type: none"> Nota experimental 	Aprox. 3 %		
Segundo idioma extranjero	Como primer idioma extranjero	Aprox. 3 %	Como idioma estándar	Como idioma estándar
Información/Comunicación/Administración (ICA)	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito, centralizado (90–120 min.) 	Aprox. 3 %	Final de la formación (en su caso, ya a final del segundo año de formación)	Como idioma estándar
	<ul style="list-style-type: none"> Nota experimental 	Aprox. 3 %	En el transcurso de la formación	
Economía y sociedad (E & S)	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito, centralizado (180–240 min.) 	Aprox. 12 %	Final de la formación	Como idioma estándar
	<ul style="list-style-type: none"> Nota experimental (como promedio de todas las notas semestrales en el correspondiente ámbito de docencia) 	Aprox. 6 %	En el transcurso de la formación	
Trabajos de proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Notas experimentales del ámbito de docencia «Profundizar y conectar en red» 	Aprox. 3 %	En el transcurso de la formación	<ul style="list-style-type: none"> Personas docentes en la escuela
	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo autónomo 	Aprox. 3 %	Tercer año de formación.	

Anexo 2

Examen final de formación mecánico general, Suiza, 4 años (EFZ)

Parte de examen	Explicación	Ponderación	Momento	Responsabilidad
Parte empresarial		50 %		
Formación en práctica profesional – Examen parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea de proyecto (8–12 horas) • Open Book • Contenidos: Técnica de fabricación/montaje 	25 %	Por lo general, al final del segundo año de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de una comisión de examen, participación asociación sectorial (Swissmechanic) • Ejecución en empresa o entidad central en el cantón
Formación en práctica profesional – trabajo práctico	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo práctico individual o especificado («encargo empresarial», 36–120 horas) • Presentación y conversación técnica 	25 %	Final del cuarto año de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión de examen con expertos formados en exámenes • Formulación de tareas y evaluación de resultados por docentes empresariales, acuerdo con comisión de examen • La ejecución del examen está asistida por un miembro de la comisión de examen
Parte escolar		50 %		
Conocimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito, centralizado (4 horas) sobre 4 ámbitos de enseñanza 	15 %	Final de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración por asociación sectorial • Corrección por personas docentes • Personas docentes
	<ul style="list-style-type: none"> • Nota experimental para un total de 6 ámbitos de enseñanza 	15 %	En el transcurso de la formación	
Formación general	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de profundización 	6,66 %	Cuarto año de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Escuela • Escuela
	<ul style="list-style-type: none"> • Examen final (oral o escrito) 	6,66 %	Cuarto año de formación	
	<ul style="list-style-type: none"> • Notas experimentales (ámbitos de aprendizaje: sociedad, idioma y comunicación) 	6,66 %	Cuarto año de formación	



Anexo 3

Examen final de formación peluquera/peluquero, Suiza, 3 años (EFZ)

Parte de examen	Explicación	Ponderación	Momento	Responsabilidad
Parte empresarial		50 %		
Trabajo práctico – Examen parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos prácticos (4 horas) • Aspectos troncales: técnicas básicas, cuidado, corte de pelo 	Aprox. 13 %	Final del segundo año de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación gremial (Coiffure Swiss) • Ejecución por equipos de expertos formados por dos personas
Trabajo práctico – Examen final	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos prácticos (6 horas) • Aspectos troncales: asesoramiento al cliente, moldeados, cortes de pelo 	Aprox. 26 %	Final de la formación	Como examen parcial
Parte escolar		50 %		
Conocimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito (3 horas) • Examen oral (30 min.) • Notas experimentales 	10 %	Final de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación gremial (formulación de tareas y corrección) • Escuela
		10 %	En el transcurso de la formación	
		20 %		
Formación general	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de profundización • Examen final (oral o escrito) • Notas experimentales (ámbitos de aprendizaje: sociedad, idioma y comunicación) 	6,66 %	Tercer año de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Escuela • Escuela
		6,66 %	Tercer año de formación	
		6,66 %	Tercer año de formación	

Acerca del autor



El Prof. Dr. Dieter Euler cursó Ciencias empresariales, Pedagogía económica y Filosofía social en Tréveris, Colonia y Londres. Desde octubre de 2000, el Prof. Euler es titular de la cátedra de «Pedagogía económica y gestión de la formación» en la Universidad de San Gallen. Anteriormente había impartido clase en la Universidad de Potsdam (1994 - 1995) y en la Universidad de Erlangen-Núremberg (1995 - 2000).

El Prof. Euler desempeña numerosas funciones en organizaciones internacionales en materia científica y de política educativa. Actualmente ocupa, entre otros, el puesto de Presidente del Consejo Consultivo del Instituto Federal de Formación Profesional. Uno de los aspectos centrales de su labor de investigación y desarrollo de enfoque internacional, lo constituye la reforma de los sistemas de formación profesional.



Acerca de nosotros

Bertelsmann Stiftung

La Bertelsmann Stiftung se considera un motor del cambio social y apoya el objetivo de alcanzar una sociedad sostenible. La fundación, junto con socios de todos los ámbitos sociales, desea adelantarse en la identificación de los retos y problemas de nuestro bienestar social, así como desarrollar y poner en práctica modelos de soluciones ejemplares. Se considera la «fuerza motriz» que pone en marcha y saca adelante las reformas necesarias. En tanto que organización basada en el conocimiento, desea poner en marcha un diálogo intenso sobre los temas de actualidad de la reforma política y aconsejar a los responsables de la toma de decisiones políticas.

En el mundo educativo, la Bertelsmann Stiftung se ocupa, entre otras cosas, de la orientación profesional en las escuelas, la transición de la escuela a la vida profesional y el sistema dual de formación profesional en Alemania. En torno a estos temas, inicia y modera procesos de diálogo, los impulsa profesionalmente a través de la experiencia y fomenta el intercambio internacional. ¿Desea más información sobre nuestras actividades o necesita más copias de este estudio? Diríjase a:

Clemens Wieland

Senior Project Manager, Programa Aprendizaje para la Vida

Teléfono: +49 5241 81-81352

clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Fundación Bertelsmann

El desempleo juvenil ha superado el 50% en España. Ante tal escenario el gobierno español ha lanzado la *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*, que contempla 100 medidas destinadas a combatir el desempleo entre los jóvenes. Para contribuir a la estrategia impulsada por el Gobierno, la Fundación Bertelsmann está centrada en desarrollar soluciones y proyectos modélicos en los ámbitos de la formación y el empleo juvenil.

Para ello ha elaborado una cartera de proyectos bajo el lema «Alianzas responsables para la formación y el empleo», entre los que destacan la creación de un observatorio sobre la *Educación, empleabilidad e inserción laboral de los jóvenes españoles*, una iniciativa para mejorar la *Orientación Profesional* en los centros y minimizar el abandono escolar prematuro, la *formación de tutores de FP dual* en las empresas, y el impulso de una *plataforma* con los principales actores del mercado laboral. Estos proyectos tienen el objetivo de desarrollar soluciones concretas en las necesidades que se detecten en alguno de estos ámbitos, así como la organización de una serie de conferencias internacionales para fomentar el intercambio de conocimiento en los ámbitos mencionados.

Michaela Hertel

Directora de la Fundación Bertelsmann

Teléfono: +34 93 268 73 73

michaela.hertel@fundacionbertelsmann.org

Colofón

© 2013 Bertelsmann Stiftung
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256, D-33311 Gütersloh
Teléfono: +49 5241 81-0
Fax: +49 5241 81-81999
www.bertelsmann-stiftung.de

Responsable

Frank Frick
Clemens Wieland
Lars Thies

Foto

Shutterstock/auremar

Traducción

CPSL Documentation and Tools GmbH

Diseño

VISIO Kommunikation GmbH, Bielefeld

Dirección | Contacto

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
D-33311 Gütersloh
Alemania

Clemens Wieland

Senior Project Manager
Programa «Aprendizaje para la vida»
Teléfono: +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

Fundación Bertelsmann
Passeig Picasso, 16
08003 Barcelona
España

Michaela Hertel

Directora de la Fundación Bertelsmann
Teléfono: +34 93 268 73 73
michaela.hertel@fundacionbertelsmann.org

www.fundacionbertelsmann.org