

**REFLEXIONES ACERCA DE LA ALTERNANCIA:
UNA COMPARACIÓN ENTRE EL MODELO DE PRÁCTICAS
A TRAVÉS DEL MÓDULO FCT
(FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO)
Y EL APRENDIZAJE EN ESPAÑA***

María Jesús Martínez Usarralde

Universidad de Valencia

RESUMEN. El artículo analiza el valor y sentido del concepto de `alternancia´ desde la óptica educativa, centrándose en cómo esta idea inicial aterriza en el contexto de la configuración de la nueva Formación Profesional, así como las repercusiones que ello origina de cara a la consideración de nuevos elementos y del papel jugado por otros más clásicos, aunque a la sombra, como es el caso de la figura del aprendiz. Una de las piezas fundamentales dentro del entorno de prácticas la constituye, precisamente, el papel y responsabilidades que adquiere la empresa formadora, aspecto éste que obliga a reconsiderar las relaciones entre la primera y el centro escolar.

Todos estos rasgos confieren de un nuevo sentido a las prácticas profesionales. Algunos auguran que es la piedra de toque que diferencia esta reforma de las anteriores, a la vez que nos acerca a nuestros vecinos europeos. De este modo, el artículo pretende abrir el debate y llamar cuanto menos a la reflexión sobre los retos planteados con respecto a la configuración de las prácticas profesionales, su alcance y las repercusiones que todo lo anterior posee desde los protagonistas del proceso de prácticas.

ABSTRACT. The article analyzes the value and sense of the concept of `Alternancia´ from the educational point of view, and how this initial idea fits in the context of the configuration of the new Vocational Education system and the role played by the figure of Apprenticeship. One of the fundamental pieces inside the environment of practical questions is, in fact, the role and responsibilities that the company acquires. This aspect forces us to reconsider the relationship between the company and the school center.

All these features confer a new sense to the professional practices. Some predict that it is the touch stone that it differentiates this reform from the previous ones, at the same time that it brings us near to our European neighbours. So, the article seeks to open the debate and calls at least for the reflection of the challenges outlined with regard to the configuration of the professional practices, its impact and the repercussions that all the above-mentioned possess from the main characters of the process of practices.

* Un breve resumen del presente artículo ha sido publicado en el Libro de Comunicaciones del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.

Las prácticas profesionales (materializadas a partir de unos Módulos específicos, los *FCT*, o `Formación en Centros de Trabajo`) que tienen lugar en la Formación Profesional, así como las decisiones tomadas en torno a éstas (por ejemplo, su obligatoriedad, o su carácter concertado) se considera como uno de los mayores logros de la actual reforma educativa española. Desde la Formación Profesional inicial se define la necesidad de contar con sistemas integrados que tengan como finalidad el establecer una auténtica `formación concertada`. Con este concepto se pretende profundizar la actual experiencia de las prácticas en alternancia y persigue crear vínculos estables entre los centros educativos y las empresas. Y este aspecto es reconocido como una de las principales señas de identidad de la Formación Profesional, ya que, en este sentido, y como proyección más inmediata, “es una prioridad realzar y potenciar la Formación Profesional para incrementar la competitividad de las empresas y de nuestra economía”, tal y como apostilló el Ministro de Educación, D. Mariano Rajoy, en un reciente Congreso de Formación Profesional que tuvo lugar en diciembre de 1999.

El presente artículo analiza el valor y sentido de la alternancia educativa, centrándose en cómo esta idea inicial aterriza en el contexto de la configuración de la nueva Formación Profesional, así como las repercusiones que ello origina de cara a la consideración de nuevos elementos y del papel jugado por otros más clásicos, aunque a la sombra, como es el caso de la figura del aprendiz. En un caso u otro, una de las piezas fundamentales la constituye, precisamente, el papel y responsabilidades que adquiere la empresa formadora, aspecto éste que obliga a reconsiderar, entre otros, las relaciones entre la primera y el centro escolar, así como a revisar desde una perspectiva constructiva, no exenta tampoco de cierta crítica, el papel jugado por las administraciones educativas.

1. Una primera aproximación: el concepto de alternancia y la figura del aprendiz en el panorama español

La idea de la formación en alternancia, como sistema de recuperación del aprendizaje tradicional ajustado a los nuevos tiempos, no ha sido muy desarrollada en el devenir de la Formación Profesional española, aunque la avalen una historia y tradición amplias en el contexto europeo¹. A pesar de contar con un gran número de adeptos en Europa (el sistema educativo profesional alemán es paradigmático en este sentido, al ser la modalidad educativa más exitosa, pero no es el único), en España no ha comenzado a hablarse propiamente de `alternancia` hasta llegar a la Ley educati-

1. El valor pedagógico de las prácticas en alternancia puede ser consultado en DE PABLO; A. (1993): *Hacia una formación profesional concertada: Problemas y posibilidades*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. p. 10. Referencias sobre el alcance desde el punto de vista del aprendizaje que hoy posee la práctica de la alternancia pueden ser consultadas en ALEMANY, M.C. (1990): Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?. En *Revista de Educación*, nº 293, 175-183 o en Fernández Enguita, que ya reivindicaba antes de la creación del Módulo obligatorio de Prácticas la creación de un régimen combinado de enseñanza y trabajo, ambos a tiempo parcial, ofreciendo de este modo a los jóvenes la posibilidad de realizar experiencias relevantes de trabajo. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid, CIDE. p. 91.

va de 1990, aunque las primeras experiencias educativas en este sentido, esto es, sobre la educación formal, comenzaron a llevarse a cabo en 1981².

Si bien la idea no es nueva, el concepto de `alternancia` comienza a convertirse en un proyecto viable y con posibilidades de extenderse a todo el territorio español a partir de la etapa de experimentación de la Formación Profesional³. En efecto, en el transcurso de ésta, y junto con la experimentación de los Módulos de carácter teórico, comienzan al mismo tiempo a sistematizarse los Módulos de carácter práctico, llevados a cabo en las empresas.

Es en este contexto en el que comienza a generalizarse el término, los objetivos y virtualidades de la `alternancia`⁴, con el fin de plasmarlo y llevarlo a la práctica inmediata. Si entendemos, con Zabalza, que existen tres tipos de alternancia (la alternancia entendida como prácticas pre-profesionales, como suplemento práctico y como *partenariado* formativo), la tipología que más se adapta a las necesidades y espíritu con que se confeccionan las prácticas de la reforma es la que menciona el objetivo más inmediato de establecer un *partenariado* formativo, entendiendo que la conjunción de protagonistas en el proceso de prácticas constituye el sentido más auténtico que ha de

2. Sin embargo, éstas no podían considerarse propiamente como "aprendizaje en alternancia" porque uno de los criterios que se ha de seguir para poder considerarse como tales viene definido por el hecho de que éstas se realicen en modalidad de "convenio". En este sentido, las prácticas llevadas a cabo en la Ley de 1970 tampoco se considerarían como tales. FARRIOLS, X. e INGLÉS, M. (1993): *De l'escola a la feina: les pràctiques a la empresa*. Barcelona, ICE/Horsori. p. 11.

3. A comienzos de la década de los años ochenta comienza a ponerse en marcha una serie concertada de experimentaciones, de propuestas, de nuevos planteamientos e ideas con plasmación directa en la práctica profesional con respecto al tramo concreto de la Formación Profesional, como reacción a la problemática surgida en torno a la propuesta y configuración de la Formación Profesional gestada desde la Ley General de Educación. Esta etapa, que conoce un activismo sin precedentes y cristaliza en multitud de proyectos en diferentes partes del territorio español (la experiencia vasca y la catalana son paradigmáticas y representativas en este sentido), a partir de los cuales surge el germen sobre el que se desarrollará la LOGSE, se denomina `etapa de Experimentación`. Para la revisión de las novedades presentadas desde la Experimentación, consultar a: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC; ÁLVARO PAGE, M., BUENO MONREAL, M. J., CALLEJA SOPENA, J.A.; CERDÁN VICTORIA, J. y otros (1990): *Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas medias II*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor; ÁLVARO PAGE, M. (1992): *Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; ÁLVARO PAGE, M. (1993): *Evaluación de los Módulos profesionales: estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-Profesional*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; y RANCHAL, F. (1994): "L'experimentació de la Formació Professional". En GUILLÉN, J.M.: *La nova formació professional: del mòduls als cicles formatius*. Barcelona, ICE-HORSORI. pp. 15-42;

4. Una buena definición de alternancia viene dada por Zabalza, cuando señala que es "un sistema de formación en el que se alternan los agentes convencionales de formación (la escuela y los profesores) y los agentes de producción (los trabajadores y empresas). De este modo, la alternancia posibilita la conexión entre los escenarios formativos y los espacios de ejercicio profesional". ZABALZA, M.A. (1993): "La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En L. MONTERO y J.M. VEZ (Eds.): *Las didácticas específicas de la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo. p. 132.

dotarse a las prácticas, aunque ello no esté exento de una serie de dificultades que habrá que ir encarando y tratando de establecer soluciones operativas consensuadas.

A su vez, el concepto de `alternancia´ está bebiendo de la anterior concepción de `sistemas o modelos mixtos´, que ya eran promovidos por la OCDE en la década de los años ochenta, al definirlo como “aprendizaje de carácter *no formal* (la cursiva es mía), en contraste con los sistemas escolares y de aprendizaje de carácter más oficial que conceden títulos reconocidos a nivel nacional”. Acompañan a esta definición una serie de características, destacando que es una alternativa viable a la enseñanza formal inicial y para luchar contra el espectro del desempleo, y que requieren y se apoyan en una mayor participación por parte de los agentes sociales⁵.

En España el correlato de esta definición, en su vertiente no formal, lo encontramos identificado bajo la figura del `aprendiz´. Y es que en España, así como en Europa, la formación y preparación del `obrero cualificado´ se reserva para la modalidad de Aprendizaje. Este modo de adquisición de competencias profesionales, a pesar de contener la misma denominación, no puede ser equiparable al modelo alemán, mucho más arraigado institucionalmente y con una aceptación prácticamente mayoritaria, casi exclusiva, en este país⁶.

En su raíz, existe ya un confusionismo en la ubicación de esta figura en España en cuanto a su estatus ocupacional, puesto que no se sabe bien dónde `colocar´ a estos aprendices (denominados, a veces, eufemísticamente `aspirantes´). Sin embargo, son los propios empresarios los que plantean la necesidad de incorporar obreros cualificados, cuya formación no es fácil a través del modelo actual ofrecido por la Formación Profesional, ya que ésta concede técnicos en una profesión determinada, pero no obreros cualificados en un determinado oficio.

Desde esta perspectiva, la importancia estratégica concedida desde los propios interlocutores sociales, choca frontalmente con la realidad más inmediata, que no diferencia entre el `aprendiz´ y el `técnico´ (con una evidente descompensación de intereses). Una reflexión surgida al respecto es que cabe lamentar el desconocimiento de las organizaciones en materia de preparación de estos profesionales, acabando con la “configuración de un amasijo entre el trabajador cualificado y técnico”⁷.

5. OCDE (1987): *Políticas de educación y aprendizaje*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. pp. 190-191 y 194.

6. Aun así, el contrato de aprendizaje en España, según estimaciones oficiales correspondientes al año 1994, podría afectar a 250.000 jóvenes y combinaba el trabajo efectivo y la formación teórica (al menos el 15% de la jornada laboral). SÁNCHEZ FIERRO, Julio: “Adendum”, en LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián (1995): *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. p., 92.

7. Y además, al confusionismo inicial hay que unir la aparición de una tercera figura, sobre la que no se entrará, como es el desarrollo de otro perfil ocupacional, correspondiente éste al alumno que elige los Programas de Garantía Social, estudios de un año de duración que puede efectuar el joven con edades comprendidas entre los 16 y los 21 años, bien para insertarse en el mundo real del trabajo a un nivel semicualificado (nivel 1 de la Comunidad Europea) o bien como acceso a estudios de enseñanza profesional a nivel de técnico (conocida la mixtura que a este nivel se reconoce profesionalmente en España). Como características más definitorias, esta enseñanza no tiene conexión con la empresa y dedica a la formación básica alrededor de una tercera parte de su tiempo, resultando ser una

El contrato de aprendizaje en nuestro país puede ser considerado antiguo jurídicamente. En España, la contratación ha tenido un carácter de `indefinido`, con lo cual su importancia ha sido mucho menor que las otras modalidades profesionales formativas, llegando a considerarse como “una fórmula de protección del joven”⁸. Aunque ya existieron regulaciones anteriores, en diciembre de 1993 se publicó un Real Decreto-Ley (18/1993, de 3 de diciembre), bajo el apartado de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación (BOE 7 diciembre 1993), aprobado por el Gobierno y convalidado por el Parlamento, en el que quedaban reflejadas las medidas urgentes de Fomento de Ocupación emitidas desde el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. En este documento se insertaba el Contrato de Trabajo de Prácticas, por un lado, y el Contrato de Aprendizaje, por otro. De este modo, como señala Marhuenda, “aparece un contrato de aprendizaje que no es nuevo, sino que más bien puede ser considerado como una recuperación de su antiguo sentido”⁹. En este último Contrato quedan fijados, entre otros aspectos, el objetivo y otras condiciones y requisitos específicos de que disfruta la figura del aprendiz, y que a continuación se pasará a describir, aunque sea brevemente.

El objetivo del Contrato de Aprendizaje es el de adquirir la formación técnica y práctica necesaria para el desempeño adecuado de un oficio o puesto de trabajo cualificado, en jóvenes cuya falta de formación específica o experiencia laboral constituye siempre el más serio obstáculo para su acceso al empleo. Pero, e íntimamente unido a lo anterior, el alumno precisa de una enseñanza teórica, que será dispensada en un centro educativo. Existe una amplia tipología de centros donde puede dotarse al alumno de una formación de carácter teórico: centros de formación pertenecientes o creados por las empresas, organizaciones empresariales o sindicatos, centros de formación públicos y privados, centros de enseñanza a distancia, etc. Estos cursos han de estar acreditados por el INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Como desarrollo de esta Disposición, también se aprobó un Real Decreto (2317/1993, de 29 de diciembre de 1994) (BOE 31 diciembre de 1993), a partir de una Orden dictada por el Ministerio de Trabajo con fecha de 19 de septiembre (BOE de 28 de septiembre) en el que se especificaban algunos aspectos organizativos del Decreto Ley en cuanto al contrato de aprendizaje.

Finalmente, como última referencia legislativa, destaca la Resolución del 18 de Octubre de 1994 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social según la cual se desarrollan determinados aspectos formativos de estos contratos de aprendizaje. Como novedades más destacables, cabe señalar el cambio de denominación, ya que los

enseñanza de corte esencialmente academicista. ACERO SÁEZ, Eduardo (1994): “La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea”. *Profesiones y Empresas* nº4, 6.

8. Tal y como señalan LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando (1996): “Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán”. En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València. p., 512. Acero añade que este hecho favorecía el que se generara una realidad según la cual “en muchos casos no era otra cosa que un peonaje encubierto o bien una formación específica a un puesto de trabajo muy delimitado de una empresa”. ACERO SÁEZ, Eduardo (1996): “El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea”. *Profesiones y Empresas* nº2, 44.

9. *Ibidem.* p., 513.

anteriores pasan a denominarse ‘contratos de formación’. Con esta medida no se desea sino incidir en una realidad según la cual se enfatiza la formación teórica, ya que comienza a concederse (incluso institucionalmente) la importancia que se merece la primera, hasta el punto que si bien anteriormente ésta apenas se consideraba, en detrimento de la parte práctica, verdadera protagonista, en la actualidad requiere de la certificación y acuerdo de las partes co-responsables.

Para concluir, a modo de valoración, aunque en España no se reconoce la alternancia como una parte integrante del sistema de Formación Profesional formal, en la actualidad sí que se constata por vez primera el hecho de que se concede cierta importancia a la Formación Profesional concebida fuera del sistema de Formación Profesional que tiene lugar en los centros educativos, de su ámbito y del control de las autoridades educativas. Ahora bien, ¿cómo ha de entenderse esta realidad en comparación con los circuitos formales de Formación Profesional?. Ésta y otras cuestiones se retomarán en el último apartado.

En este sentido, parece ser precisamente el espíritu más genuino del aprendizaje el que se retoma para aplicarlo sobre la Formación Profesional reglada, dentro de los Módulos de Formación en Centros de Trabajo (los FCT). Pero antes de comenzar a desarrollar en el transcurso de las siguientes páginas el proyecto concreto de las prácticas regladas de formación en la empresa, merecería la pena preguntarnos si en el ámbito de la Formación Profesional puede generalizarse la propuesta de formación en alternancia. Se ha contestado, de forma categórica, afirmativamente, aunque cabría matizar esta afirmación con una serie de especificaciones:

- por un lado, y volviendo al modelo alemán, la solidez (institucional y legislativa) que presenta, siendo imitados por otros países tales como Bélgica o Austria, puede esgrimirse como un argumento de peso para demostrar “que evidentemente el modelo funciona”¹⁰. Sin embargo, habrá que tener siempre en cuenta que no puede transvasarse un modelo educativo determinado de un país a otro sin cerciorarnos el papel jugado por el contexto que rodea y dota de significación al propio modelo educativo. Aun así, sirva al menos para reconocer que el sistema de alternancia no es utópico, sino que funciona, y con resultados evidentes.

10. En este sentido, se ha comprobado que los países que desarrollan de forma orgánica y mayoritaria el sistema dual, como es el caso de Alemania, conjuntamente con Austria y Suecia, poseen menores problemas con respecto a la integración de los jóvenes en el posterior mundo laboral. Este hecho resulta corroborado por la OCDE, al señalar que si bien el paro de los jóvenes es generalmente elevado en todos los países de la OCDE (afectando de manera grave a países como España, Italia o Nueva Zelanda), en Alemania, junto a Japón y Luxemburgo, la tasa es igual o inferior al 5%. Las causas de la poca incidencia de paro juvenil en el marco alemán han de buscarse en el conjunto de medidas que se han destinado a elevar el nivel de formación de los jóvenes de 15 a 24 años, y la motivación que ello supone para que éstos opten por las alternativas del sistema dual. Estos datos resultan confirmados por diversos autores: DEISSINGER, Thomas (1994): “The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view”. *Compare* nº 24, 17; BRAUN, Frank (1987): “Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany”. *Comparative Education* nº 2, 123; TEICHLER, Ulrich (1995): “La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa”. *Formación Profesional* nº 5, 67; y EURYDICE y EUROSTAT (1997): *Key data on education in the European Union*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities. pp., 6 y 7.

– por otro lado, acercándonos más a nuestro propio ámbito y desde la propia *LOGSE*, se demuestra de forma clara la tendencia a aplicar el modelo de la alternancia cuando se crea el Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (a partir de ahora *FCT*), aunque, y por motivos económicos (traducido en falta de presupuesto para avanzar de forma efectiva con lo estipulado en el calendario de la *LOGSE*), se haga difícil su generalización y aplicación de forma global. De todos modos, el camino está ya sembrado. Como señalan Cañete y Francí “se considera que la generalización de la formación en alternancia es al mismo tiempo posible y necesaria para la Formación Profesional, aunque no deseamos asignar poderes sobrenaturales a la idea de la alternancia”(Cañete y Francí, 1994:25). En este sentido, se reconoce la dependencia de esta modalidad educativa a la situación definida desde la economía y la consiguiente ocupación de las personas. Esta circunstancia, lejos de presentarse como un obstáculo, puede resultar un reto atractivo, en el sentido de que puede modularse el sistema general de Formación Profesional incrementando su ‘dosis’ de formación en alternancia, a fin de convertir esta Formación Profesional en un agente activo y adaptable contra el espectro del paro. Otro factor que necesariamente ha de ser modificado es el pedagógico, hasta tal punto que “no puede haber verdadera alternancia sin renovación pedagógica en profundidad”.

2. Características de la formación en los centros de formación de prácticas

El *FCT* se desarrolla en un ámbito productivo real, en el que los alumnos pueden “observar y desempeñar las funciones propias de la profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de los servicios reales, así como las relaciones sociolaborales en la empresa o en el centro de trabajo”¹¹. El Módulo de *FCT* es concebido desde el ámbito educativo como un bloque coherente de formación específica, constituido por un número de capacidades terminales y criterios de evaluación, que servirán para orientar las actividades formativas de los alumnos en un centro de trabajo. Como características que lo singularizan, éste:

- es obligatorio, para la obtención de cualquier cualificación,
- constituye un “programa formativo”, tal y como los responsables del centro educativo y como los responsables del centro de trabajo han fijado,
- se desarrolla en ámbitos productivos reales,
- permite observar y desempeñar funciones propias relacionadas con una profesión en distintos puestos de trabajo, así como conocer la organización de los procesos productivos o conocer las relaciones sociolaborales,
- se realiza una vez superados el resto de Módulos formativos, esto es, al finalizar el ciclo formativo, y
- tiene un tratamiento también académico.

11. Tal y como señala la *LOGSE*. Artículo 34.2. Formación Práctica en centros de trabajo. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Separata. 1ª Edición. Madrid, Boletín Oficial del Estado. p. 26.

Será el propio sistema educativo el que adopte medidas para planificar la oferta de Formación Profesional a fin de que pueda adecuarse a la formación en las empresas de los alumnos, suscribiendo para ello acuerdos y convenios con empresas, agrupaciones, asociaciones, etc. Las Prácticas están diseñadas para que el alumno realice una serie de actividades formativo-productivas ordenadas en el tiempo y en el espacio, como complemento final para conseguir la competencia profesional característica que el título requiere. La duración de este Módulo de naturaleza práctica será de 300 a 700 horas para los Ciclos formativos y se situará al finalizar los Módulos de carácter teórico¹².

En cuanto a su evaluación¹³, ésta será continua, y requerirá la superación de la totalidad de los Módulos Profesionales cursados en el centro educativo, aunque, con carácter excepcional, la Dirección General de Formación Profesional y las Administraciones autonómicas competentes en materia educativa podrán autorizar la realización de la *FCT* antes de finalizar y evaluar el resto de los Módulos.

3. Objetivo y sentido de las prácticas: papel y funciones de las empresas

Uno de los elementos que dotan de sentido y posibilitan la puesta en marcha de las prácticas de Formación Profesional consiste en la formación dispensada en los centros de trabajo. Algunos auguran que es la piedra de toque que diferencia esta reforma de las anteriores, a la vez que nos acerca a nuestros vecinos europeos. La Formación en Centros de Trabajo se constituye como un área independiente integrada conjuntamente por las actividades propias de tal formación más el proyecto interdisciplinar. De todos modos, para implementar la formación en alternancia, se imponen en la organización del centro una serie de cambios sustanciales que han de asumirse si se quiere que el proyecto sea viable.

La estructura de los Módulos Profesionales, primero referidos tanto al nivel II como de nivel III, después sobre los ciclos formativos de grado medio y superior, comprende dos bloques formativos diferentes y, a la vez, complementarios. Uno de ellos se desarrolla en los centros escolares y otro en los centros de trabajo a través de los necesarios acuerdos de colaboración con los agentes sociales. La *FCT* se incorpora, así, al diseño curricular de la Formación Profesional Específica de manera explícita y obligatoria, constituyéndose como un área singular dentro del proceso educativo. Sin duda aquí reside una de las claves fundamentales del nuevo modelo de Formación Profesional, que debe cambiar el sesgo excesivamente académico de la tradicional *FP*, involucrar y comprometer efectivamente a los agentes sociales y, finalmente, mejorar

12. Según el Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo *por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional* (B.O.E. 22.5.93). En su Cap. 2 Art. 4 se explica la finalidad del Módulo de Formación Práctica en los centros de trabajo; y las *Instrucciones para la puesta en marcha y desarrollo del área de Formación en Centros de Trabajo, y la realización de Prácticas formativas en centros de trabajo del alumnado de centros educativos que impartan Formación Profesional reglada en el curso escolar 1995/96* (14.7.95).

13. En Orden de 14.11.94 *por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

la cualificación y, por tanto, la competitividad los jóvenes, al permitirles participar activamente en tareas de trabajo reales, auxiliados o coordinados por trabajadores con experiencia en el empleo.

La característica más significativa de esta formación viene dada por el hecho de que se desarrolle en un ámbito productivo real, donde los alumnos observan y desempeñan las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo de una profesión, conocen la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales en la empresa, orientados y asesorados por los tutores designados a tal fin por el centro educativo y por el centro de trabajo. Lo anterior ha de cristalizar en documentos escritos que configuren los puestos formativos en las empresas de acuerdo con un título profesional, la identidad de un contexto educativo y la casuística del entorno productivo.

La justificación, tal y como indica Torroba, acerca de la pertinencia del documento de prácticas y del consiguiente proceso de elaboración es obvia, ya que una empresa no va a crear un puesto de trabajo nuevo basándose en las necesidades formativas que un centro educativo posea, sino que la propia dinámica económica de un país consigue que el argumento sea viable a la inversa. Del mismo modo, el tutor del centro educativo ha de elaborar la programación del puesto formativo en colaboración con el tutor designado desde la empresa, a partir de la realidad que ofrece el entorno productivo, esto es, de los puestos de trabajo establecidos y demandados¹⁴. Por otro lado, la realización de estas prácticas formativas en los centros de trabajo se ha configurado como un indicador decisivo para la adopción de medidas por parte del sistema educativo respecto a la planificación de la oferta de Formación Profesional, al tiempo que está facilitando la inserción profesional de los alumnos (consiguiéndose así la adaptación entre las necesidades y la oferta de Formación Profesional).

A su vez, constituirse en empresa colaboradora tiene una serie de ventajas, que han de ser evidentemente tenidas en cuenta, en la medida que reporta una serie de beneficios, directos e indirectos, a la misma. En efecto, la empresa¹⁵:

- puede formar en sus técnicas y procesos de fabricación a futuros técnicos;
- puede cubrir más adecuadamente sus necesidades futuras de profesionales bien preparados, favoreciendo su competitividad en el mercado;
- puede enriquecer y consolidar su estructura con plantillas integradas y con conocimientos que la hagan más competitiva e innovadora;
- la *FCT* puede ser un mecanismo de inserción en su propia empresa;
- la empresa amplía su esfera de relación, lo que genera un mejor conocimiento de la misma en su entorno, favoreciendo las nuevas posibilidades de actuación;
- e invertir en formación siempre asegura rendimientos futuros.

14. TORROBA, I. (1995): *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Madrid, Escuela Española. p. 74.

15. Algunas de estas ventajas, coinciden, de hecho, con el modelo alemán, según la CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÀMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA (1998): *Formació en centres de Treball-FCT*. València, Conselleria d'Educació i Ciència. p. 2.

Sin embargo, y a pesar de las ventajas que se manifiestan, la nueva filosofía de formación choca a menudo con el conjunto de las empresas, demostrando de este modo el contraste existente entre el mundo empresarial y el mundo de la escuela, a veces avalado por la dificultad que supone conseguir un consenso, al mostrar las dificultades para combinar los conceptos más academicistas de formación con la experiencia real de la formación en la empresa¹⁶. No solamente se carece por parte de ésta última en muchos casos de una Formación Profesional seria y competente, resultando sustituida por una forma de enseñanza muy intuitiva y sin explicitar ni desarrollar los conceptos, sino que pueden presentar otras dificultades de base: pueden requerir puestos en prácticas muy determinados y especializados, aprendiendo por tanto el alumno determinados conocimientos y habilidades muy específicas, y careciendo de este modo de una sólida formación inicial¹⁷. Este hecho puede implicar, además, que en muchas ocasiones no se sabe diferenciar desde el entorno empresarial los objetivos formativos de las prácticas en general. Unido a lo anterior, pudieran darse abusos por parte de determinadas empresas que han utilizado al alumnado en prácticas para cubrir ciertas necesidades laborales en un momento dado, consiguiendo que éstos realicen tareas repetitivas y sin ninguna valía ni interés de cara al aprendizaje.

Todo lo anterior puede llevar a una conclusión, tal y como es el hecho de que entre las empresas que ofrecen puestos de prácticas, la concepción de los objetivos formativos de las mismas dependerá sobre todo del tipo de gestión de los recursos humanos y de las políticas de desarrollo que posea la empresa, esto es, de su tradición colaboradora. Tal y como los mismos empresarios comentan, y a diferencia de hace unos años, en las empresas “se tiene una gran necesidad de personal técnico cualificado”. De ahí que algunas de ellas se decanten por adoptar políticas concretas acerca de la relación existente entre la `formación` y la `inserción`, puesto que en algunas empresas existe la posibilidad de insertarse dentro de las mismas tras el periodo de prácticas, de modo que las utilizan como mecanismo de selección de personal, a corto o a largo plazo (en cuyo caso se pondría en marcha estrategias, como la creación de bolsas de trabajo u otras medidas de reclutamiento en esta línea)¹⁸. De esta manera se reconoce, a partir de entre-

16. ROTGER, J. M. (1996): Les pràctiques d'FP com a eina de formació i de inserció en el mercat de treball. En *Temps d'Educació*, nº 15, p. 207. A pesar del desencuentro que parece muchas veces tener lugar entre ambas instancias, hay autores que apuestan por la intensificación de una política de Formación Profesional en la propia empresa. Acero entiende que, si realmente se quiere caminar hacia estructuras duales de formación, una medida fundamental y estratégica sería la de, sin variar el número de horas escolares, aumentar substancialmente las horas en el centro de trabajo, resultando de esta propuesta que un ciclo formativo podría tener 2000 horas repartidas en dos años, correspondiendo el 40% a la escuela y el 60% al centro de trabajo. De esta manera la titulación no se vería afectada respecto al ámbito académico, a la vez que se reforzaría el ámbito experiencial del alumno. Esta, sin duda, atrevida propuesta, en ACERO SÁEZ, E. (1993): Módulos profesionales. En *Profesiones y Empresas* nº 4, 69.

17. Al final, el que los jóvenes se formen técnica y profesionalmente durante el periodo de prácticas dependerá del tipo de tareas y actividades que se les encomiende: habrá empresas en que el programa esté totalmente desvirtuado, utilizando a los alumnos “para cubrir huecos”, y habrá empresas en las cuales el alumno viva una verdadera experiencia de formación y aprendizaje. DE PABLO, A. (1993): *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Documento de Trabajo 9313. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. p. 31. También en DE PABLO; Antonio: “Hacia una Formación Profesional...”. Op. Cit. p. 18.

18. Así, incluso pueden ser fácilmente identificables las tipologías de empresas en función de qué es lo que se está priorizando, puesto que si se anteponen los aspectos formativos, los centros educati-

vistas llevadas a cabo por las propias empresas, el hecho de que muchas de ellas han disfrutado de la oportunidad de renovar, en condiciones inmejorables, los recursos humanos, en especial en lo referente al personal cualificado al que se ha hecho referencia. Se demuestra, así, que la empresa resulta favorablemente aventajada por la política de formación, porque al establecer el sistema de convenios de colaboración, el empresario tiene un margen de rentabilidad superior que el resto de tipos de contratos¹⁹, además de tener la oportunidad de formar a la vez a sus trabajadores. El contrato de prácticas no exige ningún tipo de indemnización por extinción, posee una bonificación importante por parte de la Seguridad Social y se pueden recibir subvenciones. A lo anterior se añade el bajo coste del periodo de aprendizaje y las posibilidades de hacer constar como `gastos` las cantidades dadas a los alumnos en concepto de traslado. Sin embargo, el hecho de que las prácticas estén favoreciendo la inserción profesional, directa o indirectamente, no puede generalizarse²⁰.

Como limitaciones más evidentes a los anteriores planteamientos puede aplicarse lo mismo que se achaca a todo el sistema profesional concebido en su conjunto: que depende demasiado de los periodos económicos que también aceleraron su desarrollo. Es el caso concreto de la política educativa en torno a las prácticas, de la decisión de hacerlas obligatorias. Pero surgen más: del periodo inmediatamente posterior a la experimentación²¹, se destaca la no presencia sindical en los acuerdos acerca de la definición e implantación de las prácticas en las empresas; la dificultad lógica que toda gestión e implantación del Módulo comporta; la necesidad de formación de carácter pedagógico por parte de los técnicos y profesionales responsables de la formación en la empresa, y la implicación definitiva por parte del tutor coordinador del Módulo, así como del Tutor de Prácticas, figuras, ambas, todavía ajenas y sin delimitar con precisión en el ámbito de la Formación Profesional reglada²². En definitiva, se echa en falta todavía un desarrollo pedagógico mayor en el proceso y devenir de las prácticas.

vos suelen estar en contacto más con empresas grandes y medianas con las que establecerán convenios, con experiencia ya en la formación interna, que garantizan aspectos tales como la rotación de los alumnos por los diferentes departamentos; en tanto que si lo que interesa destacar es la inserción profesional, los centros elegirán la formalización de convenios con empresas pequeñas. *Ibidem*. p. 21.

19. Otros tipos de contratos son los contratos generales y los `contratos de formación`. Éstos últimos son los referentes a la modalidad de Aprendizaje, que se utilizan en casos muy especiales, ligados a planes ocupacionales concretos y normalmente en relación con cualificaciones inferiores. FARRIOLS, X. e INGLÉS, M.: *De l'escola a la feina: les pràctiques...* Op. cit. p. 59.

20. El verdadero reto estriba en reconocer en qué medida el sistema de prácticas en las empresas puede funcionar como un buen cauce de inserción laboral, capaz de responder a las necesidades de las empresas. DE PABLO, A.: "Inserción profesional de los jóvenes...". Op. Cit. p. 29. Sin embargo, también habría que distinguir la diferente posición y perspectivas de formación que presentan las grandes empresas en contraste con las pequeñas y medianas, mucho más limitadas, en las que incluso se concede escasa valoración al nivel educativo previo, prefiriendo de este modo la contratación de aprendices a estudiantes recién diplomados de Formación Profesional, y demostrando con ello que "en las empresas más pequeñas la tendencia es devaluar la formación otorgada por el sistema educativo". SANTANA VEGA, L. E. y DE ARMAS TORRES, E. (1998): La inserción socio-laboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?. En *Bordón*, nº 50, p. 237.

21. Expuestos por MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Informe de la reforma de Formación Profesional*. Madrid, MEC. pp. 20-25.

22. Y es que la escuela es otra de las grandes protagonistas. El centro escolar está en la tesitura de opinar respecto a las prácticas, de modo que mientras unos consideran que, como es ciertamente difí-

Los empresarios, por su parte, también se sienten partícipes de un proyecto así entendido. En España el empresario tiene responsabilidad directa sobre los aspectos más formativos (contribuir a completar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en los centros educativos), más organizativos (favorecer el conocimiento de la organización socio-técnica de las relaciones laborales entre las Familias profesionales) y más relacionados con el control y la búsqueda de resultados (acciones de seguimiento, la emisión de un informe en conjunción con los responsables del centro escolar). Desde esta perspectiva, y en cuanto a que también son protagonistas en el proceso de prácticas, vierten sus críticas y demandas concretas.

En primer lugar, éstos estiman por lo general que los jóvenes poseen los conocimientos de base necesarios en lo que respecta a los aspectos técnicos del trabajo²³, aunque varíen en función de la modalidad que se haya cursado y ello repercute también en cuanto a las variaciones en experiencia en las actividades prácticas. Pero las fallas se hacen más evidentes en aspectos no precisamente relacionados con las cuestiones más técnicas, sino en la propia estructura, esto es, en cómo funciona una empresa, en *sensu lato* (su capacidad de coordinación, de gestión, las normas de seguridad del trabajo, las posibilidades de formación dentro de ésta, etc.)²⁴.

Continuando con las quejas, en segundo lugar, y estrechamente ligado a los planes actuales de la Formación Profesional, hay una actitud crítica respecto a los contenidos formativos de los nuevos Módulos profesionales de prácticas, aludiendo a que son más bajos que los correspondientes a la anterior Formación Profesional (correspondiente ésta a los planes de la Ley General de Educación de 1970). Además, se muestran escépticos con respecto a otro aspecto dentro de la reforma: que los nuevos Módulos todavía no se hayan confrontado lo suficiente (puesto que, en este sentido, se consideran todavía `en fase experimental`) como para asegurar que satisfacen las necesidades del mundo empresarial, con lo cual se continúan moviendo entre la incertidumbre, la inestabilidad y los ensayos de `prueba y error`. Aun así, la obligatoriedad de las Prácticas lleva a que a los contenidos del Módulo se les otorgue una mayor importancia, y ello conlleve a una programación más seria con respecto a las mismas.

cil la posibilidad de dar cabida a todos los alumnos en régimen de prácticas, una potencial solución sería reducir el periodo de las mismas, otros también apuestan por el acortamiento esgrimiendo otras causas diferentes, tal y como es la mayor consideración dedicada al tiempo de estudio y las clases de corte más académico. En este sentido, ha de perfilarse una ingente tarea de adaptación organizativa del centro, con las implicaciones que lo anterior pueda tener. Esto no es tarea fácil. Una medida que parece oportuna materializar en el proceso de delimitación de los FCT y sus condiciones de aplicación sería evitar la tendencia a una intervención excesiva por parte de la Administración central en aspectos de gestión de los mismos. Aun así, se tienen puestas grandes esperanzas en el proyecto concreto de desarrollo de las prácticas en el emplazamiento de trabajo.

23. Aun así, el empresario se muestra reticente ante la calidad de la formación del alumno que acude a su empresa a completar su formación teórica, de modo ratifican la desconexión entre los planes de estudio y las necesidades de formación que tienen las empresas, tal y como lo indica el elevado porcentaje de acuerdo en este punto (58'7%), a partir del estudio llevado a cabo en 1990. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Op. Cit. p. 44.

24. SANTANA VEGA, Lidia E. y DE ARMAS TORRES, Eduardo: "La inserción socio-laboral de los jóvenes..". Op. Cit. p. 238.

Pero hay más sensaciones de descontento, relacionadas éstas con la organización. Con relación al propio planteamiento realizado sobre las prácticas, les preocupa que exista una excesiva burocratización en torno a las mismas, aspecto éste que lleva a la falta de motivación por parte del alumnado ante unas prácticas que son impuestas²⁵. Se interesan igualmente por la actual configuración de los Ciclos Medio y Superior, así como del trayecto y requisitos para pasar de uno a otro, de modo que, con respecto a los Módulos de nivel superior, señalan que un año es claramente insuficiente para alcanzar éstos. Finalmente, en lo que hace referencia a la duración de las prácticas, existen diferencias de opinión en relación a las diferentes empresas: mientras hay empresas que tienen dificultades serias para alargar las prácticas más allá de las 200 horas que prescriben los mínimos legales, otras entienden que éstas debieran ser más largas.

Pero a la empresa también hay que demandar una serie de aspectos: que las prácticas que tienen lugar en las mismas sean realmente formativas (para lo cual se hace necesario contar con una programación previa), con lo que no toda empresa valdrá. De ahí que la selección de empresas resulte trascendente, en este sentido. Lo fundamental, y que seguramente actuará como criterio de selección, no será el tamaño de la empresa, sino las condiciones que reúna para la realización de unas prácticas de calidad. Éste es un tema que parece hallarse pendiente en la Reforma, y que debiera tenerse en cuenta: la creación de una red o registro que contenga la selección de las empresas que, por su constitución y objetivos, posea una programación de prácticas y un seguimiento que las convierta en propicias para realizar en ellas el periodo de aprendizaje. Lejos de esta situación ideal, nos encontramos con que “es precisamente la falta de acuerdo previo y de esta programación lo que hace hoy difícil, a la vez que poco fructífero, cualquier intento de control sobre lo que ocurre en la empresa por parte del centro. La pretensión de controlar desde fuera lo que ocurre en la empresa es poco realista (...)”²⁶.

Las exigencias, en fin, que se vierten sobre la empresa, en resumidas cuentas, cubren varios frentes: a) la obligación de configurar verdaderos ‘puestos formativos’, que preparen a la persona en los principales aspectos técnicos y profesionales de la especialidad que se trate; b) la cuestión de la capacidad y dedicación del personal que se encarga de que los jóvenes en formación reciban un aprendizaje de calidad; y c) el requisito concreto de contar con el apoyo de un marco institucional y una buena infraestructura organizativa.

De todo lo anterior puede desprenderse, en este sentido, y sirviendo con ello de enlace para el siguiente apartado, que buena parte de las actuales declaraciones y opiniones vertidas por parte de los miembros del emplazamiento empresarial están requi-

25. De hecho, y si bien la obligatoriedad de las prácticas se perfiló como uno de los grandes aciertos de la nueva Formación Profesional, los empresarios temen, además de la falta de entusiasmo inicial del alumnado, que se reduzca la buena disposición que presupone tenían éstos cuando se realizaban con carácter voluntario. ROTGER, J. M.: Les pràctiques d’FP com a eina de formació i de inserció en el mercat de treball. Op. Cit. p., 213.

26. Y, en este sentido, la propia Administración Pública, a todos los niveles, debiera ser la primera en implicarse con sus medios y personal. DE PABLO; A.: *Hacia una Formación Profesional ...* Op. Cit. pp.17 y 22.

riendo ser escuchadas desde el marco dialogante de la escuela en cuanto a institución educativa, pero también desde la administración. Sólo así se podrá llegar a consensos que reviertan en un modelo de alta calidad y exigencia, tal y como se requiere desde la actual configuración de las prácticas, y que cristaliza en las propuestas concretas de acción que toman como referentes el concierto entre el centro de Formación Profesional y la empresa o centro de prácticas.

4. El empresario ante la encrucijada: ¿formar a aprendices o aproximarse a los nuevos módulos de FCT?

Llegados a este punto, cabe reflexionar ahora sobre el estado de la cuestión, establecido en torno a la figura del aprendiz, que se ha descrito muy brevemente en las primeras páginas, la configuración de los Módulos de prácticas en la Formación Profesional reglada y la postura que ante ambas mantiene el empresario, y que, a mi modo de ver, presenta algunas incongruencias.

La primera de ellas tiene que ver con la falta de coordinación que se evidencia entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, al respaldar desde cada uno de ellos diferentes visiones de la Formación Profesional que, en realidad, acaban teniendo muchos más aspectos coincidentes que discrepancias: ambos están formando cualificaciones profesionales, y ambos contienen una dosis proporcional de teoría y práctica integradas en la configuración de ambas figuras: el 'aprendiz' u obrero y el 'técnico cualificado'.

Ante la coincidencia de los planteamientos, los objetivos y las líneas directrices de formación de ambas figuras, ¿qué es lo que prefiere el empresario?. En este artículo ya se ha hecho referencia a una realidad según la cual se ha traducido un descontento por la falta de conocimientos prácticos y relacionados con la empresa que el alumno que proviene de circuitos formales posee, además de aducir que los contenidos propiamente formativos de los mismos son bajos y que el desarrollo de las prácticas resulta extremadamente burocrático. Por el contrario, el aprendiz resulta más rentable, porque acude menos horas a los centros teóricos y concentra su formación en la práctica de la empresa. Tal y como está funcionando el mercado, parece que lo que la figura del aprendiz ofrece resulta más atractivo que el estudiante en prácticas.

La segunda de las incoherencias tiene que ver con el desencuentro que muchas veces se produce entre el centro escolar y la figura del empresario. Lejos de un clima de acuerdo y trabajo conjunto, en un estudio realizado en 1990 sobre las Prácticas profesionales, se llega a la conclusión que si bien tanto los monitores de la empresa como los tutores de prácticas planifican y supervisan la actividad de los alumnos durante las Prácticas, sólo en un tercio de los casos estas funciones las realizan ambos conjunta y coordinadamente. Por su parte, en el análisis que sobre las Prácticas se realizó en el curso académico 1992-1993, se muestran unas cifras que preocupan en cuanto a que son significativas de ese desencuentro imperante entre ambas partes conformantes de las Prácticas: solamente el 31'3% de los tutores del centro señala que existe bastante coordinación entre el la empresa donde se reciben las prácticas y el departamento de orientación del centro. Junto a lo anterior, el 22'8% señala que hay

poca coordinación, mientras que el 16'3% señala que no hay ninguna²⁷. En este sentido, también cabría destacar la pertinencia de seguir avanzando en este sentido, programando planes conjuntos en los que se reconozca, no solamente sobre el papel, la auténtica dualidad de los proyectos así entendidos (y que en el caso del aprendizaje u obrero se desequilibra de forma evidente hacia la responsabilidad del empresario en detrimento de la parte escolar, como ocurre con el modelo dual alemán). Quizá también hubiera que repensar de nuevo el papel que tanto la teoría como la práctica juegan en el vasto terreno de la formación.

La tercera de ellas reflexiona sobre los principios pedagógicos a partir de los cuales se crea la figura del aprendiz. De forma más directa, ¿por qué se considera `mal visto´ realizar tareas repetitivas, que es lo que se supone que comienza asimilando el aprendiz?. Hay demasiados tópicos que cabría desterrar sobre esta figura, y precisamente uno de ellos, a mi modo de ver, camina hacia la revalorización del sentido del aprendizaje según el cual ha de comenzarse por lo más sencillo hasta llegar a tareas de mayor complejidad organizativa y conceptual. Sin embargo, el espectro del academicismo que parece acarrear el sistema educativo español, continúa afectando incluso a las diferentes modalidades de la Formación Profesional en el sentido en que sigue considerándose más la figura del `Técnico´, con más formación teórica, que la del `obrero´, con menos. Sin embargo, el Ministerio parece haber orientado de forma unilateral a la Formación Profesional como preparadora exclusiva de la figura del Técnico, olvidando el contingente de profesionales, muy numeroso, conformado por los operarios y los empleados cualificados (que ocupan un `nivel dos´ europeo), y relegándola al Ministerio de Trabajo como una formación meramente ocupacional.

Para finalizar, y como conclusión a todo lo anterior, quizá resultaría pertinente revisar el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, en el sentido de que si bien se postula como uno de los grandes postulados `integrar la Formación Profesional reglada, continua y ocupacional´ a través del estudio, análisis y reformulación de que será objeto las cualificaciones profesionales, ésta se realice con un sentido pragmático. ¿Cómo?. Una vía para materializarlo consistiría en `racionalizar´ la enseñanza de dichas cualificaciones, en el sentido de que no se malgasten esfuerzos de organización e inversión en crear sistemas de acreditación paralelos pero a la vez incidiendo en las mismas destrezas y competencias, sino diferenciarlas en función del contexto en el que se encuentre, los requerimientos de base y los fines que se persigan. Y, en íntima conexión al anterior, habría que demandar al empresario que recupere la confianza en el papel que juega la formación, ya sea en una u otra modalidad, como base insustituible sobre la que consolidar los conocimientos prácticos. En este sentido camina en estos momentos la legislación de los nuevos contratos de formación (antes `contratos de aprendizaje´ en España).

27. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN (1990): *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación. p. 124; y MARHUENDA FLUIXÀ, F.: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Op. Cit. p. 420.

En cualquier caso, las gestiones de la Administración española, y los Ministerios conjuntamente responsables han de continuar avanzando, añadiendo, matizando y aclarando la situación legal y formativa de ambas figuras, tratando de delimitar con certeza los perfiles profesionales que los identifican: el aprendiz, que todavía no ha encontrado un espacio específico en nuestro país, y la figura del Técnico de Formación Profesional, cuya situación en la actualidad, tal y como está demostrando la actitud disconforme de los empresarios, dista de parecerse a aquel *slogan*, tan atractivo para la juventud española: *‘Formación Profesional: todos los caminos, todas las Metas’*.

Bibliografía

- ACERO SÁEZ, E. (1993): Módulos profesionales. En *Profesiones y Empresas* nº4, 67-69.
- ACERO SÁEZ, Eduardo (1994): “La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea”. En *Profesiones y Empresas* nº 4, 3-6.
- ACERO SÁEZ, Eduardo (1996): “El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea”. En *Profesiones y Empresas* nº 2 (1996), 44-51.
- ALEMANY, M.C. (1990): Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?. En *Revista de Educación*, nº 293, 175-183
- ÁLVARO PAGE, M., BUENO MONREAL, M. J., CALLEJA SOPENA, J.A.; CERDÁN VICTORIA, J. y otros (1990): *Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas medias II*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÁLVARO PAGE, M. (1992): *Evaluación externa de la reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÁLVARO PAGE, M. (1993): *Evaluación de los Módulos profesionales: estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-Profesional*. Madrid, CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Separata. 1ª Edición. Madrid, Boletín Oficial del Estado.
- BRAUN, Frank (1987): “Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany”. En *Comparative Education* nº 2, 123-143.
- CAÑETE, A. y FRANCI, J. (1994): *Suport educatiu a la inserció professional*. Barcelona, ICE/Horsori.
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS (1998): *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Madrid, MEC-Programa LEONARDO.
- CONSELLERIA D’EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÁMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA (1998): *Formació en centres de Treball-FCT*. València, Conselleria d’Educació i Ciència.

- DEISSINGER, Thomas (1994): "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". En *Compare* nº 24, 17-35.
- DE PABLO, A. (1993): *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Documento de Trabajo 9313. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- DE PABLO; A. (1993): *Hacia una formación profesional concertada: Problemas y posibilidades*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- DE PUELLES BENÍTEZ; M. (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.
- DEL BARRIO, J.A. (1992): Relació escola-empresa: nou repte en la reforma. En *Guix*, nº 175, 37-39.
- DEL CASTILLO, M. (1997): Articulación y gestión de las prácticas econtempladas en la Formación Profesional reglada". En *Profesiones y Empresas*, nº 2 40-43.
- EURYDICE y EUROSTAT (1997): *Key data on education in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- FARRIOLS, X. e INGLÉS, M. (1993): *De l'escola a la feina: les pràctiques a la empresa*. Barcelona, ICE/Horsori.
- FARRIOLS, X. FRANCÍ, J. e INGLÉS, M. (1994): *La formación profesional en la logse. De la Llei a su implantació*. Barcelona, ICE/Horsori.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid, CIDE.
- JIMÉNEZ, J. y BERNAL, J.L. (1993): La nueva Formación Profesional. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 219 (1993), 91-97.
- LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando (1996): "Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València, Universitat de València, pp., 511-528.
- LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián (1995): *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- MARHUENDA FLUIXÀ, F. (1994) *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional. Tesis Doctoral*. Valencia, Universidad de Valencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN

- (1990): *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN (1990): *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Informe de la reforma de Formación Profesional*. Madrid, MEC.
- OCDE (1987) *Políticas de educación y aprendizaje*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- RANCHAL, F. (1994): "L'èxperimentació de la Formació Professional". En GUILLÉN, J.M. (coord.): *La nova formació professional: del mòdul als cicles formatius*. Barcelona, ICE-HORSORI. pp. 15-42.
- ROTGER, J.M (1996): Les pràctiques d'FP com a eina de formació i de inserció en el mercat de treball. En *Temps d'Educació* nº 15, 203-217
- SÁEZ, F.: (1991): "Requerimientos y estrategias: una valoración". En SÁEZ, F. (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid, FEDEA. pp. 109-131.
- SANTANA VEGA, L. E. y DE ARMAS TORRES, E. (1998): "La inserción socio-laboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?". En *Bordón* nº 50, 231-240.
- TEICHLER, Ulrich (1995): "La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa". En *Formación Profesional* nº 5, 64-74.
- ZABALZA, M.A. (1993): "La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica". Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En L. MONTERO y J.M. VEZ (Eds.) *Las didácticas específicas de la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.