

DIAGNÓSTICO DE LA EVALUACIÓN DE LA FP DUAL



Valencia, 22 de septiembre de 2016.

Este proyecto ha sido realizado por el siguiente equipo:

AUTOR

Lorenzo Serrano (Ivie y Universitat de València)

con la colaboración de

Francisco Pérez (Ivie y Universitat de València)

José María Peiró (Ivie y Universitat de València)

TÉCNICOS

Laura Hernández (Ivie)

Ángel Soler (Ivie y Universitat de València)

EDICIÓN

Alicia Raya (Ivie)

Susana Sabater (Ivie)



Índice

RESUMEN EJECUTIVO	7
1. LA EVALUACIÓN DE LA FP DUAL	13
1.1. Dimensiones de la evaluación: ¿qué evaluar?	13
1.2. Grupos interesados (<i>stakeholders</i>): ¿para quién evaluar?.....	15
1.3. Métodos y metodologías: ¿cómo evaluar?	16
2. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN: PANORAMA EUROPEO 19	
2.1. Desarrollo de la FP y la FP Dual en Europa	19
2.2. La evaluación de la FP en Europa: Una visión global	20
3. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN: EL CASO ALEMÁN.....	31
3.1. <i>Stakeholders</i> ¿para quién se evalúa?	31
3.2. ¿Quién evalúa?	32
3.3. ¿Qué se evalúa?	37
3.4. ¿Cómo se evalúa?.....	42
3.5. Contexto de la evaluación	45
4. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN: EL CASO SUIZO.....	51
4.1. ¿Para quién se evalúa? <i>Stakeholders</i> de la FP Dual	51
4.2. ¿Quién evalúa?	53
4.3. ¿Qué se evalúa?	59
4.4. ¿Cómo se evalúa?.....	64
4.5. Contexto de la evaluación	70
5. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN: EL CASO HOLANDÉS... 75	
5.1. Grupos interesados (<i>stakeholders</i>): ¿para quién se evalúa?	75
5.2. ¿Quién evalúa?	77
5.3. ¿Qué y cómo se evalúa?	83
5.4. Contexto de la evaluación	90
6. OTRAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN	99
6.1. El caso danés	99
6.2. El caso austriaco	103
6.3. El caso inglés.....	108

7.	EXPERIENCIAS NACIONALES DE EVALUACIÓN	113
7.1.	El caso vasco.....	115
7.2.	El caso catalán	118
7.3.	Otros referentes.....	125
8.	EXPERIENCIAS NACIONALES DE EVALUACIÓN EN OTROS ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN	133
8.1.	Observatorios de Inserción Laboral de Universidades	134
8.2.	Observatorios de sistemas universitarios regionales	135
8.3.	Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios	139
8.4.	<i>Rankings</i> de universidades.....	141
8.5.	Consideraciones finales.....	143
9.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	145
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

Resumen ejecutivo

1. Planteamiento y objetivos

La finalidad de este documento es presentar una panorámica de la situación de la evaluación de la FP Dual. El informe contempla algunos aspectos idiosincrásicos de interés en el caso de tres países europeos (Dinamarca, Austria e Inglaterra), analizando también en detalle el enfoque que recibe la Formación Profesional Dual en otros tres países europeos de referencia (Alemania, Suiza y Países Bajos) y en las comunidades autónomas más activas en este ámbito, en dos aspectos fundamentales para valorar la situación de España desde una perspectiva comparada:

- Los distintos planteamientos de evaluación de las políticas de FP Dual
- Las unidades organizativas y dispositivos creados en el ámbito de la FP y la FP Dual para el desarrollo de las actividades de análisis y evaluación

2. Contenido del informe

El informe propone revisar la problemática de la evaluación de la FP Dual desde una perspectiva amplia, contemplando como aspectos fundamentales los siguientes:

- Las dimensiones y contenidos de la evaluación, ¿qué evaluar?
- Los grupos interesados (stakeholders) en la evaluación y sus objetivos, ¿para quién y para qué evaluar?
- Los métodos y metodologías seguidos en la evaluación, ¿cómo evaluar?

Partiendo de ese enfoque, se estudian en detalle los casos de los países de referencia (Suiza, Alemania y Países Bajos), así como aspectos de interés de Dinamarca, Austria e Inglaterra, se examina la situación en general en Europa y en España y sus comunidades autónomas, y se repasa el estado de la cuestión a nivel nacional en otro ámbito educativo, el universitario, por ser una referencia útil en materia de evaluación más desarrollada que la de la FP Dual.

Finalmente, el informe ofrece una síntesis de conclusiones y formula recomendaciones para el impulso de la FP Dual y su evaluación en España.

3. España en perspectiva comparada

La FP Dual en España se encuentra en un estado muy incipiente de desarrollo. Esto puede considerarse una dificultad añadida para una adecuada estimación de sus efectos, pues la información sobre la misma es muy limitada. Pero, a la vez, supone una gran oportunidad de cara a plantear el diseño más adecuado del sistema de FP Dual y también de su evaluación.

Es evidente que el escenario en el que va a desenvolverse la evaluación de la FP Dual en España es claramente diferente al de países como Suiza y Alemania, y también de otros países europeos. En primer lugar, porque la FP Dual está aquí todavía en un estado embrionario. En segundo lugar, porque su implantación se enfrenta a un contexto poco favorable por diversos motivos relacionados con:

- La estructura económica (con un menor peso de la industria) y empresarial del país (con predominio de la microempresa y la pequeña empresa).
- Las preferencias y actitudes sociales frente a la educación (con una mayor predisposición relativa hacia los estudios de Bachillerato y universitarios, así como altas tasas de abandono temprano de la educación) o la disponibilidad de recursos (con limitaciones presupuestarias más intensas)
- Las posibles complicaciones ligadas a la estructura administrativa de España y al funcionamiento de las relaciones entre los distintos gobiernos

Todas estas complicaciones no son inevitables, pero condicionan el desarrollo de la FP Dual y también la viabilidad de ciertos tipos de evaluación. Por ejemplo, como evidencian los casos de Países Bajos, Suiza y Alemania, en algunos países se ha conseguido un nivel notable de cooperación y coordinación que sería igualmente deseable en España –y hasta cierto punto necesario-, pero que no puede darse por conseguido ni garantizado.

4. Alcance y ambición de la evaluación

Una evaluación completa de la FP Dual debería aspirar a ofrecer información útil y relevante para todos los colectivos interesados en su funcionamiento y resultados:

- Los estudiantes y sus familias
- Las empresas
- Los centros de formación y profesores
- La administración pública
- Y la sociedad en general

Todos estos grupos e instituciones tienen interés en la evaluación de la FP Dual y sus resultados, pero los diferentes colectivos tienen intereses específicos y, por tanto, presentan a veces necesidades diferentes de información (resultados educativos, inserción laboral para los jóvenes, costes y beneficios para las empresas, etc.).

En consecuencia, la relevancia de los diversos aspectos de la FP Dual y los resultados a evaluar difieren en cada caso, y el método y la finalidad del tipo de evaluación a plantear pueden ser diferentes o solo parcialmente coincidentes.

En los países de referencia para la evaluación de la FP Dual, especialmente en Alemania y Suiza, los sistemas de evaluación se caracterizan por ser altamente comprensivos, e incluyen elementos de evaluación relevantes para todos los *stakeholders*. Además contemplan tanto aspectos relativos a los resultados más inmediatos (*outputs*) de la FP Dual como a otros impactos de la misma más lejanos o indirectos (*outcomes*).

Los sistemas de evaluación de estos países contemplan indicadores educativos habituales en muchos casos en las evaluaciones realizadas en España (número de alumnos, tasas de éxito, ajuste entre oferta y demanda de plazas de FP Dual, etc.) pero, además, incorporan resultados en términos de satis-

facción de los implicados, efectos sobre inserción laboral de los graduados y, de modo particular, efectos para las empresas, prestando especial importancia a este último aspecto, por ejemplo mediante la evaluación de costes y beneficios para las empresas de participar en la formación dual.

5. Rasgos de la evaluación en los países de referencia

La forma en que Alemania, Países Bajos o Suiza realizan la evaluación de la FP Dual está marcada por rasgos relevantes para el éxito de la misma: enfoque global, continuidad, publicidad, papel relevante de la administración y colaboración entre administraciones, colaboración público-privada y suficiencia de recursos unida a una preocupación constante por el coste y la calidad de la evaluación.

Entre esos países se constatan muchas características comunes:

- La evaluación está en general inspirada y financiada por la administración pública, pero se lleva a cabo y se materializa a través de instituciones especializadas de investigación de naturaleza tanto pública como privada, a las que se encarga tal tarea
- Tienen la plena colaboración de las agencias e instituciones públicas, en particular de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, la Oficina Nacional de Estadística holandesa o la Agencia Federal de Empleo alemana, en el desarrollo de su actividad
- Los análisis coste-beneficio para las empresas son un aspecto diferencial clave en dos de estos países, Alemania y Suiza, respecto al resto, tanto por la importancia y riqueza de este tipo de evaluaciones como por la dificultad y coste de las mismas.
- La evaluación tiene voluntad de permanencia en el tiempo

- Los resultados son públicos y accesibles para el conjunto de la sociedad

Por otra parte, existen diferencias relevantes en los agentes implicados en la evaluación y la relación entre ellos, así como en la organización de las actividades. En materia de unidades específicas para la evaluación no existe uniformidad en los sistemas más desarrollados, pero todos parecen cumplir satisfactoriamente con su cometido.

- En Alemania se ha optado por crear unidades de la administración pública cuya misión, entre otras, es específicamente la evaluación de la FP. El papel especializado del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) es clave en todo lo relativo con la evaluación de la FP
- En Suiza existe un menor grado de centralización del proceso, y la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI) encarga y delega parcelas de la evaluación en un conjunto más amplio de agentes de diversa naturaleza
- En Holanda la situación está más próxima al caso suizo, con un papel destacado de la Iniciativa para la Investigación Educativa (NRO). La Inspección Educativa y las organizaciones estudiantiles juegan también un papel relevante

6. Panorama general en Europa

En general, se aprecia en los países europeos una extendida preocupación por implantar sistemas de indicadores del funcionamiento del conjunto de la FP y sus resultados. Esta preocupación se manifiesta en iniciativas como el marco europeo para la garantía de la calidad de la FP (EQAVET). Sin embargo, la aplicación de indicadores que permitan la evaluación de la FP muestra todavía un amplio grado de heterogeneidad entre países.

El análisis de los casos danés, austriaco e inglés muestra algunos rasgos comunes a los ya señalados en los países tomados como referencia fundamental (Alemania, Suiza y Países Bajos). Así, el impulso de la evaluación y su financiación provienen del sector público, aunque para su implementación se apoye a menudo en empresas e institutos de investigación privados. También se percibe en esos países un notable interés por asegurar la publicidad de los resultados de la evaluación.

Por otra parte, también pueden apreciarse en esos países aspectos más específicos de interés. El caso inglés se caracteriza por el interés en la evaluación de los beneficios de la FP, cuestión en la que la agencia independiente encargada de la evaluación del sector público desempeña un papel destacable. En el caso austriaco cabe destacar el despliegue de sistemas nacionales de calidad explícitos e integrales multinivel, así como el importante papel de los agentes sociales a través de los institutos de investigación de patronal y sindicatos, reflejo del carácter fuertemente corporativo de su economía. Por su parte, Dinamarca ha desarrollado un marco propio para la calidad de la FP y cuenta con una agencia pública independiente de evaluación educativa.

7. Situación española

En España la situación de la FP Dual y su evaluación está marcada en general por la falta de desarrollo, aun reconociendo una considerable diversidad entre territorios en esta cuestión y la existencia de iniciativas recientes de interés.

Ese escaso desarrollo se manifiesta en:

- El carácter incompleto de las evaluaciones que se realizan y, en general, una falta de continuidad de las iniciativas
- Un esfuerzo a menudo insuficiente por difundir y hacer públicos y accesibles los resultados, pese a la importancia de ese factor para que la evaluación tenga efectos relevantes
- La escasa colaboración entre administraciones, pese a las ventajas que ésta ofrece como se pone de manifiesto en los casos en que esa colaboración se produce
- Un amplio campo para la colaboración público-privada, todavía poco explorado y explotado
- Una asignación escasa de recursos a la evaluación, que parece impedir determinadas modalidades de la misma (por ejemplo, el análisis coste-beneficio para las empresas) limitando su potencial y haciendo que los indicadores educativos estándar o las encuestas de satisfacción sean el método predominante de evaluación
- Una falta de organismos especializados en estos temas

8. Valor de las experiencias en el ámbito universitario

En otros ámbitos de los sistemas educativos el desarrollo de la información y la evaluación en España es mucho mayor. Ese es el caso de la evaluación de la educación universitaria y, al tratarse de experiencias que se han desarrollado en un entorno más próximo que el de los países analizados, constituyen un punto de referencia útil para la FP Dual pues permiten conocer qué pasos se han tenido que dar, qué obstáculos se han superado y cuáles permanecen.

Algunos de los resultados más reseñables son los observatorios de inserción laboral de los sistemas universitarios regionales y los *rankings* de universidades. Unos y otros permiten realizar comparaciones entre regiones, universidades, centros y titulaciones. En general, la evaluación resulta posible por la implicación en el esfuerzo de las unidades organizativas – las universidades y los propios centros- e incluye un amplio conjunto de aspectos relevantes para el conjunto de *stakeholders* del sistema:

- Ofrece resultados de interés para la administración pública (que financia en gran medida ese tipo de formación y es responsable de la provisión del servicio)
- También para los estudiantes y sus familias (permite valorar la formación por los propios egresados y su inserción laboral)
- Y para los centros educativos (opinión de egresados, outputs del sistema y calidad de los mismos e inserción laboral de sus graduados)
- Aunque en menor medida, también existe alguna iniciativa de evaluación que trata de recoger el punto de vista de las empresas

9. Recomendaciones

La constatación de la relativa falta de desarrollo de la evaluación de la FP Dual en España, el ejemplo de los logros alcanzados en los países donde esa evaluación está más consolidada y las enseñanzas que de ellos pueden derivarse permiten formular algunas recomendaciones:

1. **Es necesario definir claramente la misión, visión, valores y objetivos generales de la evaluación de la FP Dual.** Contemplando los casos internacionales de referencia, esa evaluación debería servir para la identificación de los retos del futuro en la FP Dual, el estímulo de la innovación en el sistema de formación profesional, el desarrollo de nuevas soluciones orientadas a su aplicación práctica, contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, establecer un mejor diálogo entre la política educativa, la práctica, la administración y la investigación, y apoyar un despliegue más eficiente de los recursos.
2. **El diseño de una estrategia de evaluación de la FP Dual en España debe realizarse desde una perspectiva amplia.** La estrategia debe contemplar los distintos grupos de interesados en la FP Dual y los diferentes enfoques posibles de evaluación. Esa estrategia debería contemplar los costes que las distintas modalidades de evaluación implican, así como los recursos y capacidades de los agentes que han de llevarla a cabo.
3. **Es recomendable dotar de la mayor difusión y transparencia posible a los resultados de la evaluación.** Se deberían considerar las estrategias de comunicación más convenientes para aumentar la difusión pública. La publicidad de resultados mediante un adecuado plan de comunicación es fundamental en este ámbito.
4. **Las experiencias internacionales de los países que son referencia en FP Dual deben ser tomadas como benchmarking de manera realista.** Las prácticas de esos países responden a niveles de desarrollo de la FP Dual muy distintos de las españolas: no se puede pensar en trasladarlas a España sin dar muchos pasos también en la extensión y desarrollo del modelo de FP Dual. Se debería contemplar cómo el diseño, implantación y evaluación de la FP Dual pueden avanzar conjuntamente con el desarrollo del propio sistema educativo en ese ámbito, retroalimentándose.
5. **El diseño del sistema de evaluación debe tener en cuenta el papel efectivo que distintos agentes pueden desempeñar y en qué tareas, en el contexto español.** Hay que tomar en consideración que el papel del sector público es difícilmente sustituible, siendo imprescindible contar con su colaboración. En ese ámbito es aconsejable determinar los principales *partners* en el desarrollo de las actividades de evaluación y establecer las políticas de cooperación entre dichos *partners* (Centros de Investigación, Universidades, Organismos del Gobierno Central y de las CC. AA., etc.). También habrá que determinar los recursos (Bases de datos, etc.) disponibles y los acuerdos de cooperación para su utilización (por ejemplo, INE, otros institutos de estadística, etc.).

6. **Sería útil contemplar diferentes líneas paralelas de avance:** a) sensibilización sobre la importancia de contar con sistemas de información adecuados para la realización de la evaluación, desarrollados en colaboración con las instituciones nacionales y regionales, b) desarrollo de metodologías de evaluación, siguiendo las experiencias internacionales y las nacionales disponibles, así como los desarrollos científico-metodológicos de la evaluación de políticas y programas; c) realización de ejercicios de evaluación aplicando las metodologías en casos concretos para los que se disponga de la información y la colaboración institucional necesaria.

1

La evaluación de la FP Dual

1.1 Dimensiones de la evaluación: ¿qué evaluar?

La Formación Profesional Dual presenta una especial complejidad a la hora de considerar los aspectos que han de formar parte del contenido de su evaluación. En primer lugar, debido a los problemas generales asociados a la evaluación de toda actividad educativa. En segundo lugar, a consecuencia de alguna de las características específicas a la Dual, asociadas al componente de formación en las empresas y la participación de los estudiantes en la actividad de estas.

Para empezar, hay que tener en cuenta que el sector educativo se caracteriza por ser en gran medida una rama de actividad de no-mercado, en la que suele predominar la producción y/o provisión pública con ausencia de precios de mercado de sus “productos”. Esto complica las valoraciones y, por tanto, la evaluación en comparación con otros sectores.

En cualquier caso, desde un punto de vista general, existen diversos aspectos susceptibles de evaluación en el caso de la educación. El manual de medición del *output* en la educación y la sanidad de la OCDE (Schreyer 2010) presenta un esquema de la producción de educación que puede servir de referencia útil. La educación aparece como una actividad caracterizada por la utilización de recursos (*inputs*) que a

través de los procesos formativos genera una producción (*outputs*) que tiene como efecto final una serie de impactos (*outcomes*) para la sociedad en general y, de modo particular, para algunos de los diferentes agentes que la conforman.

En el caso de la Formación Profesional Dual, los *inputs* incluirían el factor capital (uso de maquinaria, ordenadores, aulas, edificios, instalaciones, etc.), trabajo (profesores y personal administrativo del sistema educativo, así como el tiempo de los tutores de empresa y del resto del personal de la empresa asociado a la Dual) e *inputs* intermedios (de nuevo, tanto en el centro de formación como en la empresa: energía, material escolar, gasto corriente en bienes y servicios en general, etc.). El proceso formativo incluiría las horas de formación teórica y práctica y la actividad del alumno, tanto en el centro de formación como en la empresa. Los *outputs* abarcarían el número de graduados, de alumnos que promocionan y el nivel de competencias adquirido. Los *outcomes* podrían dividirse en *outcomes* directos e indirectos en función de la distancia respecto a la prestación del servicio educativo. Los *outcomes* harían referencia, entre otros aspectos, a la inserción laboral (probabilidad de empleo, velocidad de acceso al mismo, estabilidad laboral, salarios, correspondencia entre tipo de ocupación y formación, etc.); el crecimiento económi-

co adicional y los incrementos de la productividad de la economía asociados al mayor capital humano; el desarrollo social y emocional de los graduados; e incluso posibles efectos sobre su estado de salud, física y mental o la relación con prácticas delictivas o de riesgo. En el caso de la Formación Profesional, un tipo de *outcome* específico adicional sería el referido al impacto de la Dual en la actividad y los beneficios de las empresas participantes.

Los aspectos de la evaluación referidos al funcionamiento de la FP Dual, el uso de los recursos, el número de alumnos, sus tasas de éxito y graduación, ratios alumno-profesor y otros indicadores educativos estándar presentan una gran similitud con lo que sucede en otros niveles educativos, como la enseñanza obligatoria. En este sentido, los propios procesos de gestión administrativa de los centros educativos y de la administración educativa, así como la actividad de los servicios y mecanismos habituales de inspección educativa pueden generar la información y los indicadores requeridos, así como la evaluación correspondiente.¹

En principio, las notas podrían ser un indicador de las competencias adquiridas en el proceso educativo que incorporaría un componente cualitativo ausente en el simple hecho de haberse graduado o no. Sin embargo, el caso de la FP, como el de la formación universitaria, presenta dificultades particulares en comparación con otros tipos de formación, como los correspondientes a los niveles de enseñanza obligatoria. La educación primaria y la secundaria obligatoria tienen unos contenidos comunes y relativamente estandarizados. Esto facilita la posibilidad de plantear pruebas de evaluación de conocimientos en ciertas áreas y de competencias básicas asociadas a ese tipo de estudios.

Así, en el caso de la educación primaria y de la ESO existen ya resultados de pruebas de evaluación de diagnóstico a nivel nacional correspondientes a momentos concretos de la escolarización obligatoria

(referidas a 4º de primaria en 2009 y a 2º de la ESO en 2010), y otras ya están en marcha (como la relativa a 6º de primaria en 2015/16, evaluación final de educación primaria). Se trata de una actividad implantada por obligación legal y, por otra parte, de un ejemplo de colaboración entre administraciones. La legislación educativa establece que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y los organismos correspondientes de las administraciones educativas autonómicas, colaboren en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico de carácter muestral para obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas, como del conjunto del Estado. En esa actividad el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establece los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para el sistema educativo español, con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.

Esa alta comparabilidad incluso ha permitido plantear pruebas de evaluación de competencias a nivel internacional para los alumnos de primaria y secundaria, impulsadas y coordinadas por la OCDE. Estas pruebas ya gozan de una considerable continuidad y pueden considerarse como elementos de evaluación educativa plenamente asentados. Se trata de la encuesta PISA en el caso de los estudiantes de 15 años a punto de finalizar la educación obligatoria (4º de ESO), que se realiza trienalmente, ha completado ya 5 ediciones y cuya sexta edición (PISA 2015) está en marcha, y de PIRLS-TIMMS en el caso de estudiantes de 4º de primaria. En esos estudios se evalúan las competencias en comprensión lectora, matemáticas y ciencias². España participa plenamente en dichas pruebas y la mayoría de comunidades autónomas se han ido incorporando también a través de muestras reforzadas para obtener resultados representativos a nivel regional.

Sin embargo, la Formación Profesional, como la educación universitaria, no se presta fácilmente a ese

¹ Para una amplia y detallada revisión de este tipo de mecanismos de evaluación en Europa, referidos a la enseñanza obligatoria, véase European Commission/EACEA/Eurydice (2015).

² En la última edición de PISA (PISA 2012), se ha incorporado también la evaluación de las competencias financieras.

tipo de evaluación. Claro ejemplo de ello es la falta de iniciativas internacionales en esos ámbitos comparables a PISA o a PIRLS-TIMMS. La razón hay que buscarla en el tipo de conocimientos y competencias altamente especializados que ambos tipos de formación ofrecen a sus estudiantes. Resulta muy complicado definir marcos conceptuales comunes de evaluación que permitan evaluar a graduados de FP de diferentes oficios o familias profesionales. Algo similar sucede con graduados universitarios en diferentes áreas y titulaciones. Como consecuencia de ello, resulta todavía más complicado obtener indicadores útiles para analizar evoluciones temporales o entre territorios de la FP Dual.

La evaluación de los *outcomes* de la educación puede plantearse también como una aplicación de la teoría del capital humano.³ Desde este punto de vista, la educación es una inversión que genera capital humano. En el presente se invierten recursos (sacrificio presente) para obtener mayores beneficios futuros a lo largo de su ciclo vital. El valor de una inversión en capital humano ligado a una determinada formación vendría dado por el valor presente del flujo de ingresos netos futuros asociados a esa formación (por ejemplo, la FP Dual).

En su versión más completa, este tipo de aproximaciones considera que el *output* de la educación es generado conjuntamente por el sistema educativo (en el caso de la Dual, tanto centro formativo como empresa formadora) y los estudiantes. El tiempo de estos estudiantes sería también considerado como un *input* y asimismo valorado.

Desde este punto de vista, como en otros problemas de inversión, la variable relevante es el Valor Actualizado Neto (VAN) resultante del flujo de costes y beneficios esperados ligados a un determinado nivel educativo a lo largo del tiempo. Alternativamente, se puede optar por obtener la Tasa Interna de Rentabilidad (TIR) que aplicada a descontar el valor de los beneficios netos futuros los hace iguales al coste

inicial de la inversión. Este tipo de enfoques son utilizados de modo regular por la OCDE para estimar a nivel internacional beneficios totales y costes totales de la educación, distinguiendo entre beneficios y costes públicos y privados (OCDE 2015). Para ello la OCDE tiene en cuenta las diferencias salariales y en tasas de paro por nivel educativo, e incluye el coste de oportunidad ligado a los salarios no obtenidos por los estudiantes mientras están estudiando. La OCDE ofrece resultados para la secundaria postobligatoria (sin distinguir entre FP y educación general) y para la educación terciaria.

Este tipo de aproximaciones presenta algunos problemas y limitaciones. Puede existir un sesgo de selección si los estudiantes son individuos con capacidad por encima de la media o proceden de un mejor entorno socio-económico. En ese caso el valor presente de la mayor renta de ciclo vital no sería representativo del efecto de la formación sin más. Sería necesario contar con información extra para controlar por esos factores, distintos de la educación, que contribuyen a la mejora de los ingresos relativos. Además, los resultados laborales pueden deberse a otro tipo de factores y la relación con la formación ser menos robusta de lo que puede parecer a primera vista. Así, la estructura salarial puede reflejar otras tendencias al margen de la formación, la probabilidad de empleo y la inserción laboral pueden verse afectadas por el estado del ciclo económico, etc.

Estas dos cuestiones, como veremos en el apartado 1.3, son particularmente relevantes en el caso de la FP Dual en España a la hora de plantear los métodos de evaluación y de valorar sus resultados.

1.2 Grupos interesados (*stakeholders*): ¿para quién evaluar?

La evaluación de la FP Dual ha de tener como una de sus referencias básicas a los destinatarios de esa evaluación, es decir, a los grupos interesados (*stakeholders*) en ese tipo de formación. En el caso de la FP Dual existen diferentes colectivos que pue-

³ Véase Schultz (1961), Becker (1964) o Jorgenson y Fraumeni (1992).

den considerarse en esa categoría. Esa diversidad de destinatarios puede llevar a plantear diferentes tipos y métodos de evaluación referidos a contenidos también dispares, en la medida que a esos *stakeholders* les preocupen cuestiones distintas y requieran por ello diferentes tipos de información.

En el caso de la FP Dual pueden distinguirse al menos cinco *stakeholders* que pueden ser considerados destinatarios de la evaluación: estudiantes y sus familias; empresas; centros de formación y profesores; administración pública y sociedad en general.

Los **estudiantes** son los usuarios de esa formación y quienes adquieren las competencias que esta pueda ofrecer. Su futuro depende del funcionamiento de la FP Dual y su interés va estar centrado en las oportunidades laborales (en sentido amplio) que la Dual pueda proporcionarles. Obviamente, las **familias** de los jóvenes van a estar igualmente interesadas en ese tipo de cuestiones.

Las **empresas** que participan se ven afectadas por el mejor o peor funcionamiento de la Dual. Esto va a influir en sus beneficios y en la posibilidad de poder reclutar mejores candidatos más fácilmente. Su decisión de participar ofreciendo plazas de Dual depende de una expectativa bien fundamentada de que van a obtener un retorno total positivo de su inversión.

Los **centros educativos y sus profesores** son parte de la FP Dual que constituye su actividad. Son actores directos de la misma y responsables de su correcto funcionamiento.

La **administración pública** está interesada en la buena marcha global del sistema educativo y, por tanto, de la FP Dual. Necesita saber si los fondos públicos asignados se utilizan con eficacia y del modo más eficiente posible.

El conjunto de la **sociedad** es, en definitiva, el *stakeholder* final de la FP Dual. Proporciona los fondos públicos empleados en la Dual, su bienestar depende de su correcto funcionamiento y ante ella rinden cuentas los gobiernos y representantes políticos.

1.3 Métodos y metodologías: ¿cómo evaluar?

Los posibles objetivos de la evaluación de la educación, al margen de los aspectos concretos considerados o de las variables consideradas como relevantes y que van a constituir su contenido, pueden ser variados.

En primer lugar, cabe interesarse únicamente por la eficacia de la educación. En ese caso lo relevante es considerar el impacto que tiene la educación sobre el aspecto a evaluar. Así, se trataría, por ejemplo, de ver cómo afecta la FP Dual a la tasa de graduación o a la probabilidad de empleo de los jóvenes que la cursan, etc.

Ese tipo de evaluación basada en la efectividad deja de lado algunas cuestiones que pueden ser, evidentemente, muy relevantes. Para empezar, no considera los costes en que se incurre para conseguir esos impactos ni, evidentemente, si habría otros modos más eficientes de conseguir esos resultados.

El análisis coste-efectividad y el análisis coste-beneficio son técnicas alternativas de evaluación económica que sí tienen en cuenta ese tipo de problemas. Se trata de métodos de evaluación que analizan la eficiencia y no solo la eficacia o efectividad. Ambas valoran los costes en términos monetarios, pero utilizan diferentes criterios para los resultados. El análisis coste-efectividad mide los resultados en términos no monetarios (utilizando las unidades de medida e indicadores correspondientes al resultado de interés, como por ejemplo tasas de graduación, probabilidad de empleo, etc.). El análisis coste-beneficio valora también los resultados en términos monetarios al igual que los costes.

En el caso de la FP Dual, el análisis de impacto será en general factible y el análisis coste-efectividad lo será con frecuencia, pero el análisis coste-beneficio puede resultar más complicado de llevar a la práctica para algunas de las cuestiones que pueden formar parte del contenido de su evaluación. Por otra parte,

en aquellos casos que resulta factible, tiene la ventaja de cuantificar los resultados en términos monetarios, permitiendo una mejor valoración y una alta comparabilidad con otras alternativas susceptible de un tipo de evaluación similar.

Este último factor es de especial relevancia si la evaluación va dirigida a un colectivo que tiene la posibilidad de asignar recursos a otros tipos de formación y también a otros tipos de proyectos y actividades distintos de la educación.

Finalmente, con independencia de la técnica concreta de evaluación, está puede plantearse con carácter previo al desarrollo del proyecto o actividad (evaluación *ex-ante*), evidentemente cuando todavía no hay resultados, o después (evaluación *ex-post*) a partir de los resultados producidos.

La evaluación *ex-ante* hay que realizarla, por tanto, en base a hipótesis y su calidad depende de lo acertado de estas. Su principal ventaja es que se realiza cuando aún no se han comprometido recursos y el diseño del proyecto objeto de evaluación es perfectamente maleable. Por ello puede ser especialmente útil para descartar proyectos inadecuados, evitando así de raíz decisiones erróneas, o para implantar los proyectos del modo que a priori promete ser más adecuado.

En el caso de la FP Dual en España, un buen ejemplo del potencial (y las limitaciones) de este tipo de evaluación lo constituye el reciente informe de simulación de los efectos de la FP Dual para España realizado para la Fundación Bertelsmann (Wolter y Mühlemann 2015). Ese informe evalúa, bajo diferentes escenarios, los posibles resultados de implantar una FP Dual “a la suiza” en términos de su impacto en el beneficio neto para las empresas formadoras.

En cualquiera de esas versiones de evaluación (de impacto, coste-efectividad, coste-beneficio, *ex-ante* o *ex-post*) hay que insistir en algunos aspectos que deberían estar presentes a la hora de estimar el resultado de la FP Dual en España, algunos de ellos mencionados anteriormente en la descripción del enfoque del capital humano.

En la medida en que la FP Dual sometida a evaluación corresponda a alumnos que no son representativos del conjunto de la FP Dual, o de los alumnos que podrían cursarla, los resultados de la evaluación podrían estar sesgados. En particular, si los casos de FP Dual evaluados corresponden a estudiantes con capacidades por encima de la media. Entonces una parte de los resultados positivos se deberían a ese factor y no a la propia Dual. Esta circunstancia puede ser especialmente acusada en el caso español, ya que la Dual es todavía incipiente y los centros de formación y empresas formadores tienen una gran capacidad para seleccionar a una minoría de alumnos, los a priori más capaces.

Un problema potencial similar de sesgo en la evaluación puede deberse a la influencia de otros factores de entorno que, junto al posible papel de la Dual, puedan influir en los resultados obtenidos.

La evaluación ha de tener eso en cuenta y, en la medida de lo posible, debe tratar de corregirla. Una solución eficaz puede conseguirse mediante técnicas como el diseño apropiado de experimentos (en los que el acceso a la Dual se determinaría mediante un proceso aleatorio) para contar con un grupo de participantes y uno de comparación básicamente idénticos. Otros métodos alternativos para tratar de corregir o paliar ese problema de selección de muestra pasarían por el uso de técnicas estadísticas y econométricas como el *matching*, modelos de dobles diferencias, modelos de regresión discontinua o la estimación con variables instrumentales.

En definitiva, se trata de que la evaluación sea efectivamente informativa acerca del efecto real diferencial que supone la FP Dual. El caso de la evaluación en términos de inserción laboral puede ilustrar bien esta problemática. Los métodos de evaluación de la FP Dual pueden mostrar que un gran porcentaje de los graduados de Dual en cierta comunidad encuentran

empleo, muy por encima de la media juvenil a nivel nacional. La evaluación de la FP Dual de esa comunidad sería, por tanto altamente positiva. Sin embargo, esa buena inserción podría deberse a que la FP Dual la han cursado alumnos de capacidad por encima de la media. O podría suceder que la inserción fuese igualmente muy buena para egresados de la FP ordinaria en esa comunidad. En ese caso la Dual no habría aportado nada especial. O que la inserción fuese igualmente buena para egresados de Bachillerato y de la universidad en esa comunidad. En esos casos podría deberse simplemente a la calidad global del sistema educativo de la comunidad. O podría suceder que la situación económica de esa comunidad fuese en ese momento más favorable que en

otras, de modo que la mejor inserción se debiese, total o parcialmente, a ese factor.

La evaluación será, por tanto, más potente y fiable cuando tenga en cuenta esas posibilidades. En consecuencia, la evaluación de la Dual será mejor cuando permita comparar los efectos respecto a otros colectivos: estudiantes que se conformaron con el nivel previo de estudios, estudiantes que optaron por otro tipo de Formación Profesional, estudiantes que optaron por el Bachillerato y/o la universidad. También será más robusta cuando permita controlar por otras variables, distintas de la formación, que afectan al resultado que se esté evaluando.

2

Experiencias internacionales de evaluación: Panorama europeo

El propósito de este capítulo es mostrar una panorámica agregada inicial de la situación de la evaluación de la FP en general en el ámbito europeo, con particular atención a los análisis de los efectos de la FP, especialmente en términos de costes y beneficios para las empresas participantes. En capítulos posteriores se aborda por separado y con mayor detalle el análisis de algunos casos particulares (Alemania, Suiza y Países Bajos), así como algunos aspectos de interés de los casos danés, austriaco e inglés.

Alemania y Suiza son los países básicos de referencia en el desarrollo de la FP Dual y de su evaluación. El caso holandés supone un valioso complemento de esas dos experiencias, ya que presenta peculiaridades significativas en términos de organización de la evaluación, agentes implicados en el proceso y detalle de la información puesta a disposición del público. Los otros tres casos permiten contemplar aspectos específicos como el interés por la evaluación de los beneficios de la FP a través de la actividad de agencias independientes encargadas de la evaluación del sector público (caso inglés), el despliegue de sistemas nacionales de calidad explícitos e integrales multinivel y el papel en materia de evaluación de los agentes sociales a través de institutos de investigación (caso austriaco), o el papel de los marcos nacio-

nales para la calidad de la FP y las agencias independientes de evaluación educativa (caso danés).

2.1 Desarrollo de la FP y la FP Dual en Europa

En los países de la Unión Europea la formación profesional representa aproximadamente la mitad del alumnado en educación secundaria superior y el 90% de la educación postsecundaria no terciaria (OCDE 2015). España se sitúa por debajo de la media (34% frente al 50% en la UE-21), especialmente si solo se considera a los alumnos de secundaria superior de 15 a 19 años, edad teórica para cursar ese tipo de estudios (21% frente a 45%). La situación es claramente distinta en otros países europeos donde esos porcentajes superan el 60% entre los jóvenes de 15 a 19 años (Austria, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia o Suiza), o en el conjunto del alumnado en secundaria postobligatoria (Austria, República Checa, Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovaquia, Eslovenia o Suiza). Por otra parte, Austria, Bélgica, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Suecia cuentan con enseñanzas postsecundarias no terciarias con un

fuerte peso en las mismas, a menudo total, de la formación profesional.

La situación es aún más dispar en lo que se refiere a la Formación Profesional a través de programas que alternan o combinan periodos de formación en la empresa de suficiente entidad con otros en el centro educativo. Este tipo de FP Dual, cuyo desarrollo apenas se ha iniciado en España, representa en torno al 15% del alumnado en secundaria superior en la EU y un 55% de alumnado en educación postsecundaria no terciaria.

Dentro de la educación secundaria superior, ese tipo de FP tiene una especial relevancia en Suiza (60%), Dinamarca (43%), Alemania (41%) y Austria (34%), países en los que supone más de un tercio del alumnado. En el caso de Dinamarca, Alemania o Suiza supone prácticamente el total de la FP y en Austria la mitad. Hay otros países con una presencia significativa, aunque minoritaria, de este tipo de FP: Reino Unido (25%), Hungría (19%), Noruega (15%), Islandia (13%), Francia (12%), Finlandia (11%), Polonia (7%), República Checa (7%), Eslovaquia (5%) y Bélgica (4%).

Por otra parte, Austria, Finlandia, Alemania, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos y Suecia cuentan con enseñanzas postsecundarias no terciarias con un fuerte peso, a menudo mayoritario o incluso total, de ese tipo de FP.

El último *Education and Training Monitor* de la Comisión Europea (2015a) ofrece información sobre el porcentaje de estudiantes en FP (*Initial VET*) de la UE en programas combinados de formación en la empresa y en el centro educativo. En países como Dinamarca, Alemania y Hungría supera el 70%; en otros como Austria, el Reino Unido, Eslovaquia y República Checa supera el 40%; en Francia, Holanda y Luxemburgo, pasa del 20%; mientras que en el resto se sitúa en la zona del 10%-15% para Polonia y Finlandia o en porcentajes ya inferiores al 5% para los demás países.

Un estudio muy reciente de la situación de la FP de aprendizaje en Europa desde el punto de vista de las organizaciones empresariales, aunque llevado a cabo con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Imanovation 2016), repasa la situación en el ámbito de ese tipo de formación en 15 países⁴ de la UE, tomando como países de referencia un grupo de 5 países con sistemas más desarrollados: Austria, Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Suiza. Este estudio tiene un interés especial no solo por su carácter reciente y comparativo, sino precisamente por el punto de vista desde el que analiza la situación de la FP, el de las empresas y los costes, beneficios y problemas asociados para ellas a la participación en la FP. También resulta de interés por la particular atención con que trata de distinguir entre aquellos sistemas con FP basada en la formación en la empresa y otros tipos de FP.⁵

2.2 La evaluación de la FP en Europa: Una visión global

Conviene situar en términos sintéticos el análisis de la evaluación FP española en el contexto de las políticas y prácticas al respecto en el marco de la Unión Europea. En el caso de la educación esto implica tener en cuenta la estrategia Horizonte 2020 y su concreción en términos de la Formación Profesional a través del Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020⁶.

⁴ República Checa, Eslovaquia, Reino Unido, Irlanda, Finlandia, Francia, Italia, Polonia, Grecia, Hungría, Bulgaria, Portugal, España, Letonia y Estonia.

⁵ Este estudio acaba considerando, con todos los matices necesarios, que aparte de los casos de los países de referencia (Alemania, Suiza, Países Bajos, Austria y Dinamarca) solo en Reino Unido, Irlanda, Francia, Italia y Estonia habría FP con suficientes características asociadas a la Dual.

⁶ Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf

Ese comunicado planteaba algunos objetivos a corto plazo para el periodo 2011-2014 referidos a los objetivos estratégicos. Dos de ellos resultan especialmente relevantes de cara a la evaluación: 1) hacer de la educación y la formación profesional inicial (EFP-I) una opción de aprendizaje atractiva y 2) fomentar la excelencia, la calidad y la adecuación tanto de la EFP-I como de la formación profesional permanente, EFP-P. Entre las acciones en el ámbito nacional se incluía proseguir los trabajos relativos al establecimiento de sistemas de observación sobre las transiciones de la enseñanza al trabajo.

CEDEFOP en colaboración con la Fundación Europea de Formación, *European Training Foundation (ETF)*⁷, recoge en un reciente informe el progreso realizado en ese ámbito en los países europeos en el marco general del progreso de la Formación Profesional en Europa durante el periodo 2010-2014⁸. Para ello analiza la evolución de los 22 objetivos a corto plazo, *short-term deliverables (STDs)*, del comunicado de Brujas. Ese análisis constata un progreso sustancial en un conjunto amplio de áreas, pero muestra la necesidad de esfuerzos adicionales en diversos campos, algunos de ellos relacionados con la evaluación de la FP. Uno de estos últimos es la necesidad de hacer un mejor uso de datos sobre la inserción laboral y, en general, los *outcomes* relativos al mercado de trabajo como elemento necesario para conformar la provisión de formación profesional. Asimismo se indica la necesidad de una mayor implementación de mecanismos de garantía de la calidad no solo en la formación efectuada en centros educativos y formativos, sino también en la formación que tiene lugar en las empresas como parte de la FP reglada, incluyendo por tanto la FP Dual.

EQAVET: el marco europeo de garantía de la calidad para la FP

En el caso de la FP existe un marco europeo que pretende impulsar un sistema de aseguramiento de la calidad en la formación profesional. Ese marco europeo de garantía de la calidad para la educación y la formación profesionales, *European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)*⁹, de reciente adopción, define un programa orientado a la calidad en la formación profesional inicial y continua.

EQAVET es una comunidad que reúne a los estados miembros, los interlocutores sociales y la Comisión Europea para promover la colaboración europea en el desarrollo y la mejora de la garantía de calidad en la formación profesional mediante el uso del Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad.

Uno de los componentes de las recomendaciones dentro de ese marco gira en torno a la utilización de un conjunto de referencia de indicadores para valorar la calidad de la FP, apoyando la evaluación y las mejoras de la calidad tanto a nivel del sistema en su conjunto como de los centros de formación. Se trata de potenciar el uso regular de indicadores, algunos basados en datos cuantitativos y otros de naturaleza cualitativa, como herramientas comunes con el fin de evaluar los objetivos, métodos, procesos y resultados de la formación profesional en los países europeos. En general, esos indicadores están ligados a tres objetivos: incrementar la empleabilidad, mejorar el ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y facilitar el acceso a la formación continua a lo largo de la vida, especialmente para los colectivos más vulnerables.

La lista de indicadores EQAVET consta, de acuerdo a la codificación establecida, de 10 áreas y 17 indicadores (ver cuadro 2.1)

⁷ Disponible en: <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>

⁸ Para un mayor detalle, véase Cedefop (2015c).

⁹ Disponible en: <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>

Cuadro 2.1

Listado de indicadores EQAVET

Código	Indicador
1	Pertinencia de los sistemas de garantía de calidad para los proveedores de FP
1A	Proporción de proveedores que aplican sistemas internos de calidad definidos por ley o por iniciativa propia.
1B	Porcentaje de proveedores de FP acreditados.
2	Inversión en la formación de profesores y formadores
2A	Proporción de profesores y formadores que participan en programas de formación complementaria.
2B	Importe de los fondos invertidos.
3	Tasa de participación en programas de FP Número de participantes en programas de FP, según tipo de programa y características individuales.
4	Tasa de finalización de programas de FP Número de personas que han finalizado con éxito/abandonado programas de FP, según tipo de programa y características individuales.
5	Tasa de colocación en el marco de los programas de FP
5A	Destino de los beneficiarios de FP en un momento fijado después de la finalización de la formación, según tipo de programa y características personales.
5B	Proporción de beneficiarios contratados en un momento fijado después de la finalización de la formación, según tipo de programa y características personales.
6	Utilización en el puesto de trabajo de las capacidades adquiridas
6A	Información sobre el empleo obtenido por los beneficiarios tras la finalización de la formación, según tipo de formación y características personales.
6B	Tasa de satisfacción de los beneficiarios y empleadores con las capacidades/competencias adquiridas.
7	Tasa de desempleo según características personales.
8	Prevalencia de grupos vulnerables
8A	Porcentaje de los participantes en programas de FP clasificados como grupos desfavorecidos (en una región o zona de empleo determinada), por edad y por sexo.
8B	Tasa de éxito de los grupos desfavorecidos, por edad y por sexo.
9	Mecanismos para determinar las necesidades de formación en el mercado laboral
9A	Información sobre mecanismos fijados para determinar los cambios en la demanda en distintos niveles.
9B	Prueba de su eficacia.
10	Sistemas utilizados para fomentar un mejor acceso a la FP
10A	Información sobre sistemas existentes en distintos niveles.
10B	Prueba de su eficacia

Fuente: EQAVET.

La aplicación de este marco europeo ha sido objeto de una evaluación externa¹⁰ que, reconociendo sus contribuciones positivas, apunta a la conveniencia de mayores progresos en la transparencia del sistema, así como la necesidad de una guía más específica en el caso de la formación en la empresa y una mayor implicación de los *stakeholders*.

La revisión de la situación en cuanto a utilización de los indicadores EQAVET (2015) de la FP en los países europeos (cuadro 2.2), en especial en aquellos donde la FP Dual está más implantada, ilustra el desarrollo de los sistemas de evaluación de los países de nuestro entorno. Como se ha mencionado anteriormente, el caso específico de los países de referencia en el presente informe, Alemania, Suiza y Países Bajos, se analiza con mayor detalle en capítulos posteriores.

Como puede observarse, la mayor parte de países manifiesta disponer de indicadores acerca de la relevancia de los sistemas de garantía de calidad para los proveedores de FP (indicadores EQAVET 1A y 1B).¹¹ Se trata de indicadores relativos al grado en que los proveedores de FP aplican sistemas internos de calidad, sea por mandato legal o por propia iniciativa, y acerca de la acreditación de los proveedores. Son indicadores considerados por EQAVET simultáneamente como indicadores de contexto y de *input*. Estos datos mostrarían la difusión generalizada de este tipo de procedimientos en el caso de la FP a nivel europeo.

Por lo que respecta a la inversión en la formación de profesores y formadores (indicadores EQAVET 2A y 2B), la mayoría de países declara hacer uso de indicadores relativos a la proporción de profesores y formadores que participan en programas de formación complementaria y, también, al importe de los fondos invertidos. Se trata de indicadores de *input* y proceso de los que, en todo caso, solo unos pocos países carecerían¹², mientras que la mayor parte de los que

disponen de ella manifiesta hacer un uso continuo y sistemático de la misma.¹³

En el área de participación en programas de FP (un área en la que se conjugan aspectos de *input*, proceso y *output* según el punto de vista adoptado en el análisis, indicador EQAVET 3) todos los países de la EU-28 cuentan con indicadores distinguiendo por tipo de programa de FP. La inmensa mayoría hace uso sistemático de esa información.¹⁴

Otro tipo de indicadores de contexto y de *input* sería el relativo a los mecanismos para identificar las necesidades de formación del mercado de trabajo, tanto en lo que respecta a su existencia como a la eficacia de los mismos (indicadores EQAVET 9A y 9B)¹⁵. Prácticamente todos los países declaran contar con ese tipo de mecanismos¹⁶ y de los que los tienen dos terceras partes manifiestan hacer un uso sistemático de los mismos.¹⁷ Entre aquellos que poseen este tipo de sistemas la mayoría, con pocas excepciones¹⁸, tendría información acerca de su eficacia.

¹³ En los casos Portugal, Suecia, Escocia, Rumania, Grecia, Irlanda, Croacia, Alemania, Austria y Luxemburgo, el uso de estos indicadores sería menos sistemático.

¹⁴ Estonia, que utiliza datos procedentes de Eurostat, Croacia, Chipre, Portugal y Escocia (dentro del caso del Reino Unido) manifiestan utilizar ese tipo de información, pero de modo menos sistemático.

¹⁵ Para un examen más detallado de los diferentes sistemas de *feed-back* vigentes en los países europeos, véase Cedefop (2103a). Básicamente pueden distinguirse 4 grandes modelos: el liberal, poco regulado y guiado por el mercado, caracterizado por la relación directa entre empresas individuales y proveedores de FP (Inglaterra, Irlanda); el estatista, extremadamente regulado y dirigido por el sector público, sin apenas relación entre centros y mercado de trabajo (Bulgaria, Estonia, Polonia y ciertos tipos de FP en Alemania, Austria y Suecia); el modelo participativo, en el que los agentes sociales tienen un papel reconocido, aunque principalmente consultivo (Francia, Hungría, Suecia, España); y el modelo coordinado, en el que los agentes sociales tienen el papel decisivo en su funcionamiento y en la implementación de medidas (Dinamarca, Países Bajos o el caso de la Dual en Alemania y Austria).

¹⁶ Salvo Estonia y Eslovenia.

¹⁷ En Bélgica, Bulgaria, República Checa, Croacia, Chipre, Portugal, Eslovaquia y Gales e Irlanda del Norte (dentro del caso británico) su uso sería menos sistemático.

¹⁸ Bélgica, Chipre y Letonia.

¹⁰ Para un mayor detalle, véase ICF GHK (2013).

¹¹ Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Dinamarca, Suiza, Suecia y Noruega manifiestan no hacer uso de algunos de estos indicadores.

¹² Estonia y Letonia.

Cuadro 2.2

Uso de los indicadores EQAVET en la FP

	Indicadores												
	1A	1B	2A	2B	3	4	5A	5B	6A	6B	7	9A	9B
Bélgica (Comunidad francesa)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bulgaria	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Rep. Checa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Dinamarca	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Alemania	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Estonia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Irlanda	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Grecia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
España	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Francia	●	●			●	●	●	●	●		●	●	
Croacia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Italia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Chipre	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Letonia		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
Lituania	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Luxemburgo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Hungría	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Malta	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Países Bajos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Austria	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Polonia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Portugal	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Rumania	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Eslovenia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Eslovaquia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Finlandia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Suecia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reino Unido (Inglaterra)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reino Unido (Gales)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reino Unido (Irlanda del Norte)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reino Unido (Escocia)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Noruega	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Suiza	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Nota: El color verde indica "usado siempre", el ámbar indica "usado a veces" y el rojo, "no usado". Véase el cuadro 2.1 para una descripción de los indicadores.

Fuente: EQAVET.

Por otra parte, en principio serían los indicadores que tienen que ver con los *outputs* y *outcomes* de la FP los más relevantes a la hora de juzgar el desarrollo de los sistemas de evaluación de los países de nuestro entorno.¹⁹

En el área de finalización y éxito en FP (un área que combina en diversa medida aspectos de proceso, *output* y *outcome* de la educación, indicador EQAVET 4) prácticamente todos los países declaran hacer uso de indicadores de modo sistemático o menos regular (Croacia, Chipre, Portugal o el Reino Unido en el ámbito de Escocia pertenecerían a este último grupo). Así, en el caso de la República Checa se incluye esa información en Anuarios Estadísticos y los datos sobre abandono temprano son usados para asignar fondos. En el caso danés se emplea para evaluar la efectividad de los diferentes oferentes de FP para mantener a los jóvenes en el sistema educativo. En Hungría se usa para analizar y aprobar o no nuevos programas o el aumento de profesorado. En Eslovaquia es una parte relevante de las estadísticas de FP, con implicaciones en la financiación que reciben los centros. Polonia lo incluye como parte de su sistema de información sobre educación.

En el área de colocación de los graduados en los programas de FP (otro *outcome* de la educación), el desarrollo del sistema de indicadores parece estar menos extendido. Doce países de la UE-28 declaran usar de modo regular algún indicador (indicador EQAVET 5A) sobre el destino de los graduados de FP un cierto periodo de tiempo posterior a la finalización de la FP (Dinamarca, Alemania, Estonia, Grecia, España, Francia, Italia, Lituania, Malta, Países Bajos, Eslovenia y Finlandia). También Suiza pertenecería a ese grupo. Otros 16 países manifiesta hacerlo, pero no de modo regular.²⁰ Por otra parte, 10 países de la UE declaran utilizar regularmente indicadores basados en el porcentaje de graduados que están ocupa-

dos en un momento posterior a su graduación (indicador EQAVET 5B), según el tipo de programa seguido (Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Francia, Italia, Lituania, Países Bajos, Eslovenia y Finlandia), además de Suiza y Noruega, mientras que otros 16 países de la Unión Europea también dicen hacerlo, pero de modo no sistemático.²¹

Así, por ejemplo, en la República Checa algunos proveedores de FP emplean este tipo de indicador con fines de autoevaluación, pero la recogida de este tipo de datos no es obligatoria y por tanto su utilidad global es reducida. En Dinamarca este tipo de información es relevante y permite analizar las transiciones entre formación y empleo, así como las tendencias en el mercado de trabajo acerca de los tipos de formación más necesarios. En Estonia esa información, obtenida mediante operaciones estadísticas y procedente también de los centros educativos, se utiliza para medir la eficacia y eficiencia de la educación. En concreto a partir de la tasa de empleo 6 meses después de graduarse. En Polonia cada centro debe obtener ese tipo de información sobre sus graduados, información que se complementa con un estudio a nivel nacional para los graduados de FP. Finlandia incluye este tipo de requisito como parte de su sistema de financiación basada en resultados. Algo similar sucede en Italia en el marco de su sistema nacional de acreditación. Suecia recopila información a nivel nacional y la Agencia Nacional de Educación organiza Comités Nacionales, que incluyen la participación de los agentes sociales, para todos los programas de FP.

En el área de utilización en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas se contemplan dos tipos de indicadores EQAVET. Uno referido a la ocupación obtenida por los graduados de FP (EQAVET 6A) y otro referido al grado de satisfacción de los individuos y las empresas con las competencias adquiridas (EQAVET 6B). Se trata de indicadores de tipo *outcome* de la FP que combinan información cuantitativa y cualitativa.

¹⁹ Esta información, como la anterior, debe ser tomada con cierta cautela, ya que se basa en la información facilitada por los propios países por lo que a veces entre esa imagen y la situación real podría no existir una total coincidencia.

²⁰ Letonia, Hungría y Eslovaquia declaran no utilizar este tipo de indicadores.

²¹ En este caso Bélgica, Letonia, Malta, Hungría y Eslovaquia serían los únicos países que no harían ningún uso de este tipo de indicadores.

Dentro del conjunto formado por los países de la UE-28, siete países (Dinamarca, Alemania, Francia, Holanda, Eslovenia, Grecia y España) manifiestan utilizar ese tipo de indicadores sobre la ocupación obtenida de modo sistemático, mientras que otros 17 manifiestan usarlo a veces. También Suiza utiliza ese tipo de indicadores de modo sistemático.

En cuanto al grado de satisfacción de estudiantes y empresas solo hay seis países de la UE que declaran usarlos de modo sistemático (Alemania, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia, Grecia y España), mientras que otros 17 dicen hacerlo en ocasiones y el resto (incluyendo a Dinamarca) manifiesta no hacer uso de ellos.

En función de esa información España se situaría en una situación muy favorable, ya que manifiesta hacer un uso sistemático de todos los indicadores EQAVET. Estaría por tanto en una situación comparable a la de los países más avanzados en términos de evaluación de la FP general. Se trata de una valoración que no resulta del todo coherente con el examen de la evaluación de la FP en el caso español que se realiza en un capítulo posterior de este informe. Esta circunstancia invita a tomar con cierta cautela estos datos que, por otra parte, están basados en la información facilitada por los propios países. La imagen un tanto sorprendente que se derivaría de la misma para el caso español puede servir como sano recordatorio de que, a veces, entre esa imagen y la situación real puede no existir coincidencia.

En definitiva, el panorama europeo se caracteriza por un interés general por el desarrollo de sistemas de indicadores cuantitativos para la evaluación del conjunto de la FP (Dual o no Dual). Sin embargo, la concreción de esa voluntad generalizada es dispar y la situación actual presenta un grado notable de heterogeneidad. Por otra parte, parece existir una cierta distancia entre deseo y realidad en este ámbito, de manera que la fiabilidad de la información disponible no puede darse por descontada y parece insuficiente de cara a lograr un adecuado conocimiento de la situación actual.

El Análisis Coste-Beneficio de la FP

Un aspecto clave de la FP Dual y de su desarrollo es el de la participación de las empresas como oferentes de plazas y como formadoras del aprendiz. Esa participación depende de que las empresas la consideren una actividad rentable para ellas. Por tanto, un sistema completo de evaluación de la FP Dual debería contar con instrumentos que valoren los costes y beneficios para las empresas, algo no considerado en el marco EQAVET de indicadores. En la actualidad solo dos países, Alemania y Suiza, cuentan con análisis regulares de tipo coste-beneficio para las empresas a partir de encuestas para muestras amplias y representativas de empresas. En ambos casos, se trata de análisis globales del conjunto del sistema (pero con resultados desagregados por oficios, tamaño empresarial, etc.), periódicos y públicos. En los capítulos posteriores de este informe correspondientes a esos dos países se ofrece un mayor detalle de esos métodos.

En otros países han existido experiencias puntuales y menos sistemáticas, aunque la situación parece estar empezando a cambiar. Así, en cuanto a la situación comparada de la FP Dual en Europa, su eficacia y los beneficios asociados a la misma, resultan de gran interés los recientes esfuerzos en investigación impulsados por la Comisión Europea en el marco de la Estrategia Europea de Empleo²². En primer lugar, en lo relativo a ofrecer una revisión de los programas de FP Dual y de otro tipo de FP con prácticas en empresas existentes en los países de la UE durante el periodo 2007-2012, su coste, y su impacto en términos de empleo (Unión Europea 2013a y 2013b). En segundo lugar, a través de un análisis²³ sobre la eficacia y los costes y beneficios del aprendizaje que revisa el panorama de este tipo de estudios de evaluación y ofrece análisis cuantitativos propios a partir de técnicas econométricas y con estudios particulares

²² <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045&langId=en>

²³ <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11352&langId=en>

para el caso del Reino Unido y de Italia (Samek *et al.*, 2013).²⁴

Otros estudios adoptan una perspectiva más amplia para valorar el conjunto de beneficios de la FP desde un punto de vista macroeconómico, teniendo en cuenta sus efectos sobre la productividad, la innovación o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Cedefop 2014). Una buena revisión de la actividad de Cedefop en el ámbito de los beneficios²⁵ de la FP puede hallarse en (Cedefop 2013b).

En lo que respecta a casos concretos de estudios a nivel de país al margen de Alemania y Suiza, hay que señalar que en el caso austriaco a mediados de los 90 se llevó a cabo un estudio pionero basado en 1085 empresas mediante entrevistas personales (Lassnigg y Steiner 1997), pero ese esfuerzo no tuvo continuidad. Sin embargo, muy recientemente se ha retomado ese tipo de análisis (Schlögl y Mayerl 2016) con un estudio basado en encuestas *online* a 581 empresas que participan en formación y 218 empresas que no lo hacen.

En el caso del Reino Unido se han llevado a cabo estudios no representativos del conjunto del sistema basado en los casos²⁶. Hay que destacar en este ámbito la actividad del *Institute for Employment Research (IER)* de la Universidad de Warwick que desde 1996 ha realizado una serie de estudios para estimar el coste de la formación para las empresas participantes. Esos análisis han empleado una metodología consistente a lo largo del tiempo, aunque con adaptaciones debidas a los cambios en los sistemas de financiación de la FP y la introducción de mejoras en la recogida de información, así como añadiendo a la dimensión del coste los aspectos del beneficio, con estimaciones del punto a partir del cual las empresas

obtendrían un beneficio neto. El último informe (Hogarth *et al.* 2012)²⁷ es ya el quinto de la serie y plantea el análisis de 80 casos, analizando los costes y beneficios en 5 sectores. Se trata de estudios realizados para el Departamento de Empresa, Innovación y Competencias (*Department for Business, Innovation and Skills, BIS*)²⁸.

También con el impulso del *BIS*, de la *National Audit Office (NAO)*²⁹ y de la *Skills Funding Agency*³⁰, se han realizado diversos estudios acerca del impacto económico de la FP, a los que hay que añadir el ya mencionado como parte del informe para la Comisión Europea (Samek *et al.*, 2013). En particular, existen diversos estudios para el *BIS* de los cuales algunos utilizan datos basados en los datos de la *Labour Force Survey* y el *British Cohort Survey* (London Economics 2011b) y otros una base de datos emparejada que combina información administrativa de tipo académico de los individuos (*Individualised Learner Record, ILR*) con otra de tipo fiscal procedente de (*Her Majesty's Revenue and Customs, HMRC*), así como datos del *Department for Work and Pensions (DWP)* (*Frontier Economics/IFS* 2011; *London Economics* 2011a). El informe de la *National Audit Office (NAO)* (2012) hace uso de un modelo econométrico, junto a otra información de tipo más cualitativo, para analizar la eficacia del gasto del *Apprenticeship Programme*, especialmente en la formación de adultos (19 o más años de edad). Finalmente, el *Centre for Economics and Business Research* llevó a cabo en 2014 un informe (CEBR 2014) sobre el impacto del *apprenticeship* para la *Skills Funding Agency*. Todos esos estudios son fruto del impulso o la acción directa de organismos públicos. Existe también alguna contribución del sector privado en la estimación de los costes y beneficios de la FP (*City & Guilds Group*,

²⁴ En ambos casos se trata de informes elaborados en el marco del proyecto *Providing targeted advice on European Social Fund (ESF) support to apprenticeship and traineeship schemes* de la Comisión Europea desarrollado entre diciembre de 2012 y diciembre de 2014 por Ecorys (empresa privada de investigación y consultoría), el Istituto per la Ricerca Sociale (IRS) y el Institute for Employment Studies (IES).

²⁵ Una revisión teórica de estas cuestiones en Hoeckel (2008).

²⁶ Véase por ejemplo, Gambie *et al.* (2010).

²⁷

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32306/12-814-employer-investment-in-apprenticeships-fifth-net-benefits-study.pdf

²⁸ <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills>

²⁹ <https://www.nao.org.uk/>

³⁰ <https://www.gov.uk/government/organisations/skills-funding-agency>

2015), pero se trata de iniciativas menos originales y muy dependientes de la utilización de los resultados de los proyectos públicos en este campo de investigación.

Un aspecto interesante a señalar es la existencia de un informe independiente encargado posteriormente por el propio BIS (BIS 2013) que revisa y analiza los puntos fuertes y las debilidades de los estudios previos realizados para el organismo, con recomendaciones de mejora y de cómo usar esa evidencia de modo apropiado.

CEDEFOP

Cedefop es el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional¹. Se trata de una agencia de la Unión Europea fundada en 1975 con sede en Tesalónica, Grecia, desde 1995. Su función es apoyar el desarrollo de formación profesional y las políticas de formación en la Unión Europea. La actividad de Cedefop se centra en el análisis y la difusión de información sobre la formación profesional y los sistemas de formación; las políticas relacionadas; la investigación y la práctica en ese ámbito. La agencia busca aportar evidencia que facilite la toma de decisiones de los responsables de las políticas en el ámbito de la formación profesional. En definitiva, su misión es apoyar el desarrollo de políticas europeas de formación profesional y contribuir a su implementación.

El Centro proporciona resultados de investigación, análisis, asesoramiento sobre políticas e información comparativa sobre la FP. También reúne en sus conferencias y talleres a las diversas partes interesadas o *stakeholders* - incluyendo a sindicatos y asociaciones de empleadores. Los temas que cubre abarcan la orientación y asesoramiento; periodos de formación para los trabajadores mayores; previsión de la demanda y oferta de destrezas; el reconocimiento y la validación del aprendizaje que se lleva a cabo fuera del sistema educativo y el desarrollo de los marcos de certificación profesional.

Organización

El Centro está dirigido por un Consejo de Administración² en el que están representados los gobiernos nacionales, los sindicatos, las organizaciones de empleadores y la Comisión Europea. El Consejo cuenta en la actualidad con 28 representantes de los gobiernos de los países de la UE-28 además del presidente del consejo, 28 representantes de organizaciones empresariales (uno de los cuales actúa como coordinador del grupo), 28 representantes de sindicatos (uno de los cuales actúa como coordinador del grupo)

y 5 representantes de la Comisión Europea. Además, hay cuatro observadores de los países del Espacio Económico Europeo.

También cuenta con un Director y un Director Adjunto (*deputy director*) y un área de dirección que cuenta con cinco personas, así como con un área de asistencia legal formada por dos personas, otra para la protección de datos (dos personas) y otra de enlace con Bruselas.

Cedefop se estructura en cinco departamentos³, cada uno de ellos dirigido por un Jefe de Departamento: Departamento de aprendizaje y empleabilidad (DLE), 17 personas; Departamento de competencias y mercado de trabajo (DSL) con 18; Departamento para sistemas e instituciones de FP (DSI) con 26 personas; Departamento de Comunicación (DCM), 21; y el Departamento de Recursos y Apoyo (DRS). Este último departamento cuenta, además del Jefe de Departamento y el responsable de su parte administrativa, con 5 unidades distintas; Contabilidad, 2 personas; Instalaciones, 4; Recursos humanos y servicios generales, 12 personas; Finanzas y compras, 10; Tecnologías de la información y las comunicaciones, 6 personas.

En total la plantilla actual supera las 120 personas. El presupuesto anual de Cedefop se sitúa en los últimos años en torno a los 18 millones de euros, cubiertos en su práctica totalidad mediante la aportación de la Unión Europea⁴. En el uso de esos fondos la agencia está obligada a seguir estrictas reglas financieras.⁵

La agencia ha sido sometida a procesos externos de evaluación, el último de los cuales se refiere a su actividad durante el periodo 2007-2012 (Comisión Europea 2013).

³ <http://www.cedefop.europa.eu/es/about-cedefop/who-we-are/organisation-chart>

⁴ http://www.cedefop.europa.eu/files/2015-12-17_cedefop_budget_2016_and_establishment_plan_2016_-_excerpt_in_2015-12-18_2872.pdf

⁵ <http://www.cedefop.europa.eu/es/about-cedefop/finance-and-budget/financial-rules>

¹ <http://www.cedefop.europa.eu>

² <http://www.cedefop.europa.eu/es/about-cedefop/who-we-are/governing-board>

También cuenta con una unidad interna de auditoría para la evaluación de su funcionamiento.⁶

Actividad

La labor de Cedefop se orienta hacia el refuerzo de la cooperación europea así como a proporcionar la base empírica sobre la que sustentar las políticas europeas en materia de FP. El valor añadido que pretende aportar la agencia radica en sus análisis comparativos y sus conocimientos técnicos, adquiridos a través de la investigación y la creación de redes.

Esto permite que Cedefop proporcione asesoramiento técnico y proponga ideas para la formulación de políticas en materia de FP, cubra lagunas de conocimiento y genere nuevas perspectivas que permitan definir tendencias y desafíos en materia de FP, incrementando así la sensibilización respecto a la imagen y la importancia de la FP.

Uno de los logros de Cedefop radica en su capacidad para reunir a responsables políticos, interlocutores sociales, investigadores y profesionales con el fin de intercambiar

ideas y debatir propuestas sobre las vías más adecuadas para mejorar las políticas en materia de FP. Todo ello con el fin de apoyar y fomentar los enfoques, las herramientas y los principios conjuntos europeos para mejorar la FP.

En su actividad Cedefop colabora estrechamente con la Comisión Europea, los gobiernos de los Estados miembros y los representantes patronales y sindicales, así como con investigadores y profesionales del sector. Cedefop facilita información actualizada a todos esos agentes sobre avances y oportunidades en materia de FP.

Cedefop difunde los resultados de su actividad a través de su sitio web y de sus publicaciones, así como de los medios sociales, redes, conferencias y seminarios. Entre los ejemplos de sus múltiples actividades y proyectos se encuentran los relativos a la previsión de la oferta y demanda de competencias (*Cedefop skillsforecasts*, disponibles en su web y actualizadas periódicamente); los periódicos informes nacionales sobre la situación de la FP en los países de la UE, Noruega e Islandia (*VET in Europe country reports*); los documentos de síntesis (*VET Spotlights*) que ofrecen una sucinta descripción de los sistemas nacionales de FP; o los informes relativos a la calidad en la FP (*Quality assurance in VET*).

⁶ http://www.cedefop.europa.eu/files/2007-12-07-Audit-Charter-IA_2007_795.pdf

3

Experiencias internacionales de evaluación: El caso alemán

Alemania es, junto a Suiza, la principal referencia para la Formación Profesional Dual en el ámbito internacional. Representa uno de los dos grandes de nuestro entorno en lo que respecta a resultados de la Formación Profesional Dual y a preocupación por su evaluación y difusión.

3.1 Stakeholders ¿para quién se evalúa?

El sistema de evaluación alemán ofrece información relevante para los diferentes colectivos que son parte interesada en la actividad y resultados de la FP Dual. Para ello emplea combina diferentes procesos y métodos de evaluación. Cada uno de ellos contribuye con diferente intensidad a las necesidades de cada uno esos colectivos, estando algunos de los métodos especialmente centrados en aspectos mucho más relevantes para unos colectivos que para otros. Sin embargo, el resultado global final permite satisfacer las necesidades de información de todos ellos.

Los análisis periódicos de tipo coste-beneficio que se llevan a cabo en Alemania son herramientas muy útiles para las **empresas**, ya que les permite recabar información relevante sobre la rentabilidad de la

participación en los programas de FP dual. La información que se recoge en estos análisis coste-beneficio ayuda a su toma de decisiones y les da una perspectiva global en términos de rentabilidad económica del sistema y de tipo específico de programa de FP dual. Esto es vital dado el papel decisivo de la participación de las empresas en este tipo de programas de formación: para que el sistema de formación dual se expanda, es fundamental que resulte rentable para las empresas.

Otro colectivo fundamental lo componen los **estudiantes**: sin demanda de estudios tampoco existiría el sistema de FP dual. Por lo tanto, para que el sistema progrese apropiadamente resulta esencial tanto la capacidad de atracción de estudiantes como las características de los estudiantes que atrae. A través de los análisis coste-beneficio los estudiantes pueden obtener información relevante como los salarios percibidos durante el periodo de formación, las horas que conlleva completar el programa o la incidencia con que los estudiantes participantes son contratados en la empresa formadora una vez finalizado el aprendizaje. Asimismo, existen otras fuentes de información clave para los estudiantes, como los estudios de transición de la educación al mundo laboral, la Encuesta de Población Activa en términos del desempleo asociado a diferentes niveles educativos.

Evidentemente, asociadas al colectivo de estudiantes se encuentran sus **familias**, que participan e influyen de manera fundamental en las decisiones formativas de los jóvenes.

Los **centros educativos y los profesores** forman parte del sistema de la FP dual y juegan un papel fundamental en su colaboración con las empresas y los estudiantes. Para ello necesitan información sobre los resultados de los procesos de formación dual para intervenir lo mejor posible.

El **sector público**, por su parte, está interesado en evaluar y maximizar la eficacia en el uso de los recursos públicos destinados a la formación dual. Para él no solo es importante la rentabilidad económica sino también la social. A todo ello contribuye una adecuada evaluación de cuestiones como la inserción laboral de los jóvenes participantes en este tipo de programas, el efecto sobre la productividad y el progreso técnico. En realidad, cualquier método de evaluación que proporcione información a la Administración sobre el grado de éxito educativo, inserción laboral, productividad o beneficios para las empresas es relevante para la política en materia de FP dual.

La misma **sociedad** es parte fundamental e interesada en la FP dual, ya que de ella provienen los recursos públicos que la hacen posible y el buen funcionamiento de la misma repercute en el bienestar social. Por lo tanto, es la sociedad la destinataria última de los métodos de evaluación de resultados de la FP pues, de modos diversos, su bienestar se ve afectado por su funcionamiento. El gobierno alemán, consciente de ello, está altamente concienciado de la necesidad de dar difusión pública a los resultados.

3.2 ¿Quién evalúa?

Un papel clave corresponde al Instituto Federal para la Formación Profesional, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)³¹. Se trata de un centro de excelencia

para la investigación profesional y para el desarrollo progresivo de la educación y formación profesionales en Alemania. Su misión es identificar los retos de futuro en la FP, estimular la innovación en los sistemas de formación profesional nacionales e internacionales y desarrollar nuevas soluciones orientadas a la práctica tanto para la educación y la formación profesional inicial como para la continua.

Se trata de institución fundada en 1970 y parte integrante del Gobierno Federal. Responde directamente ante el Gobierno Federal y su financiación procede directamente del presupuesto de este, estando sujeta a la supervisión legal del Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF).

El Ministerio Federal de Educación e Investigación está obligado por ley a controlar la evolución del sistema de Formación Profesional y a presentar anualmente al Gobierno Federal un Informe sobre la Formación Profesional. También por ley el BIBB está encargado de colaborar en la elaboración de ese informe. En la actualidad, el informe está separado en una parte política objeto de consultas y, en última instancia, de aprobación por el gobierno y otra parte técnica no política responsabilidad del BIBB. Desde 2009 el BIBB presenta en paralelo al informe del ministerio un informe anual con datos de la FP que lo acompaña y le sirve de base. La preparación de ese informe de datos está financiada por el Ministerio de Educación e Investigación.

En conjunto el Informe Anual sobre la Formación Profesional³² y su Informe Anual de Datos³³ anejo constituyen una herramienta de primer orden acerca del funcionamiento de la FP en Alemania y su evolución. Es de destacar que se trata de un esfuerzo periódico y establecido por ley, dos factores que muestran una indudable voluntad por disponer de un instrumento suficientemente actualizado de evaluación que permita un conocimiento próximo de la situación de la FP para poder tomar decisiones informadas, basadas en los datos empíricos, con el fin de mejorar el sistema.

Estos informes son públicos y todos los agentes interesados pueden acceder a ellos a través de la

³¹ <https://www.bibb.de/en/index.php>

³² https://www.bmbf.de/pub/BBB_2015_eng.pdf

³³ <https://www.bibb.de/datenreport/en/index.php>

red. Su carácter anual hace posible analizar la evolución del sistema y su carácter global incluye todo el sistema de formación profesional, ofreciendo indicadores y datos que cubren la mayor parte de los aspectos relacionados con la FP.

En términos de quién es responsable de la evaluación, **las características predominantes del sistema de evaluación de la FP Dual en Alemania son: 1) la evaluación está inspirada y financiada por la administración pública, 2) cuenta con una agencia pública especializada (BIBB) de la administración federal que juega un papel central, pero que 3) se apoya en parte en instituciones especializadas de investigación de diversa naturaleza a las que se encarga tramos de esa tarea, 4) con la plena colaboración de las agencias e instituciones públicas, en particular de la Agencia Federal de Empleo, en el desarrollo de su actividad y 5) está configurada con una voluntad de permanencia en el tiempo y 6) de hacer que los resultados sean públicos para el conjunto de la sociedad.**

El impulso a los análisis de coste-beneficio para las empresas formadoras de la FP proviene de la administración pública. El análisis tiene financiación del Ministerio Federal de Educación e Investigación y viene siendo desarrollado desde hace años precisamente por el Instituto Federal de Formación Profesional, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), con la colaboración de la Agencia Federal de Empleo, Bundesagentur für Arbeit (BA)³⁴, a fin de contar con los datos de las empresas. La realización de las encuestas corresponde a una empresa privada especializada, el Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas (INFAS)³⁵. Hay que resaltar el contacto y la colaboración con algunos de los responsables de este tipo de análisis para el caso suizo y otros especialistas ale-

³⁴ <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/EN/index.htm>

³⁵ Se trata de un instituto alemán fundado en 1959 que cuenta con una plantilla permanente de 112 trabajadores. Es una sociedad limitada (*Gesellschaft mit beschränkter Haftung, GmbH*) y su matriz es una empresa privada constituida como sociedad anónima (*Aktiengesellschaft*). El instituto está especializado en lo relativo al diseño y realización de encuestas previa consulta con y bajo la participación del cliente tanto de tipo longitudinal como de sección transversal (tipo panel). Sus actividades son diversas: elaborar y ejecutar las encuestas, control de la disposición de los encuestados a seguir participando, establecimiento de estrategias para evitar la pérdida de muestra, etc. Todo ello en campos como, por ejemplo, la educación, el mercado de trabajo, la salud, la familia, la juventud o la delincuencia. Más información en <http://www.infas.eu/>.

manes.³⁶ Se trata de otro ejemplo de colaboración público-privada con elevada transversalidad.

En el ámbito del análisis de las trayectorias formativas y de inserción laboral de los individuos a lo largo de la vida destaca el proyecto NEPS³⁷ sobre trayectorias educativas en Alemania. Este proyecto lo desarrolla el Leibniz - Institut für Bildungsverläufe (Leibniz Institute for Educational Trajectories - LIfBi)³⁸ de la Universidad de Bamberg, con el apoyo del Ministerio Federal de Educación e Investigación. El LIfBi encabeza con ese fin un amplio consorcio interdisciplinar de institutos de investigación.

Finalmente, en el campo de la inserción laboral y la empleabilidad cabe destacar la actividad del Instituto de Investigación para el Empleo (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung -IAB)³⁹. Se trata del instituto de investigación de la Agencia Federal de Empleo y su objetivo es el análisis de todas las cuestiones referidas al mercado de trabajo alemán. La relación entre educación y empleo es uno de los temas de los que se ocupa a través de uno de sus departamentos, el departamento E.1 (Educación y Empleo a lo largo del ciclo vital).⁴⁰ Sus análisis empíricos en ese campo se basan en datos procedentes de encuestas – a partir de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos por el propio organismo y de fuentes externas - y también de los registros de la Agencia Federal de Empleo.⁴¹

En definitiva, en el caso alemán la actividad de investigación sobre la FP está altamente institucionalizada y en buena medida centralizada en dos institutos de investigación públicos de carácter no universitario, especialmente en el BIBB, que cuentan con una suficiencia de recursos garantizada por la administración.

³⁶ En el caso suizo los profesores Wolter y Mühlemann. Entre las colaboraciones nacionales miembros de la Universidad de Koblenz-Landau, del Instituto Max Planck para el estudio de las sociedades y del Instituto Leibniz para las Ciencias Sociales (GESIS-ZUMA).

³⁷ <https://www.neps-data.de/en-us/projectoverview.aspx>

³⁸ <https://www.lifbi.de/en-us/home.aspx>

³⁹ <http://www.iab.de/en/iab-aktuell.aspx>

⁴⁰ Para un mayor detalle de su estructura organizativa, véase <http://www.iab.de/en/ueberblick/organigramm.aspx>

⁴¹ El estudio a gran escala que desarrolla este departamento del IAB sobre educación de adultos y aprendizaje permanente forma parte, precisamente, del megaproyecto NEPS mencionado anteriormente.

Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB)

El Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) juega un papel central en la evaluación de la FP en Alemania como centro de excelencia para la investigación y el desarrollo de la Formación Profesional en ese país.

El BIBB fue fundado en 1970 mediante la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz, BBiG*) como una institución del gobierno federal para la política, la investigación y la práctica en el campo de la formación profesional. Su base legal actual es la Ley de Formación Profesional de 23 de marzo de 2005, que establece las funciones del Instituto.¹

El objetivo que se le ha asignado es identificar los retos del futuro en la FP, estimular la innovación en los sistemas de formación profesional nacionales e internacionales, y desarrollar nuevas soluciones orientadas a su aplicación práctica, en especial en lo referido a la FP Dual, núcleo del sistema de FP alemán.

El BIBB es directamente responsable ante el Gobierno Federal, es financiado directamente por el presupuesto del gobierno federal y está sujeto a la supervisión legal del Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBWF).

El BIBB contempla su actividad como enfocada al servicio de los diferentes agentes relacionados con la planificación de la FP (gobierno federal; ministerios de los Länder y otras autoridades; órganos y comités que participan en la planificación de la FP; organizaciones empresariales; sindicatos y Cámaras de comercio e industria); la práctica de la FP (organismos de formación profesional inicial y continua; comités de formación profesional; personal responsable de la formación inicial y continua y formación profesional en las empresas, así como aquellos responsables de la formación en los centros de enseñanza y centros de formación profesional; miembros de tribunales de examen; directivos, responsables de recursos humanos, comités de empresa, etc.) y la investigación sobre la FP (universidades e investigadores de institutos de investigación no universitarios).

¹ Para un mayor detalle puede ser especialmente recomendable consultar la propia Ley en su Parte 5, artículos 89-100. Véase https://www.bibb.de/dokumente/pdf/The_2005_Vocational_Training_Act.pdf

El BIBB está organizado en cuatro grandes departamentos temáticos, con 16 secciones o divisiones en total, y un departamento de Servicios Centrales.² Actualmente el Instituto cuenta con un personal que ronda los 600 miembros.

Dirección del BIBB

La dirección general BIBB recae conjuntamente en un Consejo y un Presidente. En paralelo el BIBB cuenta también con un Consejo de Investigación.

El Presidente

El Presidente representa al Instituto Federal y gestiona y administra el Instituto, ejecutando las tareas correspondientes a esa función. El Presidente realiza las funciones del Instituto Federal de acuerdo con las directrices del Consejo, salvo en aquellos aspectos en los que viene obligado por las regulaciones administrativas de carácter general emitidas por el Ministro Federal. En el desempeño de las funciones del Instituto Federal el Presidente debe colaborar con el Consejo, sus comités y el Consejo de Investigación dentro de una relación de confianza mutua. Existe también la figura del Representante Permanente del Presidente. Ambos son nombrados por el Presidente Federal (el primero a propuesta del Gobierno Federal y el segundo a propuesta del Ministerio Federal de Educación e Investigación) y adquieren la condición de funcionarios de la administración.

El Consejo

El Consejo, al que la ley otorga plena autonomía en sus funciones, es el órgano ejecutivo del Instituto Federal de Formación Profesional, así como el órgano asesor legal del gobierno alemán en las cuestiones fundamentales en relación con la formación profesional. Está formado por representantes de los empleadores, los sindicatos, los estados federales de Alemania y el gobierno federal.

² Para un mayor detalle del organigrama completo del BIBB, véase https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_organigramm_english.pdf

Cada uno de estos grupos tiene igual número de votos (ocho votos) con independencia del número de miembros que tenga en el Consejo (ocho en el caso de empleadores, sindicatos y estados federales y cinco en el caso del gobierno federal). Los cinco representantes del gobierno federal siempre votan por unanimidad. Un representante de la Agencia Federal de Empleo y un representante de las asociaciones de gobiernos municipales activas en el ámbito nacional también pueden tomar parte, pero solo en calidad de asesores. Los miembros del Consejo son nombrados por un periodo que no puede exceder de los cuatro años. El Consejo elige con carácter anual un presidente del Consejo y un vicepresidente.

Los representantes de los empleadores son nombrados a propuesta de las Cámaras, asociaciones de empresarios y asociaciones industriales establecidas a nivel federal; los representantes de los trabajadores a propuesta de los sindicatos organizados a nivel federal; los representantes federales a propuesta del Gobierno Federal; y los representantes de los Länder a propuesta del Bundesrat.

Los miembros del Consejo ejercen sus funciones a título honorífico. En la medida en que no obtengan una retribución de cualquier otra fuente por su pertenencia al Consejo, reciben una compensación apropiada por los gastos en que incurren a título personal, así como por pérdida de ingresos. Esta compensación es fijada por el propio Instituto Federal de la Formación Profesional con la aprobación de la Ministerio Federal de Educación e Investigación y de acuerdo con el Ministerio Federal de Finanzas.

El Consejo del BIBB aprueba los programas de investigación a medio plazo del Instituto y los programas anuales de investigación, establece su presupuesto, da su aprobación formal a las acciones del presidente, hace recomendaciones para el fomento y desarrollo de la formación profesional, y puede emitir informes escritos en relación con el Informe Anual de la Formación Profesional que presenta el gobierno federal.

Un comité permanente integrado por 16 miembros de la Junta (cuatro por cada grupo) prepara las reuniones del Consejo y se encarga de la actividad ordinaria entre las reuniones del mismo. En la actualidad se han establecido otros dos comités, uno para la investigación de la formación profesional en el BIBB y otro en relación con el informe anual de la formación profesional del gobierno federal y el presupuesto del BIBB.

El Consejo de Investigación

La función del Consejo de Investigación es evaluar la calidad científica de los proyectos de investigación y la solidez científica de los programas de investigación del BIBB. Está compuesto por un máximo de siete expertos reconocidos en el campo de la investigación sobre formación profesional (de Alemania o del extranjero) que no pueden formar parte del personal del Instituto. Estos expertos son designados por el Presidente del Instituto Federal de la Formación Profesional de acuerdo con el Ministerio Federal de Educación e Investigación para un período de cuatro años (siendo posible una única reelección). Además de estos expertos, pueden participar en las reuniones del Consejo de Investigación cuatro miembros del Consejo del BIBB sin derecho a voto (un representante por cada uno de los grupos: empleadores, trabajadores, Länder y Federación).

El Consejo de Investigación informa a los órganos ejecutivos del BIBB (Consejo y Presidencia) a través de informes escritos y recomendaciones acerca del trabajo de investigación del BIBB, particularmente con respecto a sus programas de investigación, la colaboración del BIBB con las instituciones de educación superior y otros centros de investigación, y en relación con los informes anuales sobre los resultados de la investigación que lleva a cabo BIBB.

Para llevar a cabo su misión, el Consejo de Investigación recibe la información necesaria del Presidente del Instituto Federal de la Formación Profesional. Si así lo solicita, el Consejo debe ser informado en detalle de los trabajos de investigación del Instituto Federal de la Formación Profesional en el marco de una conferencia anual. El Consejo de Investigación tiene plena autonomía para adoptar sus propias reglas de procedimiento

Estructura

El BIBB está organizado en cuatro grandes departamentos temáticos, con 16 secciones o divisiones en total, y un departamento de Servicios Centrales. En la actualidad el Instituto cuenta con un personal que ronda los 600 miembros para llevar a cabo las tareas que le han sido encomendadas. Su presupuesto en 2014 ascendió a 40 millones de euros incluyendo gastos operativos y de inversión.³

³ Según la información ofrecida en el último Informe Anual de Datos sobre la FP en Alemania, BIBB (2015b). En 2011 el presupuesto fue de 28 millones de euros.

El Departamento de Sociología y Economía de la Educación y Formación Profesional del BIBB es el más ligado a las cuestiones relativas a la evaluación de la FP. Se centra en la investigación y consultoría en el ámbito de las cuestiones socioeconómicas dentro del sistema de educación y formación profesional y empleo. Hace uso de datos estadísticos primarios y secundarios para analizar y monitorizar los principales desarrollos en la formación profesional y para identificar sus tendencias futuras.

La investigación se lleva a cabo, en particular, sobre cambios en la demanda y la oferta del mercado laboral, las demandas de cualificación por parte de empresas e individuos, la integración en el sistema de empleo, los costes y los beneficios de la formación profesional, así como el desarrollo de competencias.

El Departamento ayuda a la Oficina Federal de Estadística en la realización de las estadísticas de educación y formación profesional y determina el número anual de nuevos acuerdos de formación concertados. También se encarga de las tareas preliminares que sirven de base al Informe anual sobre educación y formación profesional del Gobierno Federal. Este Departamento también es responsable de la preparación de los informes anuales de datos que acompañan al Informe sobre la Educación y la Formación Profesional. El centro de datos para la investigación del BIBB también está localizado en este Departamento y a través del mismo se facilita a investigadores externos el acceso a los datos del BIBB.

La estructura del Departamento cuenta con un Director, un Director Adjunto (ambos tienen la condición de doctores) y una persona responsable del Office Management.

De este departamento dependen cinco divisiones: Oferta y demanda de FP/Participación en la FP (2.1); Cualificaciones, integración ocupacional y empleo (2.2); Costes, beneficios y Financiación de la Formación Profesional (2.3); Desarrollo de habilidades y competencias (2.4) y, finalmente, el Centro de datos para la investigación (2.5).

Las divisiones 2.2 (Cualificaciones, Integración Ocupacional y Empleo) y 2.3 (Costes, Beneficios y Financiación de la FP) están especialmente ligadas a los temas de evaluación de resultados de la FP.

La división de Cualificaciones, Integración Ocupacional y Empleo se encarga de identificar de modo temprano las tendencias y nuevas demandas de formación en el mercado laboral. Con este fin, la división 2.2 hace un segui-

miento y análisis de la situación y las tendencias en ocupaciones individuales, ramas de actividad, sectores industriales, ofertas de formación profesional, etc. Esta actividad está relacionada con el trabajo realizado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación en la red de investigación Frequenz. Otra área de interés es la investigación cuantitativa en el campo del empleo y la cualificación.

Esta división utiliza encuestas a personas empleadas y realiza análisis comparativos de las estadísticas secundarias de otras fuentes, con datos representativos sobre la formación y el empleo por ocupaciones, para estudiar la conexión entre formación y empleo, con especial interés en las fases de transición entre la finalización de la FP y la inserción laboral.

Esta división de Cualificaciones, Integración Ocupacional y Empleo cuenta con un Director y un Director Adjunto (de nuevo ambos son doctores).

La división de Costes, Beneficios y Financiación de la FP se ocupa de los análisis teóricos y empíricos más ligados a la economía de la educación, en particular, a los aspectos relativos a los costes, los beneficios y la financiación de la formación profesional.

Esta división 2.3 lleva a cabo de forma regular los estudios sobre los costes y beneficios de la formación profesional para las empresas. Otro campo de su actividad es el del gasto del sector público en formación profesional. La atención se centra en la eficacia de las medidas de formación y programas de financiación pública, además del alcance, la estructura y el desarrollo de este tipo de gastos. Finalmente, esta división también es responsable de la colaboración a nivel internacional en esos ámbitos.

Las tareas de investigación de esta división están estrechamente relacionadas con las de asesoramiento. Por ello, una de sus tareas fundamentales consiste en hacer rápidamente disponibles y fácilmente accesibles las informaciones que genera, así como las publicaciones que elabora. El objetivo es que todo eso esté disponible para ser utilizado en el proceso de toma de decisiones en el ámbito de la política de formación profesional. El propósito que se persigue es impulsar la investigación sobre la FP basada en el rigor científico sobre temas de interés para la política educativa, la práctica de la educación en el día a día y la investigación en educación.

Esta División de Costes, Beneficios y Financiación de la FP cuenta asimismo con un Director y un Director Adjunto (de nuevo ambos son doctores).

3.3 ¿Qué se evalúa?

El análisis coste-beneficio de los resultados para las empresas

El propósito de este tipo de estudios⁴² es la obtención de datos representativos de costes y beneficios de la formación vocacional a nivel de oficios y años de formación de los distintos programas de formación profesional. Un aspecto clave de este análisis es que, para obtener una imagen completa de los costes y beneficios, no solo se considera el propio periodo de formación, sino también el posterior a la misma. Se recaba, por tanto, información detallada sobre el comportamiento de las empresas y los costes asociados a la contratación de profesionales externos a la empresa y que hay que captar en el mercado de trabajo. Se solicita a las empresas que proporcionen también estimaciones sobre otros indicadores fundamentales de beneficio, tales como las diferencias de rendimiento entre profesionales propios y externos, o los posibles costes o beneficios de la formación para las empresas.

Este tipo de análisis coste-beneficio está centrado en los efectos para la empresa. Sin embargo, aunque el esfuerzo se centra en estimar la rentabilidad económica de la formación para la empresa, también se obtiene información sobre aspectos de interés para otros *stakeholders* de la FP Dual como los propios aprendices (datos sobre salarios y horas asociadas al aprendizaje, porcentajes de permanencia en la empresa al finalizar, etc.) y los gobiernos e interlocutores sociales afectados por el éxito del sistema.

Conceptos de costes y beneficios

Costes brutos

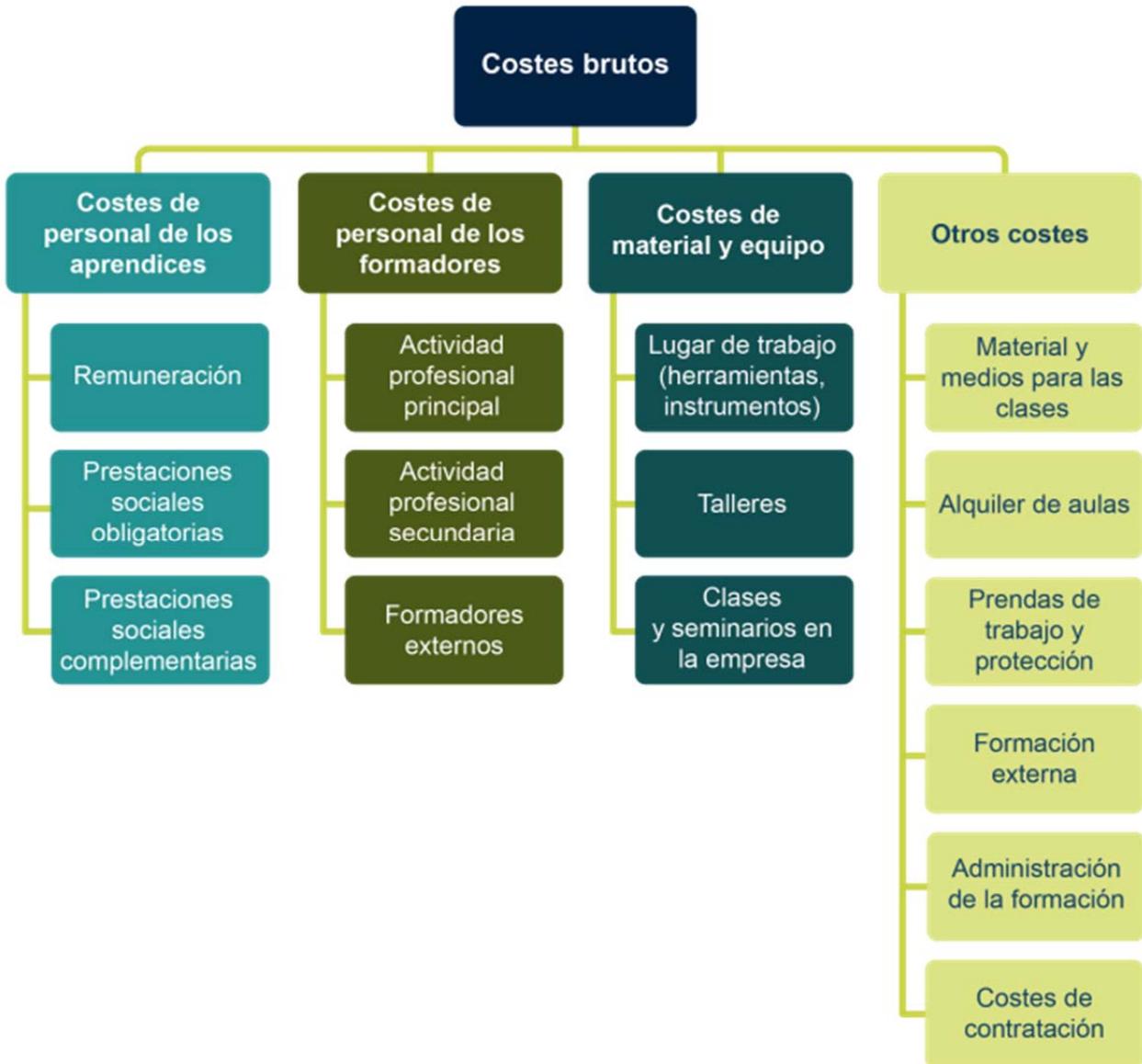
Los costes de formación de la empresa son todos los recursos materiales y humanos utilizados por la empresa en el proceso de formación de aprendices en la formación profesional dual. Estos costes se califican como brutos, ya que la formación también puede acarrear ingresos que deberán ser deducidos de los costes brutos.

Los costes brutos de la formación pueden subdividirse en cuatro diferentes tipos de costes (ver figura).

Matemáticamente, los costes brutos son el producto de las cantidades utilizadas y sus precios. La estructura cuantitativa de los costes de formación se basa en los recursos materiales, tales como locales (aulas), maquinaria y material o recursos humanos, en forma de tiempo dedicado a la formación de aprendices. Para los cálculos de costes y beneficios se aplica un análisis marginal. Los costes y beneficios de la formación de aprendices se calculan en relación a una situación en la que la empresa no forma aprendices.

El marco para valorar los recursos materiales es, como ya se ha mencionado anteriormente, el de los precios asociados. En términos de recursos humanos (es decir, el tiempo) se tienen en cuenta los salarios de las personas que participan en la formación de aprendices.

⁴² Véase Beicht *et al.* (2004), Schönfeld *et al.* (2010) y Schönfeld *et al.* (2016), el estudio más reciente (un avance en inglés en Jansen *et al.* (2015)).



Ingresos de la formación de aprendices

Una parte importante de la formación profesional en la empresa es la de "aprender haciendo" o *learning by doing*. Los estudiantes aprenden mediante la participación en actividades que tienen que dominar al ser formados como especialistas en sus respectivos oficios. Una consecuencia de este planteamiento es que ya durante la fase de formación se producen bienes y servicios que generan beneficios en forma de ingresos en las empresas formadoras.

Respecto a la cuantificación de las horas de formación de los aprendices, solo se tienen en cuenta las que son dedicadas a actividades productivas para la empresa formadora. En la determinación de estos ingresos se diferencia entre el tiempo dedicado a actividades que podrían ser realizadas por un empleado semicualificado o no cualificado (actividades productivas tipo I) y otras más complicadas, realizadas normalmente por un empleado cualificado (actividades productivas tipo II). En este último tipo de actividades, hay que tener en cuenta que los aprendices en formación no pueden realizarlas al mismo nivel que el grupo de expertos cualificados.

Para tener en cuenta esta posible discrepancia en el cálculo de los ingresos, además de las horas productivas, se solicita el nivel de rendimiento de los alumnos. El nivel de rendimiento mide "el rendimiento de los aprendices en relación con el rendimiento de un trabajador medio cualificado" y depende del nivel de formación alcanzado y del nivel de dificultad de la actividad productiva. Para las tareas simples, se asume un nivel de rendimiento del 100%. Multiplicando los tiempos productivos por el nivel de rendimiento, se obtienen los llamados tiempos equivalentes, que son la base para el cálculo de los ingresos. Con un nivel de rendimiento del 70% en las actividades difíciles solo se contarán para los ingresos 7 horas de trabajo cualificado por cada 10 horas trabajadas por los aprendices. El trabajo productivo de los aprendices se valora a partir de los salarios (incluyendo todos los costes salariales) de los empleados semicualificados, no cualificados y cualificados en la empresa correspondiente.

Costes netos

Los costes netos de la FP de la empresa se obtienen deduciendo los ingresos de los costes brutos.

Costes de contratación ahorrados / evitados

Además de los ingresos que se utilizan para calcular los costes netos, la empresa puede también obtener beneficios adicionales de los aprendices a través de la posibilidad de ahorrar costes de contratación. Sustituyendo profesionales (externos) por aprendices se suprimen los costes de contratación asociados a contratar aprendices formados en la propia empresa. Los costes de contratación pueden dividirse en dos tipos de costes:



Otras dimensiones de los beneficios de la formación de aprendices

Además de los beneficios mencionados anteriormente, en forma de ingresos a través del comportamiento productivo de los alumnos y del ahorro de costes de contratación, la FP de las empresas tiene otras ventajas que no pueden ser evaluadas con facilidad en términos monetarios.

Con el fin de tener en cuenta su impacto para las empresas, a los encuestados se les pregunta directamente sobre la importancia de diferentes dimensiones del beneficio. Esto normalmente se hace para que el entrevistado exprese en una escala de 1 a 5 (de muy importante a nada importante; de muy bueno a muy malo; o de muy alto a muy bajo), lo importantes que los mencionados beneficios son para la empresa formadora.

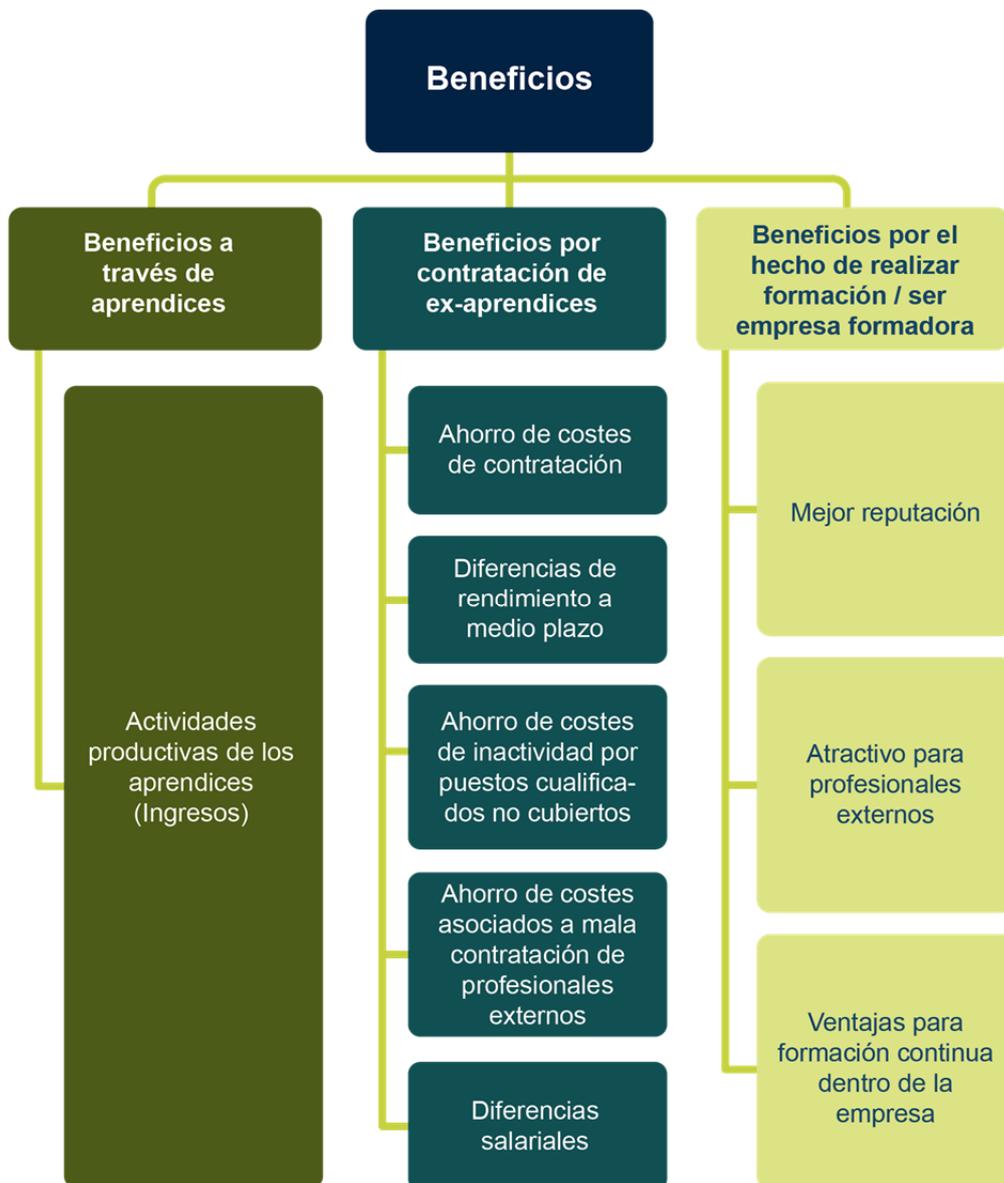
La selección de dimensiones se basa en estudios previos de costes y beneficios. Se tienen en cuenta, entre otras, las siguientes dimensiones de beneficio:

- Cualificación de los jóvenes con vistas a los requisitos específicos de la industria / empresa
- Posibilidad de seleccionar a los mejores aprendices
- Reducción del riesgo de elecciones desacertadas al contratar profesionales externos
- Independencia del mercado de trabajo externo
- Se contribuye a la comunidad/sociedad contratando aprendices
- Se evita la alta rotación de personal
- Se garantiza el relevo generacional en la región / industria

- Mantenimiento de la tradición de la empresa
- Mejora de la imagen de empresa
- Atractivo para trabajadores externos
- Ventajas para la formación continua en la empresa
- Se evitan costes de inactividad por posibles puestos cualificados no cubiertos
- Diferencias de rendimiento entre profesionales formados internamente y profesionales externos

Por lo tanto, se pueden distinguir tres tipos distintos de beneficios:

- Beneficios a través de los aprendices: estos beneficios se dan durante la formación a través de la actividad productiva de los alumnos.
- Beneficios a través de los jóvenes ya formados: estos beneficios surgen después de la formación a través de la contratación de los jóvenes tras el periodo de formación.
- Beneficios a través de la formación: estos beneficios se dan cuando la empresa se decide a dar formación. Por ejemplo, gracias a una mejor reputación entre el público, clientes y proveedores, o mediante de la adquisición de nuevas competencias en la formación profesional así como en la formación continua.



Transiciones de la educación al empleo (National Educational Panel Study - NEPS)

El estudio NEPS "Trayectorias educativas en Alemania" se lleva a cabo en el Leibniz - Institut für Bildungsverläufe, con el apoyo del Ministerio Federal de Educación e Investigación y examina los procesos educativos y trayectorias a lo largo de la vida. El NEPS tiene por objeto promover no sólo la investigación básica, sino también el suministro de contribuciones clave para una política educativa basada en el conocimiento.

Para ello realiza un seguimiento y análisis de las transiciones formativas y laborales a lo largo del conjunto del ciclo vital de los individuos, un objetivo muy ambicioso y que requiere muchos recursos.

El enfoque metodológico del estudio NEPS se puede describir como un diseño multi-cohorte secuencial con aproximadamente 60.000 individuos. Para ello recurre a recursos externos para realizar las encuestas, siendo la empresa Infas, que como se ha comentado anteriormente colabora también en ese tipo de tareas para los análisis coste-beneficio de la FP para las empresas) una de las instituciones responsables de esa tarea.

Este proyecto ofrece algunas peculiaridades en lo que lleva de vida que resultan relevantes en el ámbito de la gestión. Una primera peculiaridad del proyecto es que la obtención de la financiación del Ministerio requirió superar dos estrictos procesos de consulta y evaluación a lo largo de 3 años. Otra que el propio desarrollo del proyecto fue de la mano de una creciente institucionalización, pasando NEPS de ser un proyecto de investigación temporal a una infraestructura de investigación estable concretada en un instituto de investigación autónomo y permanente con un acuerdo estable de financiación con el gobierno federal y los Länder.

Se trata, por tanto, de un proyecto a largo plazo caracterizado por la colaboración entre administraciones y con la participación del sector privado. En estos momentos el proyecto cuenta con un staff de más de 200 personas y una estructura directiva definida, con un Director, una Directora Ejecutiva de Investigación y un Director Ejecutivo de Administración. Además el Consejo de Directores consta en conjunto de una treintena de miembros encargados de las tareas científicas divididas en 19 áreas, todos ellos doctores como mínimo.

3.4 ¿Cómo se evalúa?

El análisis coste-beneficio de los resultados para las empresas (BIBB-CBS)

El último análisis disponible del BIBB (Jansen *et al.*, 2015; Schönfeld *et al.*, 2016) supone el tercer estudio de coste-beneficio del aprendizaje en las empresas alemanas y hace referencia al periodo 2012/13. El propósito del estudio es la obtención de datos representativos de costes y beneficios de la formación vocacional para las empresas a nivel de oficios. El enfoque metodológico de este último análisis sigue el de las encuestas previas, la de 2000 (Beicht *et al.*, 2004) y la de 2007 (Schönfeld *et al.*, 2010), con lo que se garantiza la comparabilidad a lo largo del tiempo. De este modo se consigue un objetivo importante de la evaluación: **posibilitar el seguimiento y la comparabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.**⁴³

⁴³ Tanto el cuestionario como los cálculos de los distintos valores de coste permanecieron prácticamente inalterados entre las encuestas de 2007 y la de 2012/13. Sin embargo, el método de muestreo en el año de la encuesta 2012/2013 se debió ajustar. En 2007 se encuestó sobre las 51 ocupaciones con mayores niveles de contratación, estas 51 ocupaciones también se incluían entre las 211 de la encuesta de 2012/13. En los casos de comparación con el estudio previo los resultados del nuevo estudio se basan en las empresas del estudio actual que ofrecen formación para alguna de las 51 ocupaciones incluidas en el estudio de 2007. En 2012/13 se dieron 2.044 casos de empresas que formaban en estas 51 ocupaciones. En 2007 se encuestaron 2.986 empresas.

Al margen de esa continuidad, es de destacar la colaboración de la Agencia Federal de Empleo para solucionar los problemas relativos a la obtención de información. Es de destacar que el archivo de empresas de la Agencia Federal de Empleo incluye información respecto al carácter formador o no de la empresa.⁴⁴

La encuesta de coste-beneficio BIBB 2012/13 se llevó a cabo entre septiembre de 2013 y abril de 2014 por el instituto privado Infas (Institute for Applied Social Sciences).⁴⁵ Para ello se obtuvo una muestra (con fecha de referencia 31.03.2012) del archivo de empresas de la Agencia Federal de Empleo, en el que las empresas de formación están sobrerrepresentadas. La muestra inicial contenía 45.481 empresas. De estas, se utilizaron 24.000 direcciones para la captación de empresas para la encuesta. La muestra se estratificó según la provisión de formación profesional (formación en la empresa: sí/no), región (según distritos municipales) y tamaño de las empresas. Como los costes y beneficios se relacionan siempre con una ocupación/oficio en particular, la información se recogió para 211 ocupaciones diferentes.

El sistema de recogida de información está diseñado para tener en cuenta las diferencias, a veces considerables, entre las empresas formadoras. Esto significa que cubre tanto las condiciones de formación de las grandes empresas con talleres de formación, clases en la propia empresa e instructores a tiempo completo, como la situación de las pequeñas empresas en las que los instructores deben compaginar su actividad con la formación a tiempo parcial. Esto se logra,

⁴⁴ Dado el desfase entre la fecha a que está referida la información sobre la dirección de las empresas y el momento de la encuesta un año más tarde, un cierto grado de desviación es inevitable: antiguas empresas formadoras que ya no lo son y, al mismo tiempo, empresas formadoras, que no figuraban inscritas como tales pero que en el momento de la encuesta sí lo eran, no son encuestadas. Otro problema está relacionado con el hecho de que la información sobre los oficios proporcionada solo se da con un código profesional a 3 dígitos, mientras que el foco de la investigación identifica ciertos oficios a través de 4 dígitos. Por tanto, resulta necesario en las entrevistas a las empresas seleccionadas para la encuesta la inclusión de preguntas concretas sobre los oficios que enseñan a un nivel de 4 dígitos (en el *screening* previo a la encuesta).

⁴⁵ Este mismo instituto ya se había encargado con anterioridad de los dos estudios anteriores referidos a 2000 y 2007.

tras un examen de las diversas alternativas disponibles, mediante la selección del método de encuesta y, por otra parte, mediante el diseño del cuestionario.

El método empleado desde 2010 es el de las entrevistas personales asistidas por ordenador (CAPI), por sus ventajas en términos de calidad de datos y tasa de cobertura.⁴⁶ Esas ventajas en comparación con otros métodos surgen principalmente del hecho de que las entrevistas relativamente largas y complejas, como son las que se requieren en este tipo de análisis coste-beneficio, se pueden optimizar en función de la organización de cada una de las empresas formadoras. La presencia del entrevistador permite que su asistencia y asesoramiento puedan ayudar a hacer frente a los problemas con preguntas especialmente difíciles o complicadas, por lo que la falta de respuesta se mantiene relativamente baja y el seguimiento telefónico no resulta necesario.

Es reseñable que, como elemento de diseño, en alguno de los estudios se ha realizado alguna prueba piloto en unas pocas decenas de empresas para analizar el contenido de la encuesta y probar la funcionalidad del método de recogida de información.

Muestreo y screening de los datos

El cribado / *screening* se lleva a cabo en dos etapas. En la primera etapa se averiguan los números de teléfono de las empresas, ya que en el archivo de direcciones solo figuran las direcciones de los establecimientos. En la segunda etapa las empresas a las que se pudo asignar un número de teléfono mediante un escaneo automático se contactan telefónicamente (cribado / *screening* por teléfono). El resto de empresas son contactadas por correo (cribado / *screening* por escrito). Para las empresas en que ni la búsqueda postal ni la búsqueda automática telefónica tienen éxito se procede a una búsqueda manual de su número de teléfono (segundo *screening* por teléfono). En el *screening* se les pregunta continuación si efecti-

⁴⁶ Aunque no necesariamente en términos de gastos de recogida de información. En el análisis de 2000 la encuesta también se realizó personalmente en la empresa, pero en papel y siendo cumplimentada por el entrevistador.

vamente son empresas formadoras y se determina si se trata de empresas asociadas con los 211 oficios a 4 dígitos seleccionados por el estudio. Finalmente, se concierta una cita posterior con el entrevistador. Se trata de un proceso costoso, pero necesario y en el que inevitablemente se pierde parte de la muestra de partida.

En el caso del estudio más reciente, el análisis final se basa en entrevistas personales asistidas por ordenador (CAPI) en un número mucho menor de empresas, 3.032 empresas formadoras y 913 empresas no formadoras. Las entrevistas se realizan con los miembros del personal responsables de la formación profesional o de la administración de personal (en las empresas más pequeñas, estos son a menudo los propietarios de la empresa), con una duración promedio de las entrevistas de 77 minutos para las empresas formadoras y de 43 minutos para las empresas no formadoras. Las 3.032 empresas formadoras del último estudio suponen un total de 11.206 alumnos de formación profesional dual.⁴⁷

Las preguntas sobre los costes y beneficios de la formación profesional en la empresa y los costes de contratación de trabajadores cualificados siempre se plantean en relación con una ocupación de formación específica dentro del sistema dual alemán. Cuando una empresa de formación proporciona formación profesional para varias ocupaciones, se selecciona al azar la ocupación - con la misma probabilidad de ser seleccionada - dentro de las seis ocupaciones de formación más populares en términos de aprendices. En las empresas no formadoras las preguntas se formulan en relación con la ocupación de formación del último trabajador cualificado contratado.

⁴⁷ En el estudio de 2007 de una muestra bruta de 37.599 direcciones, tras eliminar datos duplicados (5.461), errores de dirección, negativas de la empresa o persona de contacto, imposibilidad de contacto, empresas no formadoras y otros problemas, el número de empresas quedó reducido durante el *screening* a 13.098 direcciones. De ellas se seleccionaron 8.907 como muestra bruta para la encuesta. De esta muestra, y por motivos como los ya mencionados además de la incapacidad de la empresa para facilitar la información necesaria, se acabó con 2.986 entrevistas analizables. Una tasa de respuesta del 35,2% que el equipo del estudio valoró como "muy positivo".

Realización de la entrevista

La entrevista se lleva a cabo mediante entrevistas personales asistidas por ordenador (CAPI), en cada caso con la persona de la empresa que mejor pueda proporcionar información sobre cada materia en cuestión, dependiendo de la temática del cuestionario. Dependiendo del tamaño y la situación específica de la empresa, por lo tanto, puede tratarse de varias personas pertenecientes a distintas funciones de la empresa, aunque en general basta una persona: el dueño de la empresa, el supervisor de formación de la empresa, el gerente, el instructor principal o el responsable de recursos humanos.⁴⁸

Comprobación y procesamiento de los datos

Los datos se someten a un control de plausibilidad en múltiples etapas. Se examina si todas las preguntas van acompañadas de respuesta y si estas respuestas se ubican dentro de unos intervalos de confianza dentro de la cuales los datos pueden ser aceptados como plausibles. La primera etapa de la comprobación de plausibilidad se lleva a cabo electrónicamente. Para este propósito, los bucles CAPI se han programado para que si se detectan cuestiones sin responder, o si se detectan valores inverosímiles, el encuestado rellene los valores que faltan en las respuestas o confirme o corrija los valores inverosímiles detectados.

En una segunda etapa, los datos se verifican de nuevo, estableciendo límites en algunas variables que no deben superarse. Las variables cuantitativas se completan por imputación mediante procedimientos de regresión. Para ello se utiliza información de la

⁴⁸ En el estudio de 2007 hasta un total de cinco personas pudieron llegar a participar en las entrevistas, aunque en el 90% de los establecimientos bastó con una sola. En el 38% de las empresas se entrevistó directamente a los dueños o a alguno de sus asociados (este fue el caso sobre todo de las empresas pequeñas con un máximo de hasta nueve trabajadores). En el 16% de los establecimientos se pudo entrevistar al supervisor de formación de la empresa. En más de la mitad de las grandes empresas con 500 o más empleados fue el instructor principal la persona de contacto para la entrevista. En otros casos fueron los gerentes, apoderados o personal de recursos humanos los encargados de responder en las entrevistas.

empresa (tamaño de la empresa, industria y región) como variables de control en las regresiones.

Ponderación

A partir de las respuestas obtenidas se calculan resultados representativos para Alemania por medio de coeficientes neutrales a la muestra, determinados de forma iterativa. Los costes y los beneficios de la formación profesional se ponderan en función de los aprendices. Es decir, cada aprendiz en una empresa (hasta un máximo de 10 aprendices por empresa y año de formación) recibe una ponderación de acuerdo con la distribución marginal de los alumnos por año de formación, tamaño de empresa y ámbito de la formación.

Además de los modelos de ponderación anteriormente citados, que parten del número de aprendices y que sirven para el cálculo de los costes por aprendiz, también se calculan factores de ponderación alternativos a nivel de empresas. Para este propósito, se utiliza la distribución de las empresas de formación (y no la distribución de los aprendices) por categorías como tamaño de empresa y sector económico de las estadísticas oficiales de empleo.⁴⁹ Estos pesos se utilizan para la interpretación de los resultados de beneficios desde el punto de vista de las empresas, así como sus valoraciones y evaluaciones. Uno de los objetivos del estudio es también estimar costes y beneficios a nivel regional (Bundesländer). Para ello se construyen pesos para cada uno de los Länder.⁵⁰

Resultado

Todos los pasos y procedimientos descritos tienen como objetivo que los resultados resulten indicativos de los costes brutos, beneficios y costes netos por aprendiz incurridos por término medio en una empresa en Alemania.

⁴⁹ Tanto en el caso de las ponderaciones por aprendiz como por empresa en la determinación de esos coeficientes se diferencia entre Alemania Occidental y Oriental mediante un algoritmo de ajuste proporcional de las dos distribuciones marginales.

⁵⁰ También se tuvo en cuenta el tema este/oeste en todas las empresas encuestadas.

3.5 Contexto de la evaluación

Organización de la FP

En Alemania, las funciones del Estado se reparten entre el Gobierno Federal y los 16 Länder. La Constitución (Grundgesetz) establece que la competencia para la educación escolar recae en los **Ministerios de Educación y Cultura de los Länder**. Por lo tanto, los Länder son también responsables de los centros públicos y la educación, incluidos los centros de formación profesional, la mayoría de los cuales están bajo la responsabilidad del gobierno regional y la autoridad local. También son responsables de la legislación sobre las escuelas, incluyendo las de formación profesional. Los Ministros de Educación y Cultura de los Länder cooperan en una Conferencia Permanente (KMK)⁵¹ para asegurar un cierto grado de uniformidad y comparabilidad, especialmente en las políticas de educación escolar y superior. Las decisiones de la KMK son recomendaciones, y sólo son jurídicamente vinculantes tras ser aprobadas por los parlamentos de los Länder individuales. Los Länder han creado comités para la formación profesional, con igual representación de los empleadores, los empleados y las más altas autoridades de los Estados federados. Asesoran a los gobiernos de los estados en materia de formación profesional en las escuelas.

Por el contrario, el **Gobierno Federal** es responsable de la FP en la empresa, la FP no escolar. El Gobierno Federal diseña el contenido de la formación de las ocupaciones (en el sistema dual) que ha reconocido, a no ser que la formación esté localizada en un centro educativo. El reconocimiento obligatorio a nivel nacional de las ocupaciones de formación asegura que los principios básicos acordados con la industria y los Estados federales (Länder) se tienen en cuenta y que la formación para una profesión reconocida sólo se proporciona de acuerdo con las regulaciones de formación aprobados por el Gobierno Federal. Las responsabilidades del Gobierno Federal no se limitan a la aplicación de lo acordado en forma conjunta.

⁵¹ <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html>

También toma medidas para promover la formación dual. Además, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) es responsable de las cuestiones de política general de la educación y la formación profesional. Estos incluyen, por ejemplo, la Ley de formación profesional (Berufsbildungsgesetz, BBiG), la elaboración del Informe Anual sobre educación y formación profesional, la supervisión legal y financiación del Instituto Federal de Formación Profesional (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) y la implementación de programas para mejorar la formación profesional.

La institución central a nivel nacional para la creación de consenso entre todas las partes involucradas en la FP es el Instituto Federal de la Formación Profesional (BIBB).

Debido a esta división de funciones, se han desarrollado procedimientos para asegurar una estrecha coordinación y cooperación en el campo de la formación profesional entre el Gobierno Federal y los Länder, con la participación de los interlocutores sociales.

Una vez que se ha completado la escolaridad obligatoria a tiempo completo (educación general), los estudiantes de cualquier vía (incluyendo a los estudiantes que han adquirido los certificados de acceso a la universidad) pueden entrar en la formación profesional (escuelas de formación profesional a tiempo completo o de aprendizaje) para dos, tres o cuatro años.

Las **cámaras de comercio e industria** (Industrie- und Handelskammern – IHK) tienen una amplia responsabilidad en la formación dual alemana, actuando tanto en interés de las empresas como en representación del Estado. Así, entre otras tareas, asesoran y supervisan a las empresas; verifican su capacidad formadora e imparten la formación necesaria; ponen en marcha los cambios en los reglamentos de formación; apoyan a los aprendices con su asesoramiento y asistencia; se encargan del arbitraje entre aprendices y empresas; organizan y son responsables de los exámenes parciales y finales, regulando su contenido y formando los tribunales de examen.

Las **empresas** individuales crean y ofrecen las plazas de FP Dual, tarea en la que cuentan con el apoyo de las cámaras, y lo hacen de modo voluntario, retribuyendo a sus alumnos en prácticas. Ese salario de formación mensual se incrementa con el tiempo, reconociendo la creciente aportación del aprendiz, y su cuantía se determina por regla general por convenio colectivo. En definitiva, la formación en la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual es financiada por las empresas, mientras que las escuelas de formación profesional (Berufsschulen) que son, junto con las empresas de formación, corresponsables de la educación y formación en el sistema dual reciben financiación pública.

Estructura Política

Alemania se organiza como una república federal de 16 estados federales (Länder o Bundesländer). Existen a su vez otros niveles de la administración como son las regiones administrativas (Regierungsbezirk), los distritos (Kreis) a nivel intermedio, y los municipios (Gemeinde) a nivel local. Cada uno de los dieciséis estados federados tiene su propio gobierno y parlamento (el Landtag). La Constitución Alemana (Grundgesetz) les otorga competencias plenas para legislar en todas las materias que no incumban al conjunto de la Federación. A nivel federal, los gobiernos de cada estado están representados en el Consejo Federal (Bundesrat), al que la Constitución Alemana le atribuye la competencia para conocer de las iniciativas de la Federación cuando afectan a los estados federados. A diferencia del sistema español de comunidades autónomas, todos los estados federados alemanes tienen los mismos poderes y competencias.

En lo que respecta a las competencias, la educación como servicio público es competencia de cada uno de los dieciséis estados federados (Länder), que tiene su propio sistema educativo con ministerio de educación propio, mientras el Estado Federal (Bund) desempeña el papel de fijar objetivos y medidas generales, que implementan los Länder. Los diferentes sistemas educativos de los Länder están coordinados por el órgano central de la Conferencia de Ministros de Cultura (Kultusministerkonferenz, KMK) y se reúnen

desde esta fecha con la periodicidad establecida reglamentariamente.

El Ministerio Federal de Educación tiene competencias muy concretas relativas a los temas de becas y ayudas a científicos y universitarios, de educación profesional extraescolar, de promoción de la investigación científica y de los principios generales de la enseñanza superior universitaria. En concreto, la Constitución Alemana otorga al gobierno federal (Bund) la responsabilidad particular de las normas que regulan diversos aspectos de la educación, la ciencia y la investigación: formación profesional en la empresa y educación profesional continua; admisión a instituciones de educación superior y los títulos que este nivel genera; asistencia financiera para los alumnos y estudiantes; promoción de la investigación científica y académica y, el desarrollo tecnológico; reglamento de acceso a la profesión jurídica y de la entrada en las profesiones médicas y paramédicas; medidas de fomento del empleo, así como la investigación en el trabajo y el mercado laboral.

A pesar de la distribución diferenciada de competencias, los Länder y el Estado Federal cooperan en determinadas actuaciones que se consideran muy importantes para todo el ámbito territorial, como en la construcción de universidades, la planificación educativa, la promoción de instituciones y en proyectos de investigación científica de ámbito supraestatal.

La financiación del sistema educativo recae especialmente en los Länder, debido a la competencia que tienen asumidos éstos en la gestión, aportando aproximadamente más del 70 % del presupuesto de educación. El resto lo aportan los municipios y asociaciones específicas, que acostumbran a cubrir los gastos materiales de las escuelas, mientras que los gastos correspondientes al personal docente corren a cargo de los Länder. En conjunto más del 90% del gasto público en educación corresponde a los Länder y autoridades locales.

Existen, por tanto, similitudes entra la organización política de Alemania y España en términos de una amplia descentralización territorial, diferentes niveles de la administración con competencias en lo referente

a la educación y un papel muy relevante de los gobiernos regionales. En este sentido, el caso alemán puede servir de referente útil para la coordinación de múltiples niveles de gobierno, la cooperación entre diferentes regiones y la movilidad educativa entre territorios.

Estructura empresarial: tamaño y composición sectorial

El tipo de tejido empresarial es un factor condicionante de las posibilidades de desarrollo de un sistema potente de Formación Profesional Dual. En última instancia, el éxito del sistema depende de la voluntad de participación de las empresas ofreciendo plazas y, por tanto, de la utilidad que la FP Dual suponga para ellas.

Un primer aspecto importante es el del tamaño empresarial. Empresas de mayor tamaño podrán ofrecer un número mayor de plazas de modo regular. Además, el atractivo de la FP Dual puede ser mayor para ellas. En primer lugar, existen ventajas de escala asociadas a la formación debido a la existencia de ciertos elementos de coste fijo asociados al hecho de dar formación o no (por ejemplo, en términos de personal propio de la empresa que debe dedicar tiempo a las tareas de formación, gestión y supervisión). En segundo lugar, la probabilidad de que la empresa pueda necesitar nuevo personal de modo regular, incorporando al aprendiz a su plantilla, se incrementa sustancialmente, mejorando así la rentabilidad para la empresa, que se ahorra los costes de selección y formación de candidatos ajenos a la FP Dual.

Asimismo, el tipo de actividad productiva condiciona la relevancia de la formación profesional dual. Esta tiende a ser más útil y más intensamente utilizada en las ramas de actividad industrial que en otros sectores.

La estructura empresarial alemana destaca por el peso de las firmas de mayor tamaño, por encima de la media europea. En términos de empleo, el 18,8% corresponde a empresas pequeñas, de menos

de 10 trabajadores aunque sean el 82,2% de todas las empresas. Por el contrario, las empresas de 250 trabajadores o más, pese a suponer apenas el 0,5% del total de empresas dan empleo a un 37,7% de los ocupados. El conjunto de empresas de 50 o más trabajadores supone el 57,9% del empleo pese a que su peso en el número de empresas es del 3%.

Muy diferente es la estructura empresarial en España, donde las empresas con menos de 10 trabajadores (94,7% del total) acumulan el 41% del empleo (22 p.p. más que en Alemania), mientras que las empresas más grandes (de 250 trabajadores o más) tan solo representan el 26,6% del empleo (11 p.p. menos que en Alemania) e incluso el conjunto de empresas de 50 o más trabajadores no llega al 40% del empleo (18 p.p. menos que en Alemania).

Cuadro 3.1

Número de trabajadores en empresas según tamaño empresarial. Distribución porcentual. 2013

	UE-28	España	Alemania
Total	100,0	100,0	100,0
Menos de 10 trabajadores	29,5	41,0	18,8
De 10 a 19 trabajadores	9,4	9,0	11,1
De 20 a 49 trabajadores	11,2	10,1	12,2
De 50 a 249 trabajadores	17,1	13,3	20,2
250 trabajadores o más	32,8	26,6	37,7

Nota: Los datos de la UE-28 se refieren a 2011.

Fuente: Eurostat

La especialización sectorial de Alemania se caracteriza por un peso muy importante de las ramas industriales (18,9% del empleo en comparación con el 15,6% de la UE o el 12,5% de España). También algunos sectores de servicios, como las Actividades profesionales, científicas y técnicas o los Servicios a las empresas, tienen un peso mayor que en España. Por el contrario, la rama de Comercio, Transporte y Hostelería tiene un peso mucho menor que en España (7,6 p.p. de diferencia).

Cuadro 3.2

Empleo. Distribución porcentual. 2014

	UE-28	España	Alemania
Total	100,0	100,0	100,0
Agricultura	5,0	4,0	1,5
Industria	15,6	12,5	18,9
Construcción	6,3	5,3	5,7
Comercio, transporte y hostelería	24,6	30,4	23,0
Información y comunicación	2,9	2,5	2,9
Finanzas y seguros	2,7	2,0	2,8
Actividades inmobiliarias	1,1	1,0	1,1
Actividades profesionales, científicas y técnicas; servicios a empresas	12,2	11,6	13,2
Administración pública, defensa, educación, salud y servicios sociales	23,6	22,0	23,9
Servicios culturales y otros servicios	6,1	8,8	7,0

Fuente: Eurostat

Estructuras productivas tan diferentes en cuanto a tamaño y composición sectorial configuran entornos bien distintos en términos de las posibilidades de desarrollo de la FP Dual, con condiciones más favorables en Alemania que en España.

Sistema educativo: Recursos, tasa de abandono, alternativas educativas y niveles de formación

La FP Dual constituye una de las opciones posibles para los jóvenes al concluir otro tipo de estudios. Se nutre en buena medida de los niveles de enseñanza previos, requiere la voluntad de continuar la formación por parte de los jóvenes, y su atractivo relativo depende de las oportunidades alternativas de formación y/o los puentes existentes para pasar de la FP Dual a otros estudios más avanzados. El mejor o peor funcionamiento del conjunto del sistema educativo, la calidad del mismo y el valor que la sociedad asigna a

la educación condicionan por tanto el desarrollo de la FP Dual y son asimismo aspectos del entorno que la rodea que hay que tener en cuenta.

El gasto público en instituciones educativas respecto al PIB se sitúa en Alemania (4,3%) ligeramente por debajo de la media de la OCDE (4,7%), pero por encima de España (3,8%)⁵². Los estudiantes alemanes en último año de enseñanza obligatoria alcanzan niveles de competencias por encima de la media de los países de la OCDE y significativamente mayores que en España. En la última edición de PISA la puntuación en competencia matemática de Alemania (514) significativamente mejor que España (484).

La tasa alemana de abandono temprano de la educación⁵³ se sitúa por debajo de la media de la UE (10,1% frente a 11%) y es la mitad que en España (20%).⁵⁴ Más jóvenes deciden continuar los estudios en Alemania y muchos de ellos optan por la FP Dual, cuyo éxito puede ser una de las razones, a su vez, de ese menor abandono.

La Formación Profesional supone más del 55% de los varones y casi el 40% de las mujeres en la secundaria post-obligatoria, mientras que en España atraen al 48,8% de los varones y 42,3% de las mujeres. Las diferencias son espectaculares si se consideras solo la FP Dual dado su estado todavía embrionario en España y su gran desarrollo en España. En Alemania el 44,2% de una cohorte concluye una formación profesional dual. Esto refleja el menor aprecio que la sociedad española (familias y estudiantes) sigue mostrando todavía por los estudios de formación profesional frente a otras alternativas educativas.

La población alemana se caracteriza por altos niveles educativos en los que la formación profesional tiene un gran peso, reflejo de una elevada valoración social. Solo el 13,1% de la población de 25 a 64 años carece de estudios postobligatorios, frente al 21,9% de la Unión Europea o el 43,4% de España. Las personas con estudios secundarios postobligatorios (47,9%) tienen un peso mucho mayor en comparación con la UE y especialmente con España (21,9%). En España se ve a la secundaria postobligatoria con más frecuencia que en Alemania como un medio de cara a cursar estudios superiores universitarios y no como una opción educativa en sí misma.

Existen claros paralelismos entre los casos alemán y español, especialmente en lo que respecta a la estructura descentralizada de la administración o la existencia de diferentes niveles con competencias en el área de la educación. Sin embargo, en ámbitos que condicionan de modo muy importante las posibilidades de desarrollo de la FP Dual, las diferencias son notables. La menor dimensión media de las empresas y la más escasa presencia de la industria; los problemas más intensos en términos de abandono educativo o competencias de los estudiantes al finalizar la enseñanza obligatoria; o la preferencia social por otras alternativas educativas configuran un entorno menos favorable a la FP Dual que el alemán.

⁵² De acuerdo a los datos de Education at a Glance 2015 (OCDE). El año de referencia es 2012.

⁵³ Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han completado como máximo los estudios obligatorios y que no están cursando estudios.

⁵⁴ Ese 20% un descenso muy sustancial en comparación con las tasas por encima del 30% registradas antes del inicio de la última crisis económica.

Cuadro 3.3

Distribución de la población de 25 a 64 años por nivel estudios terminados

	Hasta primarios	ESO	Secundarios postobligatorios	Post secundarios no superiores	Superiores	Máster o doctorado	Total
Alemania	3,2	9,9	49,1	10,7	15,0	12,1	100
España	13,0	30,4	21,9	0,0	20,2	14,5	100
Media UE21	7,5	14,4	42,1	3,9	18,4	13,7	100

Fuente: Education at a Glance, 2015.

4

Experiencias internacionales de evaluación: El caso suizo

Suiza constituye una referencia internacional en el ámbito de la Formación Profesional y, especialmente, en el caso particular de la Formación Profesional Dual, constituyendo un modelo de éxito en términos de difusión y desarrollo, así como de resultados.

Una característica básica del caso suizo reside en la preocupación por la evaluación de los resultados de su modelo de Formación Profesional, una preocupación que lejos de ser un rasgo reciente, se remonta ya al siglo pasado.

4.1 ¿Para quién se evalúa? Stakeholders de la FP Dual

El conjunto de diversos procesos y métodos de evaluación aplicados en Suiza permite ofrecer información relevante para los diferentes colectivos que son parte interesada en la actividad y resultados de la FP Dual. Cada método de evaluación contribuye con diferente intensidad a las necesidades de información de cada uno esos colectivos. En particular, algunos métodos están especialmente centrados en aspectos

mucho más relevantes para unos colectivos que para otros. Sin embargo, **el resultado global final cubre las necesidades de información de todos ellos.**

Las **empresas** obtienen información acerca de la rentabilidad que tiene para ellas participar en los programas de FP Dual a través de los estudios de análisis coste-beneficio que periódicamente se llevan a cabo, cuyos resultados se hacen públicos. Con independencia de los análisis propios que cada empresa que participa pueda llevar o no a cabo por su cuenta, estos análisis coste-beneficio globales muestran la rentabilidad económica para el conjunto del sistema diferenciando por tipo de aprendizaje, así como su evolución a lo largo del tiempo y cuáles son sus determinantes. Este tipo de evaluación es clave ya que la formación dual requiere necesariamente la participación de las empresas, cuyo interés en hacerlo dependerá crucialmente de la rentabilidad esperada de ello. La expansión del sistema va de la mano, por tanto, de la constatación de la rentabilidad que el mismo ofrece o no a las empresas.

Los **estudiantes** son otro colectivo clave en el desarrollo de la FP Dual, dado que son quienes demandan o no estos estudios y, en definitiva, quienes adquieren

esa formación. La capacidad de la FP Dual para atraer estudiantes, y el perfil de los mismos, es un aspecto fundamental para el buen desarrollo del sistema suizo de FP. Los estudiantes obtienen información acerca de las ventajas relativas que puede tener optar por participar en la FP Dual en vez de seguir otras opciones vitales de tipo educativo y/o profesional. Las encuestas para los análisis coste-beneficio ofrecen información acerca de salarios y horas asociadas al aprendizaje, así como del porcentaje de aprendices que al terminar continúan como personal laboral de la empresa. Los datos de los estudios de transiciones de la educación al empleo permiten comparar los efectos de este tipo de formación en términos carrera profesional futura en comparación con otras alternativas. Los datos de la Encuesta de Población Activa, al distinguir por niveles educativos, dan información sobre la situación relativa en términos de desempleo. Los barómetros periódicos del aprendizaje ofrecen información sobre la oferta de plazas que hacen las empresas por rama profesional, las opciones al concluir los estudios y el grado de satisfacción de los jóvenes que están cursando la formación.

Las **familias** de los jóvenes son otro colectivo afectado, dado que la decisión sobre cuánta formación y de qué tipo reciban los jóvenes va a marcar sus opciones de futuro. Por otra parte, conviene tener presente que los padres son en Suiza el principal medio de apoyo o influencia en el proceso de selección de estudios, por delante de los profesores, los amigos o los servicios de orientación.⁵⁵

La **administración pública** es, claramente, un agente interesado en la buena marcha de la FP Dual como parte fundamental del sistema educativo del país. El sector educativo absorbe recursos públicos cuyo uso hay que evaluar para tratar de maximizar sus resultados. Además, un adecuado funcionamiento de la FP Dual, como del resto del sistema de formación, es clave para garantizar un desarrollo sostenible en la

actual fase de creciente importancia de la Economía del conocimiento. Cuestiones como la buena inserción de los jóvenes, el impulso del progreso técnico y el mantenimiento de las ventajas competitivas de Suiza dependen de ello. En realidad, todos los métodos de evaluación (tanto en términos de medidas estándar de éxito educativo, como en términos de competencias adquiridas, inserción laboral, productividad del trabajo y beneficios para las empresas) ofrecen resultados útiles para que la administración pública pueda tomar decisiones informadas para la mejora del sistema. Con este fin es importante destacar la utilidad de poder disponer también de información sobre los jóvenes fuera del sistema de la FP Dual.

En última instancia, el conjunto de la **sociedad** es parte interesada en la FP. De ella provienen los recursos que la hacen posible, es su bienestar el que se ve afectado por los resultados de la FP Dual y, en definitiva, es ante ella ante quienes los poderes públicos han de rendir cuentas. En este sentido, la sociedad es el destinatario último de todos los elementos de evaluación de los resultados de la FP y, por esa razón, es interesante lograr que estos tengan carácter público y se ofrezcan de modo que permita la mayor difusión posible. Se trata de un aspecto al que en el caso suizo, claramente, se presta atención.

Los **centros educativos y sus profesores** son parte constitutiva, junto a las empresas y los estudiantes, de la FP Dual. Se trata de agentes que necesitan información sobre los resultados del proceso de formación a fin de poder llevar a cabo su función de la manera más adecuada posible. Los propios resultados finales de la FP Dual van a depender de cómo desempeñen su papel fundamental en colaboración con empresas y estudiantes.

⁵⁵ De acuerdo al último barómetro del aprendizaje de 2015, el 95% de los jóvenes declara que los padres son un factor muy importante de orientación, muy por encima, por ejemplo, del 43% que suponen los servicios de orientación.

4.2 ¿Quién evalúa?

Un papel relevante en el caso de la evaluación de la educación en Suiza corresponde al Centro de Coordinación de la Investigación en Educación⁵⁶ (*SKBF-CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*). Se trata de una institución bajo los auspicios del Gobierno Federal Suizo y la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación (EDK). Esta participación conjunta se deriva del hecho de que en Suiza el sistema educativo es responsabilidad común de la Confederación y los cantones.

A través de los servicios que presta, el centro contribuye al fortalecimiento de la investigación educativa en Suiza. Su objetivo es establecer un mejor diálogo entre la política, la práctica, la administración y la investigación en el ámbito de la educación. En definitiva, proporciona apoyo para el despliegue eficiente de los recursos en la investigación en educación llevando a cabo en tareas que son de interés para los diferentes actores involucrados en el sistema educativo suizo.

En particular, el centro se encarga de elaborar el Informe sobre la Educación en Suiza (Swiss Education Report). Se trata de informes periódicos⁵⁷ con carácter cuatrienal (hasta el momento 2006, 2010 y 2014) que cubren todos los niveles de enseñanza y formación, entre ellos la Formación Profesional Dual.

El informe contiene datos y cifras derivadas de las estadísticas, la investigación y los datos oficiales para todo el sistema educativo suizo. En él se establecen los antecedentes y contextos pertinentes, se describen las características institucionales de cada nivel del sistema educativo y se evalúa el rendimiento del sistema de la educación sobre la base de los tres criterios de eficacia, eficiencia y equidad. El informe tiene el propósito de dar a todos los agentes implicados en el sistema de educación la oportunidad de evaluar el sistema educativo actual de Suiza y de

desarrollar sus ideas en relación con el sistema educativo suizo del mañana, proporcionando el mejor resumen posible de los conocimientos actuales.

Estos informes son públicos y fácilmente accesibles a través de la red a todos los agentes interesados; periódicos, de modo que permiten analizar la evolución del sistema; comprensivos de todo el sistema formativo, con lo que **cada nivel de enseñanza y tipo de formación está en relación con el resto;** y su enfoque se orienta a la evaluación de los resultados del sistema educativo suizo de modo integral considerando eficacia, eficiencia y equidad. En particular, su contenido **sintetiza y analiza los resultados ofrecidos por las diferentes herramientas de evaluación de resultados del sistema educativo suizo.**

Respecto al criterio de eficiencia en el caso de la FP estos informes contemplan:

- El grado de satisfacción de los estudiantes que han concluido la enseñanza obligatoria (en comparación con los que han optado por otras alternativas educativas, laborales o vitales) obtenido a partir del Barómetro de Aprendices.
- La productividad relativa de los estudiantes de FP Dual respecto a un trabajador formado según duración de la FP y número de años ya cursados, a partir de los resultados de los estudios periódicos de análisis coste-beneficio de la FP Dual para las empresas.
- El grado de éxito en completar los estudios y pasar los exámenes finales.

En términos de quién es responsable de los diferentes análisis que conforman el sistema de evaluación, **las características predominantes del sistema de evaluación de la FP Dual en Suiza son: 1) la evaluación está inspirada y financiada por la administración pública, pero 2) se lleva a cabo y se materializa a través de instituciones especializadas de investigación de diversa naturaleza, tanto pública como privada, a las que se encarga tal tarea, que 3) tienen la plena colaboración de las**

⁵⁶ <http://www.skbf-csre.ch/en/news/>

⁵⁷ <http://www.skbf-csre.ch/en/education-monitoring/education-report-2014/>

agencias e instituciones públicas, en particular de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, en el desarrollo de su actividad, 4) con una voluntad de permanencia en el tiempo y 5) de hacer que los resultados sean públicos para el conjunto de la sociedad.

En el caso de la evaluación del grado de satisfacción de los estudiantes de FP Dual en comparación con los jóvenes que optan por otras vías al concluir la enseñanza obligatoria (Barómetro de los Aprendices)⁵⁸, el impulso viene de la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI)⁵⁹, pero el desarrollo corresponde al Instituto para la Investigación Social y de Mercado LINK. En concreto, esta empresa privada⁶⁰ se encarga del diseño y preparación de las entrevistas, en colaboración con la SERI, la realización de trabajo de campo, la evaluación de datos y el análisis de los resultados.

En el caso de los análisis de coste-beneficio de la FP Dual de 3 y 4 años para las empresas, el impulso parte igualmente de la administración pública⁶¹. El estudio es financiado básicamente por la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI)⁶², pero es desarrollado por el Centro de Investigación en Economía de la Educación (Forschungsstelle für Bildungsökonomie) de la Universidad de Berna⁶³, con la colaboración de la Oficina Federal de Estadística (Bundesamt für Statistik – BFS) y también de la de la Oficina de Construcción y Logística (Bundesamts für Bauten und Logistik – BBL) y de la Oficina de Informática y Telecomunicaciones (Bundesamts für Informatik und Telekommunikation –

BIT). Hay que mencionar la fluida colaboración con el organismo encargado de análisis similares en el caso alemán (BIBB).

La preocupación suiza por la evaluación de resultados quedó patente una vez con ocasión de la implantación en 2002 de los programas de FP Dual de dos años para jóvenes. Ello llevó posteriormente al desarrollo de un estudio específico, VET Certificate-Career Study (VET-CCS), por parte del Instituto Universitario para la Formación Profesional que examinaba la situación de los aprendices en tres momentos del tiempo: al final de los dos años de FP; 14 meses después de graduarse y, por último, 30 meses después de graduarse.⁶⁴ Este estudio fue financiado también por la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología OPET (Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie – BBT) de la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI), así como por la University of Applied Sciences of Special Needs Education de Zürich (institución patrocinada por los 13 cantones suizos y el principado de Liechtenstein).

En el caso de la evaluación de los resultados para los estudiantes, en particular en términos de inserción laboral y carreras profesionales, de nuevo la administración pública actúa como motor del proceso. La herramienta de evaluación más completa y potente en este ámbito consiste en el Panel suizo de la Juventud sobre Transiciones de la Educación al Empleo (TREE)⁶⁵ financiado principalmente por la Fundación Nacional Suiza de la Ciencia y también, durante el periodo 2000-2007, por la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología OPET (Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie – BBT) de la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI), la Oficina Federal de Estadística (Bundesamt für Statistik – BFS), la Universidad de Basilea y los cantones de Berna, Ginebra y Ticino. En la actualidad el proyecto reside en el Instituto de Sociología de la Universidad de Berna y es desarrollado por investigadores de dicha institución, así como

⁵⁸

<http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/index.html?lang=fr>

⁵⁹ <http://www.sbfi.admin.ch/index.html?lang=en>

⁶⁰ Se trata de una empresa privada suiza fundada en 1981 y constituida como sociedad anónima (*Aktiengesellschaft*), más información en <http://www.link.ch/>.

⁶¹ Véase Strupler y Wolter (2012).

⁶² Era financiado básicamente por la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología OPET (Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie – BBT). Este organismo a finales de 2012 se fusionó con la Secretaría de Estado para la Educación e Investigación dando lugar a la actual Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI).

⁶³ http://www.ffb.unibe.ch/index_eng.html

⁶⁴ Véase Kammermann et al. (2009) o Kammermann y Hättich (2010).

⁶⁵ http://www.tree.unibe.ch/the_project/description/index_eng.html

del Instituto de Sociología de la Universidad de Basilea. En la actualidad está en marcha una segunda fase, TREE2, también financiada por la Fundación Nacional Suiza de la Ciencia, localizada en el Instituto de Sociología de la Universidad de Berna y a cargo del mismo equipo. Esta ampliación permitirá contar con múltiples cohortes para el análisis.

También hay que mencionar el barómetro de empleo de los graduados de FP que se desarrolló entre 2010 y 2012 en nombre de la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología OPET, ahora la Secretaría de Estado de Educación, Investigación e Innovación (SERI), en cooperación con la Secretaría de Estado de Asuntos Económicos (SECO).

Se realizó como parte del Stellenmarkt-Monitor Schweiz verfolgt das Ziel⁶⁶ (Swiss Job Market Monitor) del Instituto de Sociología de la Universidad de Zúrich. El Swiss Job Market Monitor sigue desarrollándose por esta institución.⁶⁷

Este tipo de información permite analizar la empleabilidad de los graduados en FP Dual y sus posibilidades de inserción.

Finalmente, la Oficina Federal de Estadística ofrece en su página web una batería de indicadores⁶⁸ sobre el sistema educativo: contexto, costes, proceso formativo, resultados y *outcomes*.

⁶⁶ <http://www.stellenmarktmonitor.uzh.ch/de/research.html>

⁶⁷ <http://www.stellenmarktmonitor.uzh.ch/de/indices.html>

⁶⁸ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/themen/15/17.html>

Centro de Coordinación para la Investigación de la Educación en Suiza (SBKF-CSRE)

El Centro de Coordinación para la Investigación de la Educación en Suiza¹ es una institución bajo los auspicios del Gobierno Federal Suizo y la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación (EDK). Esta participación conjunta de distintas administraciones se deriva de que en Suiza el sistema educativo es responsabilidad común de la Confederación y los cantones.

El SCCRE se creó en 1974 y su sede está localizada en la ciudad suiza de Aarau. En la actualidad cuenta con una plantilla de once personas. La estructura está formada por un Director (el profesor Wolter, actual presidente del grupo de expertos nacionales de la OCDE sobre FP) y un Director adjunto. Cuenta con siete investigadores apoyados por cuatro empleados en la sección administrativa (en ambos casos, la mayoría sin dedicación exclusiva).

El objetivo del SCCRE es contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en Suiza, estableciendo un mejor diálogo entre la política educativa, la práctica, la administración y la investigación. Pretende apoyar un despliegue más eficiente de los recursos en la investigación en educación. Con ese fin, se encarga de tareas de interés para los diversos actores involucrados en el escenario educativo suizo.

En particular, el SCCRE lleva a cabo su misión sujeto a los términos de un acuerdo basado en el rendimiento (Leistungsauftrag) que contiene los siguientes puntos centrales:

- Documentación del contenido y los resultados de la investigación suiza sobre educación, así como cualquier investigación educativa internacional sobre el sistema educativo suizo.
- Información relativa a los proyectos suizos de investigación educativa.
- Coordinación entre la investigación, la práctica, la administración y la política en el ámbito de la educación.
- Fomento de la cooperación nacional e internacional en la investigación educativa
- Análisis del progreso de la investigación en temas de investigación actuales sobre educación.

Un mayor detalle de las actividades desarrolladas por el SCCRE a lo largo del tiempo en los ámbitos señalados, así como de las tareas de difusión de su actividad se encuentra en sus Informes Anuales, disponibles en su página web.²

¹ <http://www.skbf-csre.ch/en/>

² En alemán <http://www.skbf-csre.ch/en/about-us/mandate/> y en francés <http://www.skbf-csre.ch/fr/portrait/mandat/>

Secretaría de Estado de Educación, Investigación e Innovación (SERI)

La Secretaría de Estado de Educación, Investigación e Innovación (SERI) es la agencia especializada del gobierno federal suizo para asuntos nacionales e internacionales relativos a la educación, la investigación y la política de innovación. Es una de las secciones del Departamento Federal de Economía, Educación e Investigación (EAER) del Gobierno Federal Suizo.

La SERI cuenta con 280 miembros y controla un presupuesto global anual de unos 3.600 millones de euros (alrededor 4.000 millones de francos suizos).³

Competencia de la Secretaría de Estado de Educación, Investigación e Innovación (SERI)

Numerosos agentes públicos y privados contribuyen al sistema de organización federal de Suiza de la educación, la investigación y la innovación (ERI). Ellos son responsables de rendimiento, financiación, legislación y gestión estratégica.

Como organismo especializado de la Confederación para el sistema ERI, la SERI, tiene entre otras las atribuciones siguientes:

- Establecimiento de una visión estratégica de la educación, el sistema de investigación e innovación suiza y preparación de los planes federales de rendimiento y recursos.
- Seguimiento de las actividades internacionales de *networking*, garantizando que Suiza está involucrada en las actividades de educación, investigación e innovación europeas y mundiales.

- Fomento de una amplia y diversa gama de oportunidades educativas, asegurando que las vías académicas y las vocacionales/profesionales se mantienen equivalentes y compatibles entre sí.
- Mantenimiento y mejora de la calidad y el atractivo de los itinerarios profesionales / profesionales de acuerdo con los cambios que tienen lugar en el mercado laboral.
- Mantenimiento de la alta calidad de la enseñanza y la investigación en las instituciones de educación superior.
- Fomento de la investigación y la innovación; coordinación de las tareas y actividades de las instituciones federales para la financiación de la investigación.

La SERI lleva a cabo su cometido en consulta con los cantones, organizaciones profesionales, instituciones y organismos de educación superior, así como con otras partes interesadas en la promoción de la investigación y la innovación. La SERI es responsable de las relaciones con las autoridades e instituciones nacionales e internacionales. También representa a la Confederación en foros nacionales e internacionales. Además, es el punto de contacto nacional para el reconocimiento de FP extranjera y trabaja para asegurar la comparabilidad de las cualificaciones de FP a nivel nacional e internacional.

³ Para un mayor detalle de la organización de la SERI puede consultarse su organigrama, <http://www.sbf.admin.ch/org/01647/index.html?lang=en>

La Secretaría de Estado de Formación, Investigación e Innovación y la financiación de la investigación en FP

La ley de formación profesional suiza establece que la Confederación ha de promocionar la formación por medio de la investigación. Para ello se requieren unidades cualificadas de investigación que garanticen la calidad y la independencia en el desarrollo de esa actividad. La Confederación promueve la investigación en materia de formación profesional con el fin de conseguir unas infraestructuras estables con un nivel científico reconocido internacionalmente. Uno de las herramientas básicas es el programa de promoción de la Secretaría de Estado de Formación, Investigación e Innovación (SERI).¹ Ese programa se apoya en dos instrumentos de promoción fundamentales y complementarios: “Leading Houses” y “Proyectos individuales”.

El instrumento “Leading-Houses”, concebido a largo plazo, está destinado a establecer nuevas estructuras estables de investigación. Las “Leading Houses” realizan investigaciones en campos temáticos bien definidos, relevantes para la formación profesional. Se pretende que constituyan auténticas redes de excelencia en sus campos de investigación. La condición de “Leading House” se concede por períodos de tres o cuatro años (renovables), con una dotación anual máxima de 500.000 francos suizos.

Los proyectos individuales, por el contrario, se conciben a corto plazo y tienen una duración de hasta cuatro años. Con estos dos instrumentos se promueven tanto la investigación fundamental como la investigación aplicada en la formación profesional. Como regla general, se establece que la financiación no exceda los 300.000 francos suizos a lo largo de un periodo de tres años.

En esta actividad la SERI cuenta con el asesoramiento de un Comité (*Steering Committee*) para la Investigación en FP que asegura la alineación estratégica de la investigación y evalúa y gestiona los proyectos de las “Leading Houses” y el resto de proyectos relevantes desde un punto de vista estratégico. Hay que señalar que el funcionamiento de todo el mecanismo en su conjunto ha sido a su vez objeto de evaluación.²

Existen en la actualidad cuatro “Leading Houses”. Un ejemplo representativo puede ser la Swiss Leading House on Economics of Education, Firm Behaviour and Training Policies³, un proyecto conjunto de las universidades de Zurich y Berna. Su objetivo es no solo desarrollar proyectos de investigación sobre los aspectos económicos de la educación y la formación profesional, considerando a los agentes aprendiz, empresa y Estado, sino impulsar la investigación mediante programas avanzados de estudios para jóvenes investigadores (estudiantes de doctorado) en este campo.

El equipo de esta “Leading House” está formado por 10 miembros en la Universidad de Zurich y 5 en la Universidad de Berna (casi todos doctores o MSc.) dirigidos el Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner y el Prof. Dr. Stefan C. Wolter. Esta Leading House cuenta con un Consejo Asesor de académicos de renombre internacional en la investigación en áreas como la economía de la educación, la formación en las empresas, la economía del trabajo, la gestión de recursos humanos o las relaciones industriales. Ese consejo se reúne dos veces al año y supervisa la investigación de la “Leading House”.

¹

<http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01528/index.html?lang=en>

²

http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01528/index.html?lang=en&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1ad1lZn4Z2qZpn02Yuq2Z6gpJCEd4B9hGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

³ <http://www.educationeconomics.uzh.ch/en.html>

4.3 ¿Qué se evalúa?

El análisis coste-beneficio de los resultados para las empresas

El propósito de este tipo de estudios es la obtención de datos representativos de costes y beneficios de la formación vocacional de los distintos programas de formación profesional según tipos de oficios y años de formación.

Aunque estos estudios coste-beneficio están claramente enfocados a las empresas, su utilidad no está limitada a ellas. Por supuesto, el enfoque principal del análisis se centra en determinar si la formación es provechosa económicamente para las empresas, pero también se obtiene información sobre los salarios y las horas asociadas al aprendizaje de los alumnos que participan en este tipo de formación. Esta información ayuda a los gobiernos e interlocutores sociales a determinar si se alcanzan los objetivos también desde el punto de vista de los aprendices.

Para los cálculos de costes y beneficios se aplica un análisis marginal. Los costes y beneficios de la formación de aprendices se calculan en relación a una situación en la que la empresa no forma aprendices. Los costes (costes brutos) corresponden por lo tanto a esa parte de los gastos de explotación que, desde el punto de vista de la empresa, no existirían sin la formación de los aprendices. Los beneficios de la formación profesional consisten en el valor de las actividades productivas que no se llevarían a cabo de no haber aprendices. Existen beneficios netos si el beneficio es mayor que el coste bruto. Los costes netos durante el periodo de aprendizaje surgen cuando los costes superan el rendimiento productivo.

Mientras que el coste de la formación aparece exclusivamente durante el periodo de aprendizaje, ciertos componentes de los beneficios pueden aparecer también tras la finalización de la formación y también son investigados. Se trata de beneficios potenciales (ganancias de oportunidad) tras la formación de aprendices debidos a que, gracias a la propia forma-

ción de aprendices cualificados en la empresa, se puede prescindir de la contratación de mano de obra externa cualificada. Por supuesto, este beneficio solo se materializará en aquellos casos en que los aprendices puedan continuar en la empresa contratados o, de alguna otra manera, puedan seguir ligados a ella a través de algún tipo de programa adicional de formación. Además, debe darse también el caso de que la contratación de personal cualificado externo sea más cara que la de aprendices (un supuesto poco restrictivo en el caso suizo).⁶⁹

Comparando el coste y beneficio de la formación de aprendices antes y después de la formación (una vez cuantificados) se estima como resultado un beneficio neto si los beneficios superan los costes. En la situación contraria, si el beneficio es menor al coste, esto resulta en un coste neto.

Coste bruto

Los gastos de una empresa dedicados a la formación de aprendices se dividen en seis subcategorías (que se recogen también en el cuestionario de la encuesta de las empresas formadoras).

- 1) Costes salariales de los aprendices: salario básico mensual, pagos especiales irregulares (comisiones, bonificaciones, prestaciones en especie, participaciones en los beneficios), costes laborales adicionales (dietas por comidas, transporte y gastos de alojamiento).

⁶⁹ Además de los componentes de beneficios cuantificables monetariamente pueden aparecer otros beneficios a corto y largo plazo (como el compromiso social, el prestigio de la formación para los clientes, ventajas en la contratación de buenos profesionales, etc.) no cuantificables. Por lo tanto, el beneficio neto de la formación de aprendices en este tipo de estudios se presenta como un límite inferior ("lower bound"). No obstante, para los autores, esto no pone en cuestión los cálculos realizados por dos razones. En primer lugar, los beneficios no cuantificables serían, para la mayor parte de las empresas, más bien de naturaleza secundaria, es decir, bienvenidos, pero no los factores decisivos, ya que incluso a corto plazo los costes de formación se pueden cubrir con los beneficios cuantificables en el caso suizo. En segundo lugar, para cada empresa para la que se consideran ganancias de oportunidad y sigue habiendo costes de formación (costes netos), se hace visible el importe de los componentes no medidos de beneficios cuando la formación ha de ser calculada incluyendo todas las dimensiones.

Cuadro 4.1

Componentes de los costes de la FP Dual. 2009

Componentes de los costes	FP de 3 años	FP de 4 años
Salarios de aprendices	50%	46%
Costes de personal	39%	39%
Costes de inversión	1%	4%
Costes de material	3%	3%
Otros costes	7%	8%
Total costes brutos	100%	100%

Fuente: Strupler y Wolter (2012).

- 2) Costes de los formadores: costes laborales a tiempo completo, a tiempo parcial y de formadores externos (incluidos costes no salariales).
- 3) Costes del personal de administración y contratación: costes laborales para la administración y contratación de los aprendices (incluidos los costes no salariales).
- 4) Costes de inversión: equipos y maquinaria para los aprendices en el puesto de trabajo, costes de localizar en la propia empresa las clases que se dan a los aprendices.
- 5) Costes de material: costes de material para la formación en el trabajo como los libros de texto, software educativo y vídeos o ropa para el trabajo.
- 6) Otros costes: costes de material de administración y contratación, costes para cursos externos, tasas/tributos pagados a terceros (asociaciones, fondos de formación en la parte de los costes que surge debido a la formación profesional).

Para los costes de los formadores y del personal de administración y contratación (tipos 2 y 3 de coste) es muy importante que estos se basen en el principio "marginal". Por ese motivo en la encuesta se pregunta en concreto por los costes en los que incurriría la empresa en cada caso (con y sin aprendices). Por ejemplo, se pregunta cuántas horas por semana debe

interrumpir su labor habitual un trabajador por tener que formar a un aprendiz. Para cada categoría de empleado relacionado con la formación o contratación de aprendices se recoge su salario mensual (incluidos sus costes no salariales), los cuales darán los costes de formación al multiplicarse por el tiempo dedicado a la formación.

También para el caso de los costes de inversión y de material (tipos 4 y 5 de coste) se pregunta por los costes en los que se incurriría si no se llevase a cabo ningún tipo de formación profesional en la empresa. Esto significa que, por ejemplo, el precio de compra de los equipos que además de para la producción sirven para la formación de los aprendices no contará como coste. El motivo es que esas máquinas se habrían comprado igualmente para la producción sin que hubiese aprendices. Sin embargo, se consideraría como coste si las máquinas de los aprendices no pueden ser utilizadas para la producción durante el tiempo de aprendizaje. La situación es diferente y menos problemática en el caso de los costes de adquisición del material o maquinaria en los que se incurre exclusivamente a través del aprendizaje, en cuyo caso se imputa el importe total como coste de la formación.

"Otros costes" (6) incluyen los costes en asociaciones o fondos de formación. También en este caso se tienen en cuenta solo los costes en los que se incurriría de no existir la formación de aprendices. Se trata de una cuestión relevante, dado que no son insignifi-

cantes y, por otra parte, muchas de esas contribuciones a fondos de formación y asociaciones de la industria se deben realizar igualmente, aunque no se tengan aprendices en la empresa.

El cuadro 3.1 muestra la importancia relativa en promedio de cada tipo de coste en el coste bruto de la formación profesional para la empresa.

Servicios productivos

Los servicios productivos se definen como el valor monetario de las actividades de los aprendices en la empresa. Para el cálculo de este valor se considera que durante el tiempo de aprendizaje los alumnos también trabajan. En este tiempo de trabajo habría incurrido la empresa independientemente de la formación o no de aprendices. Por lo tanto, los aprendices sustituyen tanto a profesionales como a mano de obra no cualificada en la elaboración de los beneficios productivos de la empresa. El valor de los beneficios productivos se corresponde en consecuencia también con los salarios de los trabajadores sustituidos.

Las actividades productivas se dividen en dos tipos en función de que el trabajador sustituido hiciese tareas complicadas (II) o sencillas (I). Para las tareas sencillas se da por sentado que los aprendices son capaces de realizarlas de igual manera que un trabajador no cualificado de la propia empresa. Por lo tanto, el valor de una hora de trabajo de un aprendiz será valorado con el salario de un trabajador no cualificado.

Para las tareas difíciles que normalmente son realizadas por un profesional no se puede suponer que un aprendiz pueda realizarlas con la misma velocidad o capacidad. Por lo tanto, en el estudio se pregunta a las empresas acerca de la productividad relativa de los aprendices por año académico en relación con un profesional medio. En todo caso, independientemente de la estructura salarial de cada empresa encuestada, para el cálculo de los beneficios asociados a las actividades productivas de los aprendices solo cuenta el valor cuando hay trabajo de profesionales que pueda ser sustituido por aprendices. Para el cálculo del valor de los servicios productivos tipo II se toman

las referencias de productividad relativa con el número de horas dedicadas por los aprendices a este tipo de tareas y se multiplican por el salario correspondiente asociado a los profesionales de la empresa.

Beneficio/coste neto

El beneficio neto tras acabar el periodo de aprendizaje es una medida muy importante, sobre todo para las empresas que nunca o casi nunca continúan empleando a los aprendices como fuerza de trabajo tras el periodo de aprendizaje. Los costes netos significan en esos casos que la formación de aprendices para las empresas a corto plazo (hasta la finalización del aprendizaje) no ha valido la pena. Para las empresas que emplean aprendices como trabajadores tras el periodo de formación, incluso una formación con costes netos puede valer la pena, cuando se incurre en ellos para conseguir mayores competencias en aprendices que continúan en la empresa tras el periodo de formación.

Conviene señalar en cualquier caso que, en promedio, la formación de aprendices en Suiza es rentable para las empresas ya durante el periodo de formación. Los costes de formación quedan cubiertos para una empresa suiza media por la actividad productiva de los aprendices dado lugar a beneficios netos.

Los ingresos / ganancias de oportunidad

Las empresas pueden obtener ventajas adicionales de la FP Dual tras el periodo de formación si contratan a los aprendices como trabajadores. Como ya se ha mencionado, se trataría de los ingresos asociados al ahorro de sustituir en la contratación a especialistas externos por aprendices de la cantera de la FP Dual. Dado que este tipo de ingresos solo se producen cuando las empresas contratan a los aprendices como trabajadores una vez finalizado el periodo de formación, estos se consideran ingresos de oportunidad. La extensión de tales ingresos depende de lo difícil que sea para las empresas la contratación de mano de obra en el mercado laboral. En periodos con mucha oferta de mano de obra estos costes deberían ser menores. Por otra parte, estos costes se incre-

mentan también con el capital humano específico de la empresa necesario para llevar a cabo las tareas requeridas. En mercados laborales con poca oferta de mano de obra y una gran demanda de nuevos profesionales, los ingresos de oportunidad pueden llegar a convertirse rápidamente en el beneficio principal del aprendizaje.

Hay que recordar que, como se ha comentado ya en algún capítulo anterior, existe una aplicación reciente de esta metodología como ejercicio de evaluación ex ante de la FP Dual en España. Algunos de los autores de los análisis coste-beneficio para las empresas en el caso de Suiza forman parte del equipo investigador de ese interesante informe. Se trata de un informe de simulación de los efectos de una FP Dual para España realizado para la Fundación Bertelsmann⁷⁰ en el que se intentan estimar a priori los posibles resultados de implantar una FP Dual “a la suiza” en términos de su impacto en el beneficio neto para las empresas formadoras, todo ello considerando diferentes escenarios y características de los estudios y las empresas. Para ello en algunos aspectos para los que, pese a los esfuerzos realizados, se carece de información para el caso español, se supone una situación como la del caso suizo (por ejemplo, que en España la ratio de productividad relativa entre aprendices y trabajadores de la empresa sería similar a la observada en Suiza, etc.).

Transiciones de la Educación al Empleo

El estudio de las transiciones de la educación al empleo (TREE) es una encuesta longitudinal de una cohorte de 6.000 estudiantes al finalizar la enseñanza obligatoria. Toma como base la muestra del estudio suizo en PISA 2000 y está constituida por ocho oleadas de panel. Cubre un período de observación de diez años. La base de datos incluye medidas sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas al final de la enseñanza obligatoria, así como otra información individual y de contexto a lo largo de toda la fase de la

educación post-obligatoria y de participación temprana en el mercado de trabajo.

En lo que respecta a su utilidad para la evaluación de la FP Dual, es relevante considerar que más de 2.000 de los jóvenes encuestados hayan pasado a través de la formación profesional básica. Esto permite el análisis de grupos de profesiones o sectores económicos específicos. Por lo tanto, los datos de este estudio permiten considerar las principales cuestiones relativas a la educación, el mercado laboral y la política social (el desempleo juvenil y sus consecuencias, cómo la educación se traduce en términos de cualificación laboral, etc.). Además, permite hacerlo comparando a esos jóvenes con los que han seguido otras trayectorias formativas y vitales.

En particular, este estudio incluye, entre otras cuestiones, toda la información PISA de los individuos, así como la relativa a su trayectoria educativa tras la enseñanza obligatoria (incluyendo tipo, duración, grados obtenidos y distinguiendo la FP Dual de otro tipo de estudios, así como las características de esa formación en la empresa en lo relativo a múltiples dimensiones de la misma), su trayectoria laboral (en términos de empleos, características de los empleos, salarios, características de las empresas, posición en la jerarquía de las empresas, factores de tensión y de apoyo en la empresa, satisfacción en el trabajo, etc.), características personales relativas a la persistencia, la autoeficacia, situación en términos de salud, bienestar, integración y participación social o situación financiera.⁷¹

Coyuntura de la oferta y demanda de la FP

El Instituto LINK elabora periódicamente para la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI) un estudio sobre la situación y las tendencias en lo que respecta a la oferta y la demanda de la FP, el Barómetro del Aprendizaje.

⁷⁰ Wolter, S.C. y S. Mühlemann (2015) La FP Dual en España - ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio.

⁷¹ Para un mayor detalle véase http://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files305246/TREE_2013_Concepts_Scales_English_ger.pdf

Para ello entrevista tanto a empresas formadoras como a jóvenes a punto de elegir formación.

En lo relativo a las empresas formadoras, se explora qué tipos de formación se ofrecen (familias profesionales), cuántos jóvenes hay en formación, cuántas plazas nuevas se ofrecen y cuántas quedan vacantes. Respecto a las plazas que quedan vacantes, se investiga el motivo (falta de solicitudes, candidatos inadecuados, renuncia de los candidatos aceptados,...) y la política que la empresa piensa seguir respecto a ellas (mantener la oferta, volver a ofrecer el próximo curso, transformar en otro tipo de oferta o suprimir). También se investiga la variación en el número de plazas ofertadas y los motivos (situación económica, reestructuración de la empresa, motivos de relevo laboral, falta de personal formador, candidatos inadecuados, etc.). Finalmente, se considera qué sucederá con los jóvenes aprendices que van a terminar su periodo de formación (cuántos seguirán en la empresa con contrato fijo, cuántos como temporales, cuántos no seguirán, cuántos están por decidir).

En lo relativo a los jóvenes se investigan diversas cuestiones. Por una parte aspectos como: si optan por la FP, en qué familia profesional, si han tenido información adecuada y quién les ha orientado. También se recaba información acerca del éxito en el proceso de obtención de plaza: por ejemplo, si se ha conseguido una plaza en la familia profesional deseada. Finalmente, se investiga el grado de satisfacción del joven según la situación actual en el momento de la segunda oleada del barómetro (los resultados del último barómetro, el de 2015, indican que los más satisfechos son los que han iniciado efectivamente una FP, 97% satisfechos o muy satisfechos).⁷²

El propósito del este barómetro es supervisar las perspectivas de inserción laboral de los graduados de FP en términos de primer empleo al finalizar los estudios. Ese análisis se realiza a partir de indicadores de oferta y demanda de empleo. El análisis de la oferta se centra en el tamaño y composición de los titulados

de FP como grupo. El análisis por el lado de la demanda de trabajo considera el número y la naturaleza de las ofertas de trabajo para los graduados de FP en la prensa y en internet arrojando luz sobre la situación actual del mercado de trabajo y ofreciendo información relevante sobre las tendencias en las fluctuaciones del número de ofertas de trabajo.

Barómetro de Empleo

El barómetro de empleo de los graduados de FP⁷³ se desarrolló entre 2010 y 2012 en nombre de la Oficina Federal de Formación Profesional y Tecnología OPET, ahora la Secretaría de Estado de Educación, Investigación e Innovación (SERI), en cooperación con la Secretaría de Estado de Asuntos Económicos (SECO). Se realizó como parte del Stellenmarkt-Monitor Schweiz verfolgt das Ziel (Swiss Job Market Monitor) del Instituto de Sociología de la Universidad de Zúrich.

Este barómetro, enfocado a jóvenes que ingresan al mercado de trabajo tras realizar formación profesional, explota diferentes estudios y estadísticas que combina para obtener sus estimaciones.

Las estadísticas sobre graduados de la Oficina Federal de Estadística, que permiten identificar el número y tipo de titulaciones obtenidas al finalizar la formación en el nivel secundario postobligatorio. El sistema de información sobre contratos y estadísticas de mercado de trabajo (PLASTA), que proporciona estadísticas mensuales sobre el número de parados registrados en las oficinas regionales de empleo a corto.

La encuesta suiza trimestral de población activa (ESPA), que desde 2010 encuesta a una muestra de la población suiza sobre su situación con respecto a la formación y el empleo. Esta muestra incluye también a los jóvenes que entran en el mercado laboral y a otros jóvenes que han completado la formación profesional básica.

⁷² Para un mayor detalle, véase <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/index.html?lang=fr>

⁷³ Disponible en: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01588/01609/index.html?lang=en>

El Swiss Job Market Monitor (SMM), que compila todos los años en marzo y septiembre muestras aleatorias representativas de las ofertas de trabajo en la prensa y páginas web de empresas o sitios especializados en la publicación de ofertas de trabajo. Estas muestras son sometidas al correspondiente tratamiento estadístico.

Un rasgo a destacar es que, dado que la situación laboral de los jóvenes depende en gran medida de las condiciones del mercado de trabajo, este barómetro trata de identificar los cambios en plazos equivalentes a ciclos económicos completos para distinguir entre tendencias y oscilaciones coyunturales.

El análisis basado en muestras responde a un diseño que da lugar a un error muestral limitado a 5% como máximo.⁷⁴

El Swiss Job Market Monitor sigue desarrollándose por esta institución. En la actualidad, a partir de los datos obtenidos ofrece diferentes series anuales y trimestrales sobre el desarrollo del mercado de empleo. El Índice de Adecco del Mercado de Trabajo Suizo (ASJMI) que realiza un seguimiento de la evolución trimestral de la oferta de empleo en Suiza y el índice combinado Print-Online que muestra el desarrollo a largo plazo de las necesidades de personal desde 1950 en Suiza.

Este tipo de información permite analizar la empleabilidad de los graduados en FP Dual y sus posibilidades de inserción.⁷⁵

⁷⁴ Véase Sacchi y Salvisberg (2011) para mayor detalle sobre la base de datos y la metodología.

⁷⁵ Véase, por ejemplo, Buchs y Muller (2016) para una comparación entre la inserción distinguiendo entre formación dual o formación en la escuela. Los autores examinan los efectos sobre la probabilidad de ejercer la profesión aprendida, cambiar de profesión, continuar los estudios o estar desempleado un año después del final de la formación, teniendo en cuenta la composición de la oferta de empleos. Para ello se basan en la encuesta sobre la juventud suiza PISA/TREE y las ofertas de empleo difundidas en el monitor del mercado de empleo suizo (SMM). Los resultados indican que la entrada al mercado de trabajo en un empleo relacionado con la formación es más fácil para los jóvenes egresados de la formación profesional.

Indicadores Educativos

La Oficina Federal de Estadística ofrece una batería de indicadores. Esa información abarca indicadores de contexto, describiendo el entorno social y económico del sistema educativo; de costes o inversión, con datos sobre gasto público, subvenciones, gasto privado, etc.; de enseñanza y formación, relativos a la organización del sistema, alumnado, tamaño de las clases, ratios alumno/profesor, etc.; de transiciones educativas, relativos a tasas de promoción, tasas de abandono, etc.; de competencias y resultados, como tasas de graduación, etc.; y, finalmente, indicadores de impacto, mostrando la situación laboral, los costes y beneficios para las empresas, la tasa de retención de aprendices por parte de las empresas, los salarios relativos por nivel educativo, etc.

Varios de esos indicadores utilizan precisamente los resultados de algunos de los métodos de evaluación que han sido examinados anteriormente, mientras otros proceden de las operaciones estadísticas de la propia Oficina Federal o de registros administrativos.

4.4 ¿Cómo se evalúa?

El análisis coste-beneficio de los resultados para las empresas

El último análisis disponible (Strupler y Wolter, 2012) supone el tercer estudio de coste-beneficio del aprendizaje en las empresas suizas y hace referencia al año 2009. Como ha sido ya mencionado en un apartado previo, el propósito del estudio volvió a ser la obtención de datos representativos de costes y beneficios de la formación vocacional a nivel de oficios y años de formación de los distintos programas de formación profesional de tres y cuatro años. El enfoque metodológico de la encuesta de 2009 está línea con las oleadas anteriores, con lo que se garantiza la comparabilidad con las dos primeras encuestas de 2000 (Schweri, et al., 2003) y 2004 (Muehleemann et al., 2007). Esta es una de las características de la evaluación, la **voluntad de permanencia que permi-**

ta el seguimiento y la comparabilidad a lo largo del tiempo.⁷⁶

Esta continuidad y la colaboración de la Oficina Federal de Estadística suiza han permitido avanzar sustancialmente en algunos de los problemas relativos a la obtención de información que afectaron a los primeros estudios en lo relativo a la fase inicial de diseño muestral y obtención de información. El censo de empresas suizo de 2008 ya dispone de información acerca de qué empresas habían sido formadoras de aprendices, por lo que ya no es necesario investigar en la fase preliminar qué empresas realizaban formación y cuáles no, a diferencia de ediciones previas del estudio coste-beneficio en las que no se disponía de este tipo de información al no facilitarse en otros censos anteriores.

No obstante, continúa siendo necesario realizar para las empresas formadoras investigaciones preliminares, porque el censo de empresas no informa acerca de cuántos aprendices se forman por tipo de oficio, y este tipo de información resulta esencial para diseñar el muestreo y el cuestionario. Esto es así dado que otra característica de estos estudios es tratar de conseguir su **representatividad no solo para el conjunto de la FP, sino por ramas y oficios específicos**.

En total para el último estudio se escogieron 15.804 empresas registradas como formadoras. A estas empresas se les requiere que indiquen qué oficios enseñan y a cuántos aprendices forman, y si están dispuestas a participar en una encuesta.

La **elección de las empresas** que realizan formación y que no realizan formación se lleva a cabo con una **muestra aleatoria estratificada del registro de empresas a partir de métodos estadísticos de la**

oficina de estadística oficial suiza (Bundesamtes für Statistik – BFS). Los **criterios de estratificación** son la **actividad económica** y el **número de empleados en el lugar de trabajo** (tamaño de empresa).

En los lugares de trabajo con más de 50 empleados y más de 7 aprendices se llevan a cabo censos completos (encuestas completas) para garantizar de ese modo que todas las empresas con un alto número de aprendices son incluidas en la muestra. En base a la experiencia de las dos primeras encuestas de 2000 y 2004 y dado que un gran número de grandes empresas forman parte de la muestra, estas son contactadas directamente en el lugar de trabajo. Esta forma de proceder pretende facilitar la recogida de información preliminar en las empresas con varios lugares de trabajo, para organizar al mismo tiempo los próximos pasos de cara a la encuesta principal de forma centralizada con las personas responsables de la formación profesional. En la fase inicial el impreso preliminar de la encuesta, firmado por uno de los directores del BBT en una carta adjunta, se envía junto con una descripción del proyecto y un sobre de respuesta.⁷⁷ Las respuestas de las empresas son procesadas electrónicamente por la oficina federal de informática y telecomunicación (Bundesamt für Informatik und Telekommunikation – BIT) en Berna. El Centro de Investigación en Economía de la Educación (Forschungsstelle für Bildungsökonomie – FfB) ofrece una línea telefónica y una dirección de correo electrónico para responder a las posibles dudas de las empresas. Además, existe una página web con información sobre el proyecto, así como respuestas a las preguntas más frecuentes (FAQ) que son supervisadas con frecuencia. Un mes después⁷⁸ se vuelve a enviar a todas las empresas que hasta ese momento no habían respondido un impreso preliminar junto con un sobre de respuesta.

Como puede observarse, otra característica básica del método es la preocupación por lograr la **representa-**

⁷⁶ Como se ha comentado, se trata de un estudio que analiza las titulaciones de formación profesional (oficios) de duraciones comprendidas entre tres y cuatro años (reguladas bajo un certificado oficial federal). No se analizan otras titulaciones básicas de duración de dos años también reguladas bajo un certificado federal vocacional porque el Instituto Universitario para la Formación Profesional ya realiza un estudio específico para este tipo de titulaciones, VET Certificate-Career Study (VET-CCS).

⁷⁷ En el último estudio esa fase inicial se llevó a cabo a primeros de diciembre de 2009.

⁷⁸ Enero de 2010. Todas las respuestas recibidas hasta principios de marzo de 2010 fueron consideradas para la encuesta principal.

tatividad también a nivel de rama de actividad y de tamaño de la empresa, en la medida que la difusión y la rentabilidad de la FP Dual pueden variar ampliamente de acuerdo a esas variables. Este es un aspecto particularmente relevante para el caso español, dado el menor tamaño de las empresas españolas y el menor peso de la industria en su tejido productivo.

La tasa de respuesta del *screening* (preguntas preliminares) en el último estudio fue del 86%, comparable al de ediciones previas. De las 15.804 empresas contactadas contestaron 13.078.

Cuadro 4.2

Respuestas válidas de las empresas al *screening*

Empresas dispuestas a participar en la encuesta y formadoras	4.447
Empresas dispuestas a participar en la encuesta y no formadoras	283
Empresas no dispuestas a participar en la encuesta	8.348
Total	13.078

Como puede observarse, y pese a los esfuerzos realizados, un problema importante es la **dificultad para obtener la colaboración de las empresas** en este tipo de estudios. Este problema puede resultar aún más intenso en el caso español, por lo que **buscar métodos de recogida simples que minimicen los costes para las empresas es fundamental**.

Encuesta principal

A las 4.447 empresas formadoras que aceptaron participar en la encuesta principal se les envió el cuestionario en marzo de 2010. Como en el *screening* solo se había seleccionado a empresas que a priori eran formadoras según el censo de 2008, se envió también un cuestionario general a 26.499 empresas no formadoras elegidas de manera aleatoria, así como a las 283 empresas también dispuestas a participar pero que no se distinguieron como formadoras a través del *screening* preliminar. Al final participaron en

la encuesta 2.518 empresas formadoras y 10.116 empresas no formadoras.

Esto pone de relieve que otra característica del caso suizo es la preocupación por **incluir en la evaluación el análisis de las empresas que no hacen FP Dual para analizar los posibles motivos**. Se trata de una información fundamental a fin de diseñar políticas que potencien la difusión de la FP Dual. Es otro **aspecto de especial relevancia para el caso español**.

Las empresas formadoras cumplimentan dos tipos diferentes de cuestionarios. Para el caso de las empresas pequeñas de menos de 50 empleados, existe únicamente un tipo de cuestionario compuesto de una única parte, mientras que las empresas de 50 o más empleados reciben cuestionarios compuestos de dos partes. La primera parte del cuestionario contiene preguntas que pueden ser respondidas por algún miembro del personal, mientras que la segunda parte contiene preguntas sobre las actividades de formación que deben ser contestadas por una persona responsable de la formación de los aprendices. En concreto, las preguntas sobre los costes y beneficios del aprendizaje se refieren a oficios específicos de formación profesional.⁷⁹

Cabe notar la **diferenciación de requisitos de información por tamaño de empresa** a fin de minimizar costes para las empresas, especialmente las de menor tamaño, y maximizar la tasa de respuesta.

A las empresas no formadoras se les facilita un cuestionario en el que se les pregunta por las razones por las cuales no tienen aprendices hasta la fecha. Otras preguntas se refieren a la situación de la empresa, así como a los costes de reclutar a un especialista/profesional en cada profesión, y plantean en qué situaciones se vería más inclinada a contratar aprendices en caso de querer formarlos.

⁷⁹ Para que la oleada de 2009 fuese comparable con la de las dos oleadas anteriores, el cuestionario apenas cambió. Algunas preguntas fueron simplificadas y adaptadas. La parte de 2004 sobre la calidad de los aprendices se suprimió y sustituyó por unas preguntas adicionales sobre la contratación de profesionales.

Preparación y procesamiento de los datos

Este proceso se basa en la experiencia acumulada en los estudios previos que muestra la posibilidad de definir ciertos intervalos de confianza en las preguntas para poder clasificar las respuestas dentro de intervalos plausibles. En caso de que algunas respuestas se salgan de esos intervalos plausibles se contacta telefónicamente con la persona de contacto de la empresa. En los casos en que eso no soluciona el problema de empresas que no pueden o no quieren declarar la información requerida se recurre a estimar los valores perdidos por medio de métodos de imputación.

Composición de las muestras

Para garantizar la comparabilidad con estudios previos, el equipo investigador ha procurado que la composición de la muestra del último estudio disponible, referido a 2009, fuese lo más similar posible a los anteriores. La mayoría de las variables muestran solamente diferencias muy pequeñas.

Resultado

Obtención de datos representativos de costes y beneficios de la formación vocacional a nivel de oficios y años de formación de los distintos programas de formación profesional por tipo de FP, rama de actividad y tamaño de empresa. Esto permite obtener resultados acerca de la magnitud del coste o beneficio neto de la FP Dual en Suiza según esas características así como del punto de equilibrio.

Transiciones de la Educación al Empleo

Estudios longitudinales de la transición de la educación al empleo (proyecto TREE)

Como ya se ha comentado, Suiza es uno de los pocos países donde existen estudios longitudinales de esta cuestión, siguiendo la evolución a lo largo del tiempo de una misma cohorte de jóvenes. Se trata del proyecto TREE llevado a cabo a partir del 2000 para

estudiar exhaustivamente los itinerarios educativos postobligatoria de los jóvenes, así como su inserción en el mercado de trabajo.

El estudio sigue a la muestra suiza de jóvenes que participaron en PISA 2000. En particular, la muestra incluye a todos los participantes que habían asistido a una escuela pública en el nivel secundario inferior en el momento de la encuesta PISA y había terminado la educación obligatoria al final del año escolar 1999/2000. La muestra es, por tanto, **representativa de Suiza en su conjunto, así como de las regiones lingüísticas de Suiza (alemán, francés e italiano)** y de los cantones (Berna, Ginebra, Tesino, San Galo).

Para respetar la **confidencialidad** a los jóvenes participantes en la muestra se les solicitó su expreso consentimiento para participar en las sucesivas oleadas del estudio y una dirección de contacto. Una **primera dificultad** consiste en este tipo de estudios consiste, por tanto, en obtener la **colaboración continuada de los jóvenes a lo largo del tiempo** y no solo en su fase inicial. Así, ya en su fase inicial la muestra de 11.710 jóvenes de PISA 2000 se vio reducida a 6.343 jóvenes dispuestos a participar, de los que solo 3.424 continuaron contestando en la octava oleada llevada a cabo en 2010.

Diseño

El estudio se ha desarrollado a través de 9 oleadas sucesivas de encuestas a lo largo del tiempo. Las primeras 4 oleadas se llevaron a cabo a través de cuestionarios estandarizados por escrito. En caso de falta de respuesta se estableció un mecanismo consistente en un primer contacto por escrito y, en su caso, un segundo contacto por teléfono. Para aquellos que seguían sin responder al cuestionario escrito se ofreció la opción de contestar vía entrevista telefónica con un cuestionario centrado en los aspectos clave relativos a la educación y el empleo. Las siguientes 3 oleadas se basaron en una combinación de entrevistas por teléfono asistidas por ordenador (CATI) y cuestionarios escritos individualizados adaptados a situaciones específicas en un intento de **evitar cuestionarios demasiado largos y comple-**

jos. Este procedimiento implica un mayor coste económico del proceso.⁸⁰ Los resultados de la encuesta telefónica se centraban en los aspectos clave de la educación y el empleo y, además, se usaron para establecer el cuestionario a mandar en cada caso. En los casos de no respuesta telefónica se procedió al envío de un cuestionario escrito básico similar y, en función de las repuestas obtenidas, un posterior cuestionario adaptado.⁸¹ En todos los casos se estableció al menos un **recordatorio en caso de falta de respuesta**. Toda esta estrategia supone un nuevo ejemplo de **búsqueda de reducir los costes para los jóvenes que han de responder y maximizar así la tasa de respuesta, aunque suponga un mayor coste financiero del proceso de encuesta. La disyuntiva entre coste financiero del proceso y tasa de repuesta es un aspecto inevitable en este ámbito.**

Implementación

Las encuestas son de carácter anual. Las cuatro primeras se realizaron directamente por el equipo del proyecto. El cambio de procedimiento al uso del proceso telefónico a partir de la 5ª oleada se hizo con la **colaboración de institutos de estudios de mercado** (e.g. Instituto LINK de Lucerna para las oleadas 5-7, M.I.S. Trend para la oleada 8) que desarrollaron el software para las encuestas telefónicas y otros componentes del proceso, además de reclutar a los encuestadores y formarlos, en cooperación con el equipo del proyecto. Aparece de nuevo un rasgo característico de la evaluación suiza como es la **disposición a subcontratar y a contar con expertos en la materia, contemplando alternativas de colaboración público-privada.**

⁸⁰ El propio equipo del proyecto manifiesta que el sistema entrevistas telefónicas asistidas por ordenador (CATI) habría sido el método elegido desde el principio, pero que, debido a la insuficiencia de fondos en la primera etapa del proyecto, se optó por usar cuestionarios escritos estandarizados al ser un modo menos costoso de encuesta.

⁸¹ Sin embargo, en las oleadas de 2007 y 2010, no se usó el procedimiento individualizado de dos etapas en el caso de la entrevista por escrito debido al tiempo considerable y la logística involucrada. Los encuestados recibieron un cuestionario estándar no diferenciado por educación y situación laboral que contenía el conjunto completo de preguntas.

Mantenimiento de la muestra

En estudios longitudinales como este un **aspecto clave es mantener la muestra** a lo largo de periodos de tiempo muy prolongados. Este proyecto se caracteriza por diversos procedimientos para evitar la pérdida progresiva de muestra. Se establecieron canales de respuesta alternativa (cuestionario escrito, entrevista telefónica, versión corta y extendida) para bajar la barrera a la participación y facilitar la participación de los jóvenes incómodos con la lectura extendida y las actividades de escritura.⁸² Se instalaron líneas directas para los tres idiomas oficiales a través de los que los encuestados podían ponerse en contacto en cualquier momento durante el periodo de entrevistas. El protocolo de actuación incluye actividades de seguimiento intensivo que habrían jugado un papel importante en fomentar con carácter individual que los jóvenes que no respondían inicialmente acabasen participando.

Ese esfuerzo implicó también llevar a cabo actualizaciones regulares de la base de datos de direcciones previa a la realización de cada oleada, para garantizar que los encuestados pudieran ser contactados. Unas pocas semanas antes de cada encuesta, cada miembro de la muestra recibió un boletín adaptado al grupo joven objetivo para informarles sobre los nuevos resultados, publicaciones y noticias relacionadas con el proyecto. Además, todas las publicaciones e informaciones sobre el proyecto están disponibles en el sitio web TREE (www.tree.unibas.ch). Por otra parte, se ha proporcionado a los encuestados información adicional sobre los resultados del proyecto y otros aspectos del proyecto bajo petición. Bastantes jóvenes han hecho uso de la posibilidad de obtener dicha información. Y, por último, se ha hecho gran un esfuerzo continuado en el tiempo para hacer saber a los entrevistados que su participación es de gran importancia y completamente indispensable para el proyecto. Los encuestados han tenido respuesta inmediata a las sugerencias, críticas y preguntas que han formulado, y sus comentarios se han tenido en cuenta para

⁸² En tres de las siete oleadas se incluían bolígrafos obsequio junto a los cuestionarios como un pequeño gesto de agradecimiento y para el propósito práctico de completarlas.

ajustar las encuestas e informes correspondientemente.

Sin embargo, pese a todos esos esfuerzos hubo **diferencias notables en los niveles de participación** entre los diferentes grupos de encuestados. La tasa de respuesta entre los jóvenes con mayores niveles de estudios, las mujeres y los nacionales es más alta en comparación con los encuestados con niveles bajos de competencia lectora, los hombres o los inmigrantes. Este es un **problema relevante, especialmente si se considera la composición del alumnado de FP en España**.

Este problema es relevante ya que puede afectar a problemas de representatividad y de sesgos en los resultados. Los pesos a aplicar se establecieron tratando de compensar el problema del sesgo en la muestra a lo largo de todo el periodo de realización del proyecto.⁸³

Barómetro del aprendizaje

El objetivo del barómetro del aprendizaje es el de seguir y mostrar los desarrollos actuales en el mercado suizo de plazas de aprendizaje. Tiene carácter semestral desde 1997. Los resultados del estudio se basan, en primer lugar, en cuestionarios escritos para las empresas y, en segundo lugar, en encuestas telefónicas a los jóvenes de entre 14 y 20 años.

El objetivo es obtener la información más relevante y del modo más directo y rápido posible. El estudio investiga dos colectivos: las empresas formadoras (oferta de plazas) y los jóvenes (demanda de plazas). Ambos colectivos (las mismas empresas y los mismos jóvenes) son entrevistados dos veces al año: a mediados de abril (a modo de elemento de previsión, antes de la elección de formación) y a finales de agosto (encuestas de control).

Selección muestral

Empresas:

La población de empresas considerada es la de todas las empresas del censo con al menos 2 empleados, aunque el grupo objetivo son las empresas que ofrecen formación. A fin de garantizar la representatividad de la muestra inicial se procede a un muestreo estratificado por tamaño de empresa (de 2 a 9 empleados; de 10 a 99 empleados; 100 o más empleados) y región geográfica (zona de habla alemana, zona de habla francesa, Tesino). El tamaño total de la muestra bruta es de 7.100 empresas, aunque parte de ellas no son formadoras. En el último barómetro de las 5.725 empresas contactadas se obtuvo en torno a un 90% de respuestas (5.124) y de estas algo más de un tercio (1.778 empresas) eran formadoras.

Jóvenes:

En este caso la población de base incluye a todas las personas de 14 a 20 años que vive en Suiza y susceptible de ser contactado mediante teléfono fijo en un hogar estable (domicilio familiar). El grupo objetivo es el formado por aquellos que, en función del nivel de enseñanza en el que se encuentran, se enfrentan a la elección de formación en un futuro inmediato.

En una primera etapa, en el marco de los CATIs ómnibus de LINK, el instituto puede contar cada año con una nueva base de direcciones de aproximadamente 60.000 hogares en los que los encuestados están de acuerdo con ser entrevistados de nuevo y para los que se conoce si tienen miembros de más de 10 y hasta 20 años. Para estos hogares todos los jóvenes de entre 14 y 20 años son seleccionados durante un primer contacto telefónico para pasar posteriormente a determinar si pertenecen al grupo objetivo de jóvenes que se van a enfrentar a una decisión de formación.⁸⁴

⁸³ Véase Sacchi, S. (2008).

⁸⁴ Desde 2010 se ha incluido un pregunta clave de control para los jóvenes que en principio quedarían fuera del grupo objetivo en función de los estudios que está cursando: "¿Está seguro de que X no se enfrentará a la elección de una profesión este otoño?". Si la respuesta a esa pregunta es negativa esa persona se incluye también para la entrevista principal.

La muestra de jóvenes potencialmente objetivo es de 4.270, de los que responde en torno a un 90% en la primera oleada, de los cuales un 67% pertenecen efectivamente al grupo objetivo (2.554 entrevistas en total).

Método de investigación

Empresas:

La encuesta a la empresa se realiza específicamente con la persona que se ocupa de los jóvenes en formación.

Las encuestas se llevan a cabo en principio por escrito, aunque desde 2008 se ofrece también la posibilidad de completar el cuestionario en Internet para facilitar el proceso y aumentar la tasa de respuestas. Con este último fin, a las empresas que no contestan en el plazo señalado se les contacta y entrevista por teléfono. El personal encuestador está específicamente formado y capacitado para la tarea. En el último barómetro el 47% de las empresas formadoras optó por la vía Internet, un 40,1% contestó por escrito y 12,8% tuvo que ser contactado por teléfono.

Además, durante la duración del estudio, LINK pone a disposición una línea de información telefónica operativa durante el día y, desde el año 2006, una dirección de correo electrónico para cada idioma nacional que permite a las empresas obtener información y aclarar dudas.

Con el fin de evitar sesgos los datos obtenidos son ponderados de acuerdo a criterios de tamaño de empresa, región lingüística y rama de actividad.

Jóvenes:

La encuesta se realizó con encuestas telefónicas, contemplando también las encuestas telefónicas asistidas por ordenador (CATI). Todos los entrevistadores han sido entrenados específicamente para este estudio por la gerencia del proyecto y controlados por supervisores durante toda la duración de la investigación. Para no perder muestra se contempla en caso de problemas la realización de varios intentos para

contactar en diferentes días de la semana y en diferentes momentos del día. También se ha recurrido a la fijación de citas previas a conveniencia del encuestado. En última instancia se recurre al uso de entrevistas proxy con otro miembro de la familia del joven (estas entrevistas indirectas suponen un 9,9% en relación las normales).

Con el fin de evitar sesgos los datos obtenidos de la muestra final son ponderados de acuerdo a criterios de cantón (26 clases), edad (7 clases) y sexo.

4.5 Contexto de la evaluación

Organización de la FP

La provisión de Formación Profesional corresponde de manera conjunta a la Confederación Helvética, los cantones y las organizaciones empresariales con el objetivo de conseguir un sistema de alta calidad con una oferta adecuada de programas de formación y de plazas en las empresas.

La Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI) es el departamento del **gobierno federal** competente en este ámbito. Es responsable de regular y co-financiar el sistema de formación profesional. El Instituto Suizo para la Formación Profesional (EHB IFFP IUFFP) se encarga de proporcionar formación básica y continua a los formadores y examinadores del sistema, además de ocuparse de actividades de investigación, prestar otros servicios y desarrollar proyectos piloto en este ámbito. El gobierno federal representa un 25% del gasto público en formación profesional.

Los **gobiernos regionales** se encargan de implementar la FP en sus respectivos territorios y su actividad se coordina a través de la Conferencia Suiza de oficinas cantonales de la FP (SBBK), una conferencia especializada de la Conferencia Suiza de ministros cantonales de educación (EDK)⁸⁵ cuyos acuerdos son

⁸⁵ <http://www.edk.ch/dyn/11553.php>

legalmente vinculantes. Los 26 cantones son responsables de la educación y, en general, formación en Suiza. La cooperación nacional a través de la EDK ayuda a consolidar la autoridad cantonal sobre la educación. Las tareas que desarrollan dentro de este ámbito de competencias son múltiples: implementar la legislación federal; supervisar los centros de formación; informar y guiar a los jóvenes en su carrera a través de servicios de orientación; emitir permisos para que las empresas puedan tener aprendices de FP; o dar formación al personal formador de las empresas. El resto del gasto público en formación profesional está a su cargo.

Las **organizaciones del mundo laboral** contribuyen a configurar el contenido de los programas de formación profesional y los procedimientos nacionales de cualificación. Además, son responsables de parte de la financiación y gestión de los fondos del sistema. Las **empresas** individuales son quienes crean y ofrecen las plazas de FP Dual y lo hacen de modo voluntario, retribuyendo a sus alumnos en prácticas.⁸⁶

Estructura Política

La Confederación Suiza se organiza como una república federal de 26 cantones. Las competencias del estado se reparten entre el gobierno federal (Confederación), los gobiernos regionales (cantones) y los gobiernos municipales. Estos últimos disponen de sus propios sistemas de ingresos. El sistema federal suizo opta por el principio de subsidiariedad que prima la existencia de una extensa autonomía cantonal y local. Al gobierno federal solo se le asignan las tareas que no se pueden llevar a cabo con eficacia a un nivel inferior. Solo le corresponden aquellas competencias explícitamente asignadas en la constitución. La asignación de nuevas competencias está sujeta a procedimientos que en la práctica dificultan cualquier ampliación de competencias.

Cada cantón cuenta con constitución, parlamento, gobierno y tribunales propios. Entre sus competencias

se encuentra la educación, la salud y la cultura. Las comunas tienen competencias en gestión de residuos, vías municipales, infraestructuras locales, policía local, planificación territorial, ciudadanía e impuestos municipales

En lo que respecta a las competencias en educación, en el caso de Suiza la educación escolar obligatoria corresponde a los 26 cantones. La educación postobligatoria (formación profesional, liceos, universidades y formación profesional superior) es una competencia compartida entre la Confederación y los cantones.

Son diversos los paralelismos entre el sistema organización política de Suiza y el español. En ambos casos se trata de un sistema con amplia descentralización territorial y, en particular, se comparten competencias en lo referente a la educación. En el caso de la educación postobligatoria, en particular de la FP Dual, la administración central regula y cofinancia el sistema, mientras que la administración regional se ocupa directamente de ella con un amplio margen de autonomía. En este sentido, la experiencia suiza puede ofrecer valiosas lecciones en términos de cómo coordinar de modo eficiente la acción de los múltiples niveles de gobierno y de cómo fomentar la cooperación entre las diferentes regiones y solucionar los problemas de movilidad educativa entre territorios.

Estructura empresarial: tamaño y composición sectorial

El tipo de tejido empresarial es un factor condicionante de las posibilidades de desarrollo de un sistema potente de Formación Profesional Dual. En última instancia el éxito del sistema depende de la voluntad de participación de las empresas ofreciendo plazas y, por tanto, de la utilidad que la FP Dual suponga para ellas.

Un primer aspecto importante es el tamaño empresarial. Empresas de mayor tamaño podrán ofrecer un número mayor de plazas de modo regular. Además, el atractivo de la FP Dual puede ser mayor para ellas. En primer lugar, existen ventajas de escala asociadas

⁸⁶ Las empresas financian la formación profesional con 2.800 millones de francos suizos cada año.

a la formación debido a la existencia de ciertos elementos de coste fijo asociados al hecho de dar formación o no (por ejemplo, en términos de personal propio de la empresa que debe dedicar tiempo a las tareas de formación, gestión y supervisión). En segundo lugar, la probabilidad de que la empresa pueda necesitar nuevo personal de modo regular, incorporando al aprendiz a su plantilla, se incrementa sustancialmente, mejorando así la rentabilidad para la empresa, que ahorra costes de selección y formación de candidatos ajenos a la FP Dual.

Asimismo, el tipo de actividad productiva condiciona la relevancia de la formación profesional dual. Esta tiende a ser más útil y más intensamente utilizada en las ramas de actividad industrial que en otros sectores.

Los últimos datos relativos al tamaño empresarial en Suiza indican que las empresas de menos de 10 trabajadores representan apenas el 17,3% del empleo, pese a suponer dos tercios del número de empresas. Por el contrario, las empresas de 250 trabajadores o más representan un tercio del empleo y el conjunto de empresas de 50 o más trabajadores acumulan el 56,2% del empleo. En suma, **el tamaño empresarial en Suiza es relativamente grande**, situándose por encima de la media de la UE.

Este es un aspecto en que las diferencias respecto a España son muy sustanciales. En España el tamaño empresarial predominante es bastante más reducido que en otros países de nuestro entorno. Las empresas con menos de 10 trabajadores son el 94,7% del total y representan el 41% del empleo (24 p.p. más que en Suiza). Por el contrario, las empresas de 250 trabajadores o más son escasas y apenas suponen el 26,6% del empleo y el conjunto de empresas de 50 o más trabajadores acumula el 40% (16 p.p. menos que en Suiza).

Cuadro 4.3

Número de trabajadores en empresas según tamaño empresarial. Distribución porcentual. 2013

	UE-28	España	Suiza
Total	100,0	100,0	100,00
Menos de 10 trabajadores	29,5	41,0	17,3
De 10 a 19 trabajadores	9,4	9,0	12,0
De 20 a 49 trabajadores	11,2	10,1	14,5
De 50 a 249 trabajadores	17,1	13,3	22,9
250 trabajadores o más	32,8	26,6	33,3

Nota: Los datos de la UE-28 se refieren a 2011.

Fuente: Eurostat

Cuadro 4.4

Empleo. Distribución porcentual. 2014

	UE-28	España	Suiza
Total	100,0	100,0	100,0
Agricultura	5,0	4,0	3,5
Industria	15,6	12,5	14,7
Construcción	6,3	5,3	6,9
Comercio, transporte y hostelería	24,6	30,4	22,6
Información y comunicación	2,9	2,5	3,2
Finanzas y seguros	2,7	2,0	4,8
Actividades inmobiliarias	1,1	1,0	1,1
Actividades profesionales, científicas y técnicas; servicios a empresas	12,2	11,6	14,2
Administración pública, defensa, educación, salud y servicios sociales	23,6	22,0	23,1
Servicios culturales y otros servicios	6,1	8,8	5,8

Fuente: Eurostat

Por lo que respecta a la especialización sectorial, Suiza muestra una composición sectorial en la que la industria en general y algunos sectores de servicios, como los de Información y Comunicaciones, Finanzas y Seguros y las Actividades profesionales, científicas y técnicas o los Servicios a las empresas, tienen un peso mayor que en España. Por el contrario, el peso de la rama de Comercio, Transporte y Hostelería tiene un peso mucho mayor en España (casi 8 p.p. más que en Suiza).

Esta diferente estructura productiva en términos de tamaño empresarial y actividades desarrolladas supone un entorno más adverso y puede condicionar en cierta medida las posibilidades del sistema de FP Dual en España. En cualquier caso, implica la conveniencia de las oportunas adaptaciones en términos de qué profesiones ofrecer y cómo acceder e interesar a las potenciales empresas formadoras en el caso particular español.

Sistema educativo: Recursos, tasa de abandono, alternativas educativas y niveles de formación

La FP Dual constituye una de las opciones posibles para los jóvenes al concluir otro tipo de estudios. Se nutre en buena medida de los niveles de enseñanza previos, requiere la voluntad de continuar la formación por parte de los jóvenes, y su atractivo relativo depende de las oportunidades alternativas de formación y/o los puentes existentes para pasar de la FP Dual a otros estudios más avanzados. El mejor o peor funcionamiento del conjunto del sistema educativo, la calidad del mismo y el valor que la sociedad asigna a la educación condicionan por tanto el desarrollo de la FP Dual y son asimismo aspectos del entorno que la rodea que hay que tener en cuenta.

El sistema educativo suizo se caracteriza por un esfuerzo relativo mayor que la media de la OCDE en términos de gasto público (4,9% del PIB en comparación con el 4,7% de la OCDE). Ese esfuerzo es casi un tercio mayor que en España (3,8% del PIB)⁸⁷.

⁸⁷ De acuerdo a los datos de Education at a Glance 2015 (OCDE). El año de referencia es 2012.

Aunque la relación entre recursos invertidos y resultados educativos no es directa ni inmediata, en el caso suizo la evaluación de competencias de los estudiantes en su último año de enseñanza obligatoria ofrece resultados por encima de la media. Así, por ejemplo, en la última edición de PISA (PISA 2012) Suiza alcanza una puntuación en competencia matemática (531) significativamente mejor que la media de los países de la OCDE (494) y que España (484). En realidad Suiza es el país europeo con mejores resultados⁸⁸ en ese ámbito, mientras que España continúa situándose en uno de los últimos puestos entre los países avanzados participantes.

Ese entorno sin duda contribuye a que la tasa de abandono temprano de la educación⁸⁹ se sitúe actualmente en Suiza en el 5,1%. Una tasa baja y muy inferior a la media de la UE (11%) y, especialmente, a la tasa de España (20%).⁹⁰ En la medida en que más jóvenes deciden continuar los estudios, el desarrollo y la expansión de la FP Dual se ve reforzado. Por otra parte, el propio éxito de la FP Dual sin duda es uno de los factores que contribuyen a las bajas tasas de abandono temprano de la educación en el caso suizo.

Los estudios secundarios postobligatorios en Suiza se caracterizan por la preponderancia de la Formación Profesional frente a otras opciones de orientación general (supone más del 70% de los varones y casi el 60% de las mujeres en la secundaria post-obligatoria) que destaca en comparación con la media de la UE (55,7% y 45% respectivamente). Pese a los avances registrados, la diferencia es notoria respecto al caso español (48,8% y 42,3% respectivamente).⁹¹ Esta situación es resultado de diversos factores, pero no deja de resultar indicativa del valor relativo y del aprecio que la sociedad española (familias y estudiantes) sigue mostrando por los diferentes tipos de estu-

⁸⁸ Superado solo por Liechtenstein (535).

⁸⁹ Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han completado como máximo los estudios obligatorios y que no están cursando estudios.

⁹⁰ Ese 20% un descenso muy sustancial en comparación con las tasas por encima del 30% registradas antes del inicio de la última crisis económica.

⁹¹ Las diferencias serían más espectaculares todavía si se considerase solo la FP Dual dado su estado todavía embrionario en España.

dios (bachillerato y estudios universitarios frente a estudios de formación profesional).

Finalmente, el entorno educativo suizo da lugar a una sociedad caracterizada por altos niveles educativos en los que la formación profesional tiene un gran peso y que, por tanto, la valora en alta medida. Así, apenas el 11,8% de la población suiza entre 25 y 64 años carece de estudios postobligatorios, frente al 21,9% de la Unión Europea o el 43,4% de España. Por el contrario es muy elevada la presencia de personas con estudios secundarios postobligatorios (47,9%) en comparación con la UE y especialmente con España (21,9%). En el caso español los estudios secundarios postobligatorios se han percibido tradicionalmente como paso previo a los estudios superiores universita-

rios, considerándose en mucha menor medida como una alternativa a valorar en sí misma.

En definitiva, el entorno presenta en el caso suizo algunas características semejantes a las de España, como las relativas a la estructura descentralizada de la administración y la existencia de diferentes niveles con competencias en el área de la educación. Sin embargo, otros aspectos como los relativos a las características de las empresas, la especialización productiva, la situación y resultados del sistema educativo o la valoración asignada a las diferentes alternativas educativas marcan diferencias significativas entre un entorno especialmente favorable a la FP Dual, como el suizo, y otro que lo es bastante menos, como el español.

Cuadro 4.5

Distribución de la población de 25 a 64 años por nivel estudios terminados

	Hasta primarios	ESO	Secundarios postobligatorios	Post secundarios no superiores	Superiores	Máster o doctorado	Total
España	13,0	30,4	21,9	0,0	20,2	14,5	100
Suiza	2,0	9,8	47,9	0,0	19,8	20,5	100
Media UE21	7,5	14,4	42,1	3,9	18,4	13,7	100

Fuente: Education at a Glance, 2015.

5

Experiencias internacionales de evaluación: El caso holandés

En capítulos anteriores se ha examinado la situación de la evaluación de la FP Dual en dos países de referencia en ese ámbito, Alemania y Suiza. En este capítulo se contempla el caso de Holanda. En Holanda la FP Dual, pese a su notable presencia, no alcanza el mismo grado de desarrollo que en esos países. Sin embargo, el caso holandés se caracteriza también por una intensa preocupación por la evaluación de la educación a todos los niveles y, en algunos aspectos, cuenta con herramientas tan potentes como la de esos países de referencia, aunque carece de análisis coste-beneficio de la FP Dual para las empresas participantes. Por otra parte, el caso holandés presenta peculiaridades significativas en términos de organización, agentes implicados en el proceso y detalle de la información puesta a disposición del público. Eso convierte a la experiencia holandesa en un valioso complemento de los sistemas alemán y suizo, con los que, por otra parte, comparte muchas de las características esenciales que contribuyen al buen funcionamiento de todos estos sistemas de evaluación.

Este capítulo, por tanto, se centra en un doble objetivo: destacar los aspectos diferenciales del caso holandés y mostrar los rasgos comunes con Suiza y Alemania.

5.1 Grupos interesados (*stakeholders*): ¿para quién se evalúa?

El caso holandés se caracteriza por combinar diferentes herramientas de evaluación que ponen a disposición de los grupos interesados en la FP Dual un conjunto de información relevante para ellos. Como en otras experiencias nacionales, analizadas en detalle en otros capítulos, los distintos métodos cubren en diferente medida las necesidades particulares de información de cada uno de esos colectivos. En conjunto el resultado final cubre de modo satisfactorio las necesidades de información de la mayoría de ellos, aunque en términos comparativos se detectan debilidades relativas en el caso concreto de alguno de los *stakeholders* más relevantes para la FP Dual, como son las empresas.

A diferencia de los casos alemán y suizo, en este caso las **empresas** carecen de información acerca de la rentabilidad que tiene para ellas participar en los programas de FP Dual, procedente de los estudios globales de análisis coste-beneficio periódicos o no periódicos. En realidad, hay que volver a insistir en que ese tipo de estudios es un rasgo particular de esos dos países. Así pues, ese tipo de información depende en el caso holandés de los análisis propios

que cada empresa que participa pueda llevar o no a cabo por su cuenta.

Los **estudiantes**, otro colectivo clave en el desarrollo de la FP Dual ya que demandan y reciben esa formación, sí disponen de un abanico más amplio de información. Esta incluye la relativa a los indicadores académicos típicos (repetición, tasas de éxito, etc.), a encuestas de satisfacción de los propios estudiantes respecto a los diferentes aspectos de la formación, cuestiones relativas a la inserción laboral asociada a sus estudios (obtenida a través de encuestas de inserción laboral) y características específicas de los centros de formación (información disponible a nivel de cada centro individual, como resultado de difusión de la actividad de la Inspección Educativa). Hay que señalar que ese tipo de información abarca también a otros tipos de formación, pero sus resultados se ofrecen diferenciando la FP Dual de otro tipo de enseñanzas.

Las **familias** de los jóvenes obtienen el mismo tipo de información relevante que los estudiantes. A partir de ella pueden tomar decisiones (o influir en la decisión de los jóvenes) con más garantías respecto a la carrera educativa de sus hijos. En el caso holandés es de destacar la disponibilidad de información pública acerca del proceso educativo y sus resultados a nivel de centro individual. Esto permite una decisión más informada no solo respecto al tipo de formación, sino también en cuanto al centro concreto donde adquirirla.

La **administración pública** holandesa muestra una gran sensibilidad por la buena marcha de la FP Dual y del sistema educativo del país en su conjunto. Existe una tradición consolidada de evaluación del sector educativo, que absorbe abundantes fondos públicos, y una inquietud por refinar y mejorar la manera de llevar a cabo esa tarea. La participación plena de Holanda en todas las iniciativas internacionales de evaluación de la educación es solo un síntoma más de ese interés. Los diversos métodos de evaluación ofrecen a la administración información sobre el desempeño y los resultados educativos (en términos de resultados educativos, organización de los centros,

recursos utilizados, aspectos financieros, evaluación de la calidad, etc.) a nivel de centro individual (incluyendo el caso de la enseñanza de FP Dual). También obtiene información en términos de competencias adquiridas, inserción laboral de los graduados, grado de satisfacción y opiniones de los estudiantes acerca de la formación, etc. Toda esta información resulta útil para que el gobierno pueda adoptar decisiones enfocadas a la mejora del sistema basadas en datos. Cabe destacar que la utilidad de esos datos se ve reforzada para la FP Dual en la medida en que esos métodos de evaluación ofrecen información también respecto a los jóvenes en otros tipos de enseñanza.

En última instancia, la **sociedad** holandesa en su conjunto es la que genera los recursos para la Dual y el resto del sistema educativo, esperando un mayor bienestar gracias a ese esfuerzo. La sociedad es, en ese sentido más profundo, el destinatario último de todos los elementos de evaluación de los resultados de la FP y del resto del sistema educativo. En el caso holandés destaca el esfuerzo por dar carácter público a los resultados de las evaluaciones, en particular haciendo pública y fácilmente accesible la mayor información posible a nivel de centro individual. Asimismo, existe una tradición de informes globales públicos sobre el sistema educativo holandés, alguno de ellos realizado por imperativo legal para su discusión en el Parlamento. Se observa una tendencia creciente por facilitar la difusión y el uso de esa información mediante el diseño de aplicaciones informáticas orientadas a ese fin. La idea fundamental que inspira el sistema es que la utilidad de la evaluación, necesaria en cualquier caso, depende de que se use de modo efectivo para cambiar las cosas, permitiendo de modo efectivo una mejor toma de decisiones por parte de todos los agentes. Es destacable, por ejemplo, que la actividad de la Inspección Educativa pueda responder en ocasiones directamente a demandas sociales.

Los **centros educativos y sus profesores** son otro importante *stakeholder* de la FP Dual. En el caso holandés hay que señalar que el sistema obliga a los centros a establecer mecanismos propios de seguimiento de la calidad. Además, aparte de ese tipo de

información propia, cuentan con toda la información resultado de la actividad de la Inspección Educativa. Esta actividad puede desembocar en la exigencia de tomar medidas de mejora y, aunque no sea el caso, ofrece información sobre el funcionamiento y resultados del centro. El centro puede compararse con otros y, ciertamente, puede ser comparado por parte de estudiantes, familias y otros *stakeholders*. Asimismo, los centros y sus profesores reciben información útil como resultado de las encuestas masivas de satisfacción hechas de modo regular a estudiantes (con resultados específicos para la FP y la Dual) o los resultados de los estudios de inserción. Todo esto facilita e incentiva que los centros lleven a cabo su tarea de la manera más adecuada posible buscando mejorar los resultados.

El papel de este último *stakeholder* es especialmente relevante en este caso dado que Holanda es un ejemplo de sistema educativo altamente desarrollado que se caracteriza por un elevado grado de autonomía, atribuida a los centros educativos en consonancia con el principio de libertad de educación establecido por ley. En base a este principio cualquier persona física o jurídica tiene derecho a establecer un centro educativo y organizar la formación, con financiación pública para todos los centros en igualdad de condiciones siempre que cumplan los requisitos establecidos para el tipo de enseñanza de que se trate.

5.2 ¿Quién evalúa?

En términos de los agentes responsables de la evaluación de la FP Dual, los rasgos básicos son similares a los que caracterizan a otros ámbitos del sistema educativo holandés y al caso de la Dual en Alemania y Suiza.

Esos rasgos fundamentales son: 1) la evaluación está inspirada y financiada por la administración pública, pero 2) se lleva a cabo y se materializa a través de instituciones especializadas de investigación de diversa naturaleza, tanto pública como privada, a las que

se encarga tal tarea, que 3) tienen la plena colaboración de las agencias e instituciones públicas, como la Oficina Nacional Estadística (CBS), en el desarrollo de su actividad, 4) con una voluntad de permanencia en el tiempo y 5) de hacer que los resultados sean públicos para el conjunto de la sociedad.

Algunos rasgos particulares respecto a otros países analizados son: 1) la existencia de unidades específicas potentes y autónomas, dentro de la administración educativa con responsabilidad en estas tareas (Inspección Educativa y DUO del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia); 2) la existencia de información pública sobre estas cuestiones a nivel centro de formación individual; 3) el papel jugado por potentes organizaciones estudiantiles en ciertos aspectos del proceso; 4) la existencia de varios informes globales sobre la situación de la educación; 5) la ausencia de análisis coste-beneficio para las empresas participantes en la FP; 6) en comparación con el caso alemán, Holanda no cuenta con un gran instituto dedicado a la investigación de la FP como el BIBB.

Como ha sido mencionado, la evaluación se enmarca en un contexto de elevada autonomía de los centros para organizar la formación. El gobierno central fija los objetivos y los estándares de calidad a conseguir y los centros tienen autonomía para decidir el contenido y los métodos de enseñanza. Un elemento clave del sistema lo constituye la Inspección Educativa, que controla y evalúa la calidad de los centros y el cumplimiento de las normas y regulaciones.

En el caso holandés existe una larga y asentada tradición de evaluación de la educación, con mecanismos centralizados para la evaluación de los resultados de los alumnos y de los propios centros, aunque con un énfasis creciente en la introducción de sistemas de evaluación de la calidad por parte también de los propios centros.

Una muestra de esa preocupación de Holanda por todo lo relativo a la evaluación de la educación es su participación plena no solo en todas las pruebas internacionales de evaluación de competencias educativas, sino también en el programa de la OCDE para la revisión de los marcos de evaluación para mejorar los

resultados escolares (*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*).⁹² En ese programa participaron 25 países, 14 de los cuales, entre los que se incluye Holanda pero no Alemania ni Francia, optaron por una participación especialmente intensa que supuso la elaboración de un Informe de País (Nusche, et al. 2014), externo por parte de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE (*Directorate for Education and Skills*)⁹³. Ese informe ofrece una excelente visión global de la situación y tendencias de la evaluación de la educación en Holanda. Sin embargo, no incluye la educación infantil y preescolar, ni la educación de adultos ni, lo que es especialmente relevante en nuestro caso, el *apprenticeship* dentro de la formación profesional.

Como parte de ese sistema existen evaluaciones externas globales a los alumnos a través de pruebas estandarizadas de competencias no solo al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, sino también la enseñanza primaria. Esos tests han sido desarrollados por el *Central Institute for Test Development* (Cito)⁹⁴, un instituto holandés especializado en ese tipo de tareas, fundado por el Gobierno Holandés en 1968 y completamente privatizado en 1999, que en la actualidad cuenta con filiales en Estados Unidos y Alemania y colabora con los organismos dedicados a la evaluación educativa en más de 30 países.⁹⁵

Para la planificación y ejecución de los procedimientos de evaluación del sistema y los análisis asociados, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y la Inspección de Educación se apoyan en diversas organizaciones de diferente naturaleza. Por lo gene-

ral, la Inspección Educativa (*Inspectie van het Onderwijs*)⁹⁶ del Ministerio de Educación, un amplio conjunto de institutos de investigación universitarios o privados, Cito, la Oficina Nacional de Estadística (*Centraal Bureau voor de Statistiek, CBS*)⁹⁷ y la Oficina Holandesa de Análisis de Política Económica (*Centraal Planbureau, CPB*)⁹⁸ se encargan de los estudios empíricos.

La planificación de las líneas de investigación del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia en este ámbito conlleva habitualmente asesoramiento externo procedente de organismos como la Organización para la Investigación Científica (NWO)⁹⁹, un organismo público independiente¹⁰⁰ con mandato legal propio, cuya principal tarea es financiar proyectos en todos los campos de la ciencia y la investigación y que en la actualidad se encuentra en transición, ya que a lo largo de 2017 va a adoptar una nueva estructura y nuevas herramientas en su financiación de proyectos¹⁰¹. NWO tiene en la actualidad una estructura de organización descentralizada, con diversas entidades legales,¹⁰² y una Junta de Gobierno tiene la responsabilidad final para toda la organización así como la autoridad para distribuir los fondos públicos para la investigación científica. Una de esas unidades, creada en 2013, es la *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, NRO*¹⁰³ especializada en la investigación en educación. Otro organismo que ofrece asesoramiento independiente al gobierno en estas cuestiones es el Consejo de Educación (*Onderwijsraad*)¹⁰⁴, un órgano independiente formado por 10 expertos, de perfil científico y que no representan a *stakeholders* especí-

⁹² Este programa, desarrollado entre 2009 y 2013, tiene como objetivo la descripción del diseño, implementación y uso de procedimientos de valoración y evaluación a nivel internacional; el análisis de las fortalezas y debilidades de los diferentes enfoques; y la elaboración de propuestas y recomendaciones de mejora en ese ámbito. Sin embargo, el programa no incluye la educación infantil y preescolar, ni la educación de adultos ni, lo que es especialmente relevante en nuestro caso, el aprendizaje dentro de la formación profesional.

⁹³ <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>

⁹⁴ http://www.cito.com/about_cito

⁹⁵ Así, Cito es responsable de la evaluación periódica mediante el diseño e implementación de pruebas de diagnóstico a los alumnos (*Periodiek Peilings Onderzoek – PPON, Periodic assessment project*).

⁹⁶ <http://www.onderwijsinspectie.nl/english>

⁹⁷ <https://www.cbs.nl/en-gb>

⁹⁸ <http://www.cpb.nl/en>

⁹⁹ <http://www.nwo.nl/en>

¹⁰⁰ Aunque cae bajo la competencia administrativa del Ministerio.

¹⁰¹ <http://www.nwo.nl/en/about-nwo/nwo+in+transition>

¹⁰² El mandato de los consejos de las unidades descentralizadas que forman parte de la organización se deriva de la autoridad de la Junta de Gobierno. Las unidades se encuentran en todo el país, con una sede central en La Haya. Un total de alrededor de 2.500 personas trabajan en NWO y aproximadamente 1.400 de ellos son personal de investigación empleado en los institutos NWO.

¹⁰³ <https://www.nro.nl/en/>

¹⁰⁴ <https://www.onderwijsraad.nl/english/item34>

ficos, financiado por el gobierno. En general, la actividad de este Consejo responde a peticiones del Ministerio de Educación o del Parlamento, pero puede llevar adelante iniciativas propias también.

La evaluación en Holanda se desarrolla en un marco caracterizado por la existencia de numerosos institutos especializados en la investigación de temas educativos, ligados a universidades o de naturaleza privada entre los que existe competencia. Esto permi-

te a la administración sacar a concurso proyectos específicos de evaluación del sector educativo. Como ha sido mencionado, y como resultado de la aplicación del Plan Nacional de Educación de 2010, a partir de 2013 se creó la *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)* en el seno de la NWO para asignar los fondos a todos los tipos de investigación sobre educación (sea fundamental, orientada a la política u orientada a la práctica).

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)

La *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)*¹ se creó en 2013 en el seno de la Organización para la Investigación Científica (NWO)² para concentrar el apoyo a la investigación en el ámbito educativo. Esta Iniciativa para la Investigación en Educación ha sido operativa desde 2014 y cuenta con un presupuesto anual de aproximadamente 15 millones de euros con el que financia múltiples iniciativas³. Para ello la NRO cuenta con una plantilla total de 27 empleados, con un equipo de gestión formado por un director y un director de operaciones, 13 coordinadores encargados de proyectos y áreas temáticas, 5 personas en servicios de administración y 4 personas en el área de comunicación y página web.

NRO cuenta con un Comité de Dirección y cuatro Consejos de Programa. El Comité de Dirección está formado por representantes de la investigación fundamental, la práctica educativa (educación primaria y secundaria), la investigación de políticas, la asociación profesional de los maestros, y la investigación orientada a la práctica de investigación. Los Consejos de Programa NRO son responsables de la programación de la investigación:

El Consejo del Programa de Investigación en Educación Aplicada (PPO) financia la investigación relacionada con la práctica educativa diaria en estrecha colaboración entre investigadores y profesionales.

El Consejo del Programa de Investigación Fundamental de Educación (PROO) se centra en la investigación fundamental en materias de política y práctica educativa en Holanda. En concreto se concentra en investigaciones orientadas a buscar soluciones para los problemas importantes de la educación en un horizonte de largo plazo.

El Consejo del Programa de Investigación Educativa Orientada a la Política (ProBO) es responsable de la investigación orientada a las políticas de programación en la educación. La mayoría de la investigación es en este caso por encargo del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.

El Consejo del Programa Global de Investigación en Educación (OPRO) está formado por miembros de los otros tres consejos, y es responsable de los programas de investigación con origen en al menos dos de las tres perspectivas (política, práctica, investigación).

¹ <https://www.nro.nl/en/>

² <http://www.nwo.nl/en>

³ <https://www.nro.nl/en/education-research-via-nro/>

Relación más estrecha con la FP Dual tiene otros proyectos como los estudios de cohorte, las encuestas de satisfacción a estudiantes o los estudios de inserción laboral, así como la actividad de la Inspección Educativa.

Los estudios de cohorte, acerca de los itinerarios de los jóvenes a lo largo del tiempo, son llevados a cabo por un consorcio formado por diversos institutos de investigación de la educación (*ITS, Instituto Kohnstamm, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs*), Cito y la Oficina Nacional de Estadística (CBS). El ITS¹⁰⁵, instituto de investigación de la *Radboud Universiteit Nijmegen*, y el Instituto Kohnstamm¹⁰⁶, un centro de investigación en educación que opera de manera independiente en el mercado de proyectos de investigación en esa área y que forma parte de *UvA Holding BV*, son responsables de la parte del proyecto relativa a la educación primaria. UvA¹⁰⁷ es el ente creado por la Universidad de Amsterdam en 1992 para aglutinar sus actividades más comerciales bajo una estructura legal privada, actividades que no constituyen el núcleo de la actividad de la universidad y que pueden desarrollarse de forma más eficaz y flexible en ese otro tipo de organización. Cito, que como ya ha sido mencionado es un empresa privada de origen inicialmente público, y el *Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)*¹⁰⁸, instituto de universitario de investigación en educación de la Universidad de Groningen, se ocupan de la parte relativa a la enseñanza secundaria y FP.

Asimismo, en los Países Bajos se realizan encuestas a estudiantes y padres tanto a nivel de centro como por parte de organizaciones específicas. La Organización Nacional de Estudiantes de secundaria (*Landelijk Aktie Komitee Scholieren, LAKS*)¹⁰⁹ coordina desde 2010 una encuesta nacional a estudiantes de

secundaria (*LAKS-monitor*)¹¹⁰ con respecto a la calidad de la educación y del asesoramiento sobre la carrera educativa a los estudiantes. Para ello cuenta con *ResearchNed*¹¹¹, un instituto de investigación independiente especializado en la investigación científico-social, el asesoramiento sobre políticas, y la transferencia de conocimientos en el campo de la educación en general que utiliza aplicaciones informáticas avanzadas para la gestión de nuestros paneles de toma datos online. En general la actividad de *ResearchNed* es resultado de encargos del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y otros organismos públicos y fundaciones de Holanda.

En esa misma línea, y particularmente centrado en el ámbito de la FP, hay que mencionar el *JOB Monitor* coordinado por la *Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB)*¹¹², la unión holandesa de estudiantes de FP. Esta es una organización de interés nacional para los alumnos de FP secundaria superior (*MBO, middelbaar beroepsonderwijs*) financiada por el Ministerio de Educación. Para llevar a cabo el estudio la JOB también utiliza desde 2008 los servicios de *ResearchNed*.

El Centro para la Investigación Online (*Centrum voor Online Onderzoek*)¹¹³, una empresa privada de investigación de mercado especializada en los estudios de panel online fundada en 2007, lleva a cabo una encuesta sobre la satisfacción de los padres con las escuelas como parte de la Encuesta Nacional de Escuelas. En ese mismo ámbito, la Oficina de Planificación Social y Cultural (*Sociaal en Cultureel Planbureau, SCP*)¹¹⁴ realizó en 2004 una encuesta sobre las actitudes de los padres hacia la educación¹¹⁵ (SCP,

¹⁰⁵ <http://www.ru.nl/its/>

¹⁰⁶ <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/english.htm>

¹⁰⁷ <http://www.uva.nl/en/about-the-uva/organisation/organisational-structure/content/affiliated-institutions/uva-holding-bv/uva-holding-bv.html>

¹⁰⁸ <http://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/>

¹⁰⁹ <http://www.laks.nl/>

¹¹⁰ <http://www.laks-monitor.nl/#home>

¹¹¹ http://www.researchned.nl/engels_homepage/

¹¹² <http://www.jobmbo.nl/>

¹¹³ <http://www.centron.nl/>

¹¹⁴ <http://www.scp.nl/english>

¹¹⁵

[http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2004/Ouders_o
ver_opvoeding_en_onderwijs](http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2004/Ouders_o_ver_opvoeding_en_onderwijs)

2004) que fue financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.¹¹⁶

Otros institutos especializados en el ámbito de la FP, como el *Dutch Centre for Expertise in Vocational Education and Training (ecbo)*¹¹⁷, colaboran en el desarrollo, recopilación y difusión de conocimiento científico y práctico respecto al sector de la FP (y la enseñanza para adultos)¹¹⁸. En la actualidad cuenta con proyectos en vigor que analizan el paso de un nivel de FP al siguiente y el fracaso asociado al mismo, el papel de los maestros y su trabajo en equipo como factor determinante de la calidad en la FP secundaria superior, o la evaluación de un programa piloto de excelencia para centros de FP secundaria superior, proyectos todos ellos con financiación pública de la NWO.

En el ámbito de la inserción laboral el *ROA monitor* (ROA 2015a) es elaborado anualmente desde 1991 por el *Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)*¹¹⁹, un instituto de investigación de la Facultad de Economía de la Universidad de Maastricht. Se trata de una encuesta realizada a los jóvenes que termina estudios (se gradúan o los abandonan) y está enfocada a analizar la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo.

En la práctica se trata del resultado de una serie de encuestas coordinadas e integradas en el *Schoolverlatersinformatiesysteem (SIS)*¹²⁰, el Sistema de Infor-

mación de Graduados. Este sistema sirve como un instrumento de control de la transición de la escuela al trabajo en todo el espectro de la educación. Es el resultado de diferentes, pero armonizados, estudios (*monitor*) para diferentes tipos de educación.¹²¹

El proyecto recibe el apoyo de la *Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO)*¹²² del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de Holanda que permite disponer de datos para las muestras de graduados y *drop-outs* hasta secundaria post-obligatoria y la colaboración de la Asociación de Universidades de Holanda para la FP terciaria.

El proyecto cuenta con un Consejo Asesor (*Klankbordgroep*) en el que hay representantes de los organismos públicos que aportan los recursos financieros necesarios: Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo, Ministerio de Economía, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Asociación de Universidades. Estos organismos reciben todo el flujo de información del proyecto facilitando el análisis a nivel regional, sectorial o de centro educativo.

ROA tiene la gestión global del proyecto en relación con estos *monitores* y es directamente responsable del desarrollo de instrumentos, el análisis científico y la presentación de los informes globales. Para llevar a cabo la encuesta ROA cuenta con la empresa *DE-SAN*¹²³, responsable de la recolección y procesamiento de datos, así como los informes específicos para las instituciones educativas participantes.

DESAN Research Solutions es una empresa privada con casi 30 años de experiencia en la recolección y procesamiento de datos de encuestas, así como elaboración de informes en base a ellos, para estudios de opinión y de mercado. Anualmente realiza

¹¹⁶ De manera intermitente y puntual sea realizado otras encuestas a maestros y líderes escolares, algunas de ellas ligadas al plan "Maestro 2020".

¹¹⁷ <http://www.ecbo.nl>

¹¹⁸ El objetivo de *ecbo* es contribuir, a través de la investigación y la difusión de conocimientos, a la calidad y la importancia de la formación profesional para el empleo y la participación social. Para ello cuenta con un equipo de aproximadamente 25 investigadores y asistentes de investigación. Sus principales áreas temáticas de actuación son los itinerarios formativos en y en torno a la Formación Profesional secundaria superior (MBO); la organización del aprendizaje en la formación profesional; y la relación entre formación profesional y mercado laboral. Sus clientes son gobiernos, organizaciones de conocimiento y sectoriales, instituciones educativas y plataformas para la educación profesional y de adultos.

¹¹⁹ <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/>

¹²⁰

https://www.scp.nl/Onderzoek/Bronnen/Beknopte_onderzoeksbeschrijvingen/Schoolverlatersinformatiesysteem_SIS

¹²¹ VO-Monitor (secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria genérica), BVE-Monitor (FP secundaria postobligatoria dual o de otro tipo), HBO-Monitor (FP superior de educación terciaria) y, desde 2007, VSE-Monitor (abandono educativo temprano). El HBO-Monitor se realiza bajo los auspicios de la Asociación de Universidades de Holanda. El VO-Monitor está a cargo del instituto de investigación IVA de la Universidad de Tilburg desde 2009.

¹²² <https://www.duo.nl/particulier/>

¹²³

<https://www.desan.nl/desanresearch/Default.aspx?main=home&lang=eng>

decenas de miles de entrevistas por teléfono o en persona y cientos de miles de encuestas de papel y digitales.¹²⁴

Todos estos diversos métodos generan resultados que son sintetizados en otro pilar adicional de relevancia para la evaluación de la educación en Holanda: los informes nacionales sobre la educación. Alemania, con informes específicos sobre la FP, y Suiza, con informes sobre el conjunto de la educación, comparten esa característica.

En el caso holandés esta actividad se plasmaba en múltiples informes por parte del Ministerio de Educación, la Oficina Nacional de Estadística y la Inspección Educativa. El Ministerio presentaba un informe anual con datos sobre la educación, cultura y ciencia que abarcaba periodos quinquenales. El último de 2014 hace referencia al periodo 2009-2013.¹²⁵ Ese informe, de acceso público online, ofrecía indicadores para cada tipo de enseñanza acerca de matrícula, alumnado, centros, personal, resultados y gasto. Esa información incluía no solo datos de tasas de éxito, repetidores, etc., sino también resultados de las encuestas del “monitor” ROA con resultados sobre inserción laboral y ajuste entre formación y ocupación.

Ese informe escrito y el informe anual sobre educación de la Oficina Nacional de Estadística (CBS), *Jaarboek Onderwijs* (voor de Statistiek 2012), han sido sustituidos recientemente por una web conjunta¹²⁶ del Ministerio, DUO y CBS que ofrece de modo conjunto un amplio abanico de información clave sobre la educación en Holanda.

Por su parte, la Inspección Educativa¹²⁷ publica un informe anual sobre el estado de la educación en Holanda (Inspectorate of Education 2016; Inspectie van het Onderwijs 2016). En la actualidad ese informe

cubre aspectos muy diversos relativos a los diferentes niveles educativos. El informe contempla toda la información procedente de las tareas de inspección, control y supervisión de la propia Inspección (niveles de calidad de los centros, aspectos financieros de los mismos, situación y cualificación del profesorado, examen de los métodos de evaluación internos de los centros, sistemas de gobernanza de los centros, clima escolar, problemas de seguridad, medidas para atender necesidades especiales, etc.). También incorpora información sobre resultados de exámenes y pruebas de competencias, tasas de éxito, información de los estudios de cohortes y datos de inserción laboral procedentes del *ROA monitor*. El informe consta de una primera parte temática con 5 capítulos (*outcomes* de la educación, oportunidades educativas, seguridad y clima escolar, educación para alumnos con necesidades especiales, y calidad) y otra parte con capítulos centrados en los diferentes tipos de enseñanza (con un capítulo específico para la FP de secundaria superior, *MBO Middelbaar Beroepsonderwijs*) en los que se repasan con mayor detalle los datos básicos del sector, los resultados educativos, los aspectos relativos al profesorado y la docencia, los temas financieros y de cumplimiento de compromisos, etc. Es de particular interés que el caso de la FP Dual y de la FP en general queda enmarcado en la situación del conjunto del sistema educativo holandés.

Hay que señalar también el papel del Consejo de Educación Primaria (*PO-Raad*)¹²⁸ y el Consejo de Educación Secundaria (*VO-Raad*)¹²⁹ como fuentes de información a nivel de centro que sirve de materia prima para el sistema de evaluación. Esto está ligado con un rasgo específico del caso holandés: la existencia de información detallada y pública acerca de cada centro educativo individual que ofrece una batería de indicadores de desempeño a nivel de centro.

Indicadores relevantes para la evaluación del centro son, obviamente, los resultados en las pruebas de fin de primaria y los exámenes finales de secundaria.

¹²⁴ La empresa cuenta con un consejo de cuatro directores, siete directores de proyecto y 38 empleados permanentes al margen de entrevistadores, codificadores, transcritores de datos de los encuestadores, etc.

¹²⁵ <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science/documents/reports/2014/08/12/key-figures-2009-2013-ministry-of-education-culture-and-science>

¹²⁶ <http://www.onderwijsinijfers.nl/>

¹²⁷ <http://www.onderwijsinspectie.nl/english>

¹²⁸ <https://www.poraad.nl/>

¹²⁹ <http://www.vo-raad.nl/>

Además, la mayoría de centros educativos tiene sus propios sistemas de información y gestión de datos que les permiten obtener indicadores y análisis agregados, al margen del seguimiento de los alumnos individuales, que pueden ser utilizados con fines de autoevaluación.

Este tipo de información se agrega a nivel de la escuela y permite obtener series temporales que informan del nivel relativo de rendimiento actual y también de la tendencia hacia la mejoría o deterioro del sistema y de los centros a nivel individual. Al margen de todo esto, muchos centros educativos realizan sus propias encuestas periódicas de satisfacción entre estudiantes y padres. Toda esa información sirve como herramienta para mejorar la rendición de cuentas horizontal y como instrumento potencial de las autoevaluaciones.

Las diferentes bases de datos con información educativa están conectadas y puestas a disposición del público en la red a través de un sistema de información denominado *Windows for Accountability (Vensters voor Verantwoording)*¹³⁰. Este sistema de información online es una iniciativa de los Consejos de Educación Primaria y Secundaria y ofrece información individualizada acerca de los centros educativos, reuniendo datos procedentes de los registros administrativos educativos centrales, datos contables e información del propio centro. Se combina información del Ministerio (resultados en pruebas nacionales, número de alumnos, características personales y familiares, etc.), de la Inspección Educativa y de los propios centros (satisfacción de alumnos y padres, clima en el aula, etc.) ofreciendo valores promedio nacionales como punto de referencia.

La plataforma está subvencionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y su gestión corresponde a la Fundación SchoolInfo (*Stichting SchoolInfo*). En la actualidad prácticamente la totalidad de centros de secundaria¹³¹ están adheridos.

¹³⁰ <http://www.venstersvo.nl/index.php>

¹³¹ Detalles sobre la centros de secundaria públicos y disponibles en la página web <https://www.scholenopdekaart.nl/middelbare-scholen>

5.3 ¿Qué y cómo se evalúa?

Estudios de Cohortes

Al margen de los resultados de las diversas pruebas y exámenes a las que son sometidos los alumnos a lo largo de la enseñanza obligatoria, el caso holandés se caracteriza por una larga tradición en estudios de tipo longitudinal. En la actualidad los diversos estudios previos¹³² de cohortes han sido integrados en la Encuesta de Cohorte de Carreras Educativas (*Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen, COOL5-18*)¹³³. Este estudio abarca desde los 5 a los 18 años de edad y obtiene información relativa a las competencias de comprensión lectora y matemáticas en tres momentos durante la primaria (2º, 5º y 8º) y también en la secundaria (3º en la general, 2º en FP). Incluye, por tanto, a los alumnos de secundaria en FP. Este programa está financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, a través del Consejo del Programa de Investigación para la Educación (PROO) de la NRO de la Organización Holandesa para la Investigación Científica (NWO).

Los estudios de cohorte COOL5-18 son desarrollados por un consorcio formado por institutos de investigación en educación (ITS, Instituto Kohnstamm, *Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)*), Cito y la Oficina Nacional de Estadística (CBS), sin cuya colaboración no podría combinarse con información ajena al estudio sin afectar al secreto estadístico. El ITS¹³⁴, instituto de investigación de la *Radboud Universiteit Nijmegen*, y el Instituto Kohnstamm¹³⁵ son responsables de la parte del proyecto relativa a la educación primaria. Cito y el *Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)*¹³⁶, instituto de universitario de investigación en educa-

¹³² PRIMA para educación primaria y VOCL para secundaria.

¹³³ <http://www.cool5-18.nl/>

¹³⁴ <http://www.ru.nl/its/>

¹³⁵ <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/english.htm>

¹³⁶ <http://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/>

ción de la Universidad de Groningen, se ocupan de la parte relativa a la enseñanza secundaria y de FP.

COOL5-18 cumple varias funciones con utilidad diversa para los distintos *stakeholders* de la FP Dual y otros tipos de enseñanza. Un aspecto particular del proyecto es que proporciona a los centros participantes información fiable y comparada sobre el rendimiento de los alumnos. También sirve como un buen indicador de la evolución de la educación, siendo una fuente de información valiosa para el gobierno de cara a todo tipo de cuestiones de política educativa. Además, proporciona una base de datos única para el análisis de numerosos temas de gran utilidad para la comunidad científica. También los gobiernos locales y las juntas escolares se benefician de una herramienta como ésta a la hora de evaluar su propia política. En general sus datos son de utilidad para todos aquellos interesados en la educación en los Países Bajos.

El caso holandés permite apreciar de nuevo los problemas que puede suponer la falta de respuesta para este tipo de estudios. Así, en la segunda oleada del estudio, correspondiente al curso 2010-2011, la tasa de respuesta según tipo de enseñanza osciló entre el 57% y el 9%. La importancia del método empleado y de contar con una muestra de partida lo más amplia posible en este tipo de cuestiones queda otra vez claramente de manifiesto.

Indicadores de Sistema

El Ministerio de Educación cuenta con una unidad específica dedicada entre otras cosas a la gestión de la información del sistema educativo, *DUO*¹³⁷ (*Dienst Uitvoering Onderwijs*)¹³⁸. La recopilación de información se realiza con la colaboración de los centros educativos a los que se solicita de modo periódico y regular información en formato estandarizado. De ese modo se complementa la información sobre resulta-

dos de los estudiantes con otros datos de tipo administrativo, demográfico y de contexto.

Esos bancos de datos¹³⁹ incluyen información relativa a los estudiantes y su evolución académica (tipo de enseñanza, edad, sexo, graduación, transiciones educativas y entre tipos de centro, nivel educativo de los padres, resultados en las pruebas nacionales), profesores (función, cualificación, edad, sexo, área de conocimiento, horas de docencia, absentismo), otro personal no docente (cualificación, edad, etc.), escuelas (localización, datos financieros, servicios de atención a alumnos con necesidades especiales, etc.) y consejos escolares (número de centros, datos financieros).

El Ministerio también ha desarrollado una herramienta interactiva de acceso público *online* para el seguimiento del problema del abandono educativo temprano¹⁴⁰, el *School Drop-out Explorer*¹⁴¹. Esa herramienta permite seguir la evolución de la tasa de abandono por tipo de enseñanza a lo largo del tiempo para el conjunto nacional, pero también por regiones, municipios e incluso centros específicos, permitiendo realizar fácilmente comparaciones entre centros de la misma localidad.

Por otra parte la Oficina Nacional de Estadística (CBS)¹⁴² recopila información sobre la parte financiera y de gasto en educación y, además, permite ligar los datos de DUO con otro tipo de información relativa a los padres (datos de tipo laboral y los incluidos en el censo de población) y en general con sus operaciones estadísticas en el ámbito de la sociedad (salud, pensiones, delincuencia, etc.). Todo ello se ve facilitado por la fluida colaboración e intensa coordinación entre DUO y CBS.

¹³⁷ <https://www.duo.nl/particulier/>

¹³⁸ Esta oficina o servicio de educación (*Service Design Education*) se ocupa también de muchas otras tareas como las becas, financiación de las instituciones educativas, la logística de los exámenes nacionales de secundaria, etc.

¹³⁹ https://www.duo.nl/open_onderwijsdata/

¹⁴⁰ <http://www.aanvalopschooluitval.nl/english>

¹⁴¹ <http://www.vsvverkenner.nl/english/>

¹⁴² <http://statline.cbs.nl/Statweb/?LA=en>

Encuestas de satisfacción

En los Países Bajos se realizan encuestas a estudiantes y padres tanto a nivel de centro como por parte de organizaciones específicas. La Organización Nacional de Estudiantes de secundaria (*Landelijk Actie Komitee Scholieren, LAKS*)¹⁴³ coordina desde 2010 una encuesta nacional a estudiantes con respecto a la calidad de la educación y del asesoramiento sobre la carrera educativa a los estudiantes, para la que confía en el instituto privado *ResearchNed*.

Esta encuesta está financiada por el Ministerio de Educación y se realiza a través de cuestionarios online por móvil, ordenador o *tablet*. Estos cuestionarios están diseñados para ser respondidos en 10-15 minutos a fin de maximizar la tasa de respuesta. Se trata de una encuesta de carácter bienal, que en su última edición, *LAKS-monitor 2016*¹⁴⁴, cuenta con una muestra inicial de 100.000 estudiantes de secundaria obligatoria y una muestra útil de 88.429 encuestas que suponen aproximadamente el 10% de los aproximadamente 900.000 estudiantes de secundaria en Holanda, incluyendo de modo diferenciado las enseñanzas de tipo profesional incluidas como parte de la enseñanza obligatoria en el sistema holandés. La encuesta incluye en su última edición 90 ítems sobre cuestiones relacionadas con la satisfacción del estudiante con los medios, organización y docencia del centro. Las preguntas de la encuesta están articuladas en torno a las grandes áreas de participación, clases y exámenes (horarios, exámenes, uso de TIC, horarios, actividades extracurriculares, prácticas, etc.); profesores y orientación (profesorado, medios y técnicas de enseñanza, motivación y excelencia, orientación sobre opciones educativas, etc.); organización del centro (servicios, instalaciones, clima escolar, seguridad, atención a necesidades especiales, *bullying*, etc.); y, finalmente, satisfacción, con indicadores de satisfacción general con la educación (mediante preguntas del tipo ¿cuán satisfecho está con su elección de esta escuela? o ¿le gusta ir a la

escuela? y una nota para el centro en la escala 0 a 10).

En esa misma línea, y particularmente centrado en el ámbito de la FP, hay que mencionar el *JOB Monitor* coordinado por la *Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB)*¹⁴⁵, la unión holandesa de estudiantes de FP. Esta es una organización de interés nacional para los alumnos de FP postobligatoria (*MBO, middelbaar beroepsonderwijs*) financiado por el Ministerio de Educación. Para llevar a cabo el estudio la *JOB* utiliza desde 2008 los servicios del instituto de investigación independiente especializado en la investigación científico-social *ResearchNed*¹⁴⁶.

Este instituto gestiona el Panel de Estudiantes, una muestra representativa de la población de estudiantes holandeses en educación superior y educación profesional de nivel secundario. Ese panel puede ser utilizado para diferentes tipos de encuestas de educación superior y profesional secundaria. En particular, para las encuestas de satisfacción del *JOB Monitor*¹⁴⁷.

El *JOB Monitor*¹⁴⁸ constituye una valiosa herramienta de evaluación externa para el control de la calidad de la FP secundaria superior. Se trata de una encuesta de satisfacción de los estudiantes con la educación de FP que tiene carácter bienal y distingue entre alumnos de FP Dual (*BBL, beroepsbegeleidende leerweg*) y alumnos de FP estándar (*BOL, beroepsopleidende leerweg*).¹⁴⁹ A partir de sus resultados la *JOB* presenta un informe sobre la satisfacción de los estudiantes que incluye sugerencias sobre cómo mejorar la calidad de la educación. Algunos de los temas específicos cubiertos son la satisfacción respecto a competencias adquiridas; a la información proporcio-

¹⁴³ <http://www.laks.nl/>

¹⁴⁴ http://www.laks.nl/uploads/pdf/Publicaties/LAKSrapport_2016-web-pages.pdf

¹⁴⁵ <http://www.jobmbo.nl/>

¹⁴⁶ http://www.researchned.nl/engels_homepage/

¹⁴⁷ Además del *LAKS Survey* y del *JOB Monitor*, también se encarga de un panel de estudiantes en educación superior (*Dutch Student Monitor*), un estudio sobre estudiantes de primer año de enseñanza superior (*Start Survey*) o *Eurostudent*.

¹⁴⁸ <http://www.jobmbo.nl/wp-content/uploads/2016/06/JOB-monitor-rapport-2016.v2-web.pdf>

¹⁴⁹ En la FP Dual (BBL) al menos el 60% de formación es en la empresa mientras que en la basada en el centro (BOL) ese tiempo se sitúa entre el 20% y el 59%.

nada al estudiante; la participación; la orientación para la elección profesional; las prácticas y las instalaciones¹⁵⁰. La encuesta incluye asimismo preguntas que solicitan la valoración en una escala numérica de la formación recibida y del centro. Esos datos permiten elaborar indicadores sintéticos de satisfacción comparables entre tipos de FP y a la largo del tiempo y muestran una valoración más elevada para la FP Dual que para la estándar. Toda esta información puede ser utilizada por los centros oferentes de FP y la propia Inspección Educativa la toma en cuenta en el desempeño de sus tareas. La de 2016 es ya la novena edición del Monitor, la primera fue en 2000, y sus resultados se obtienen a partir de las respuestas a 76 ítems por parte de 267.041 estudiantes de formación profesional, un 56 por ciento de la población estudiantil en MBO.

Inspección Educativa

En el caso holandés la Inspección Educativa desempeña un papel central en las tareas de evaluación del sistema educativo y sus componentes, entre ellos la Formación Profesional Dual. Los principales actores responsables de garantizar la calidad de la FP son el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia a través de la Inspección de Educación y los propios proveedores de FP. Estos últimos tienen un alto nivel de independencia en el diseño e implementación de su sistema de garantía de la calidad, pero son evaluados externamente por la Inspección Educativa.

La Inspección Educativa, fundada en 1801, tiene una larguísima trayectoria que pone claramente de manifiesto la existencia de una tradición más que consolidada de preocupación por la calidad de la educación y la presencia de una cultura de la evaluación muy desarrollada en Holanda.

Desde 2008 la Inspección ha trabajado con un modelo de inspección basado en el riesgo. Esto es, un modelo que trata de identificar los centros formativos

que representan un riesgo educativo en base a su nivel de calidad. Anualmente la Inspección recoge y analiza información sobre posibles riesgos en todas las escuelas y realiza visitas a cada escuela al menos una vez cada cuatro años. Los resultados del análisis de riesgo indican si un centro tiene que ser investigado más ampliamente o si, por el contrario, se puede confiar en que va a funcionar de manera adecuada durante el próximo año. Si el análisis no revela ningún riesgo, la Inspección tiene suficiente confianza en la calidad de la educación que se imparte y califica al centro para su inclusión en el sistema de inspección básica. Por el contrario, si la escuela tiene un funcionamiento inadecuado, la Inspección señala qué deficiencias deben ser mejoradas y, posteriormente, controla que se produzcan esas mejoras.¹⁵¹

Hasta 1998, los informes individuales sobre centros de formación a Inspección solo estaban a disposición del centro en cuestión y el Ministerio. Sin embargo, a partir de esa fecha esos informes son públicos y están totalmente accesibles¹⁵² a través de la página web de la Inspección de Educación¹⁵³ para su libre consulta por parte del público. Esto persigue estimular a los centros para mantener o mejorar su calidad y suministrar información a nivel de centro específico para que todas las partes interesadas puedan mejorar su proceso de decisión.

Esta disponibilidad de información sobre la calidad a nivel de centro de formación también en el caso de los centros de FP es, como ya ha sido mencionado previamente, una característica diferencial relevante del caso holandés.

Otra actividad fundamental en el marco de la evaluación educativa de la Inspección se plasma en su informe de periodicidad anual acerca de la situación de la educación (Inspectorate of Education 2016). Ese informe es elaborado por la Inspección de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia

¹⁵⁰ En su última edición, la de 2016, los resultados mostraban que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes piensa que las clases no son útiles y menos de la mitad estaban satisfechos con la forma de motivar de los profesores.

¹⁵¹ En la actualidad la Inspección tiene en marcha un programa piloto para modificar el modelo de inspección para ampliar su supervisión e incentivar en mayor medida las mejoras en todos los centros.

¹⁵² <http://www.onderwijsinspectie.nl/zoek-en-vergelijk>

¹⁵³ <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

y remitido al directamente al Parlamento y al ministro de Educación. Tiene carácter público y recibe una amplia difusión, siendo sus resultados accesibles al público en general a través de la red.

Al margen de esos dos tipos de informes (a nivel de centro y del conjunto del sistema) la Inspección también realiza, de modo menos regular, otros tipos de informes. Por un lado, informes temáticos sobre algún aspecto concreto de la calidad de la educación que también son públicos aparte de remitirse al Parlamento y al ministro. Por otro lado, informes ligados a inspecciones incidentales ligadas a quejas concretas, peticiones del Ministerio, noticias en los medios, etc. En este último caso el informe sí puede tener carácter confidencial.

Encuestas de inserción laboral: ROA Monitor

El *ROA monitor* (ROA 2015a) es elaborado anualmente desde 1991 por el *Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)*, un instituto de investigación de la Facultad de Economía de la Universidad de Maastricht. Se trata de una encuesta realizada a los jóvenes que termina estudios (se gradúan o los abandonan) y está enfocada a analizar la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo.

Como ya ha sido mencionado, es resultado de diversas encuestas coordinadas e integradas en el *Schoolverlatersinformatiesysteem (SIS)*, el Sistema de Información de Graduados, un sistema para el seguimiento de la transición del sistema educativo al mercado de trabajo. Se trata, por tanto, del resultado de encuestas (*monitor*) para diferentes tipos de educación.¹⁵⁴ El proyecto cuenta con el apoyo de la *Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO)*, la colaboración de la Asociación de Universidades de Holanda para la

FP terciaria y el asesoramiento de un Consejo Asesor (*Klankbordgroep*) con representantes de los organismos públicos que aportan los recursos financieros necesarios: Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo, Ministerio de Economía, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Asociación de Universidades.

ROA tiene la gestión global del proyecto y cuenta con la empresa privada DESAN para la recolección y procesamiento de datos, así como los informes específicos para las instituciones educativas participantes.

La encuesta se realiza aproximadamente 18 meses después de la graduación de los jóvenes. La última edición disponible se refiere a los graduados en el curso 2012-2013 y se llevó a cabo a finales de 2014. La muestra incluyó 89.037 jóvenes, con una tasa de respuesta del 30%. Esto refuerza la idea de la necesidad de contar con muestras iniciales amplias para lograr resultados representativos.¹⁵⁵

Esa muestra abarca todo el sistema educativo holandés e incluye a los jóvenes que han cursado estudios de FP, distinguiendo en particular entre aquellos que han seguido una FP secundaria superior basada en la escuela (*MBO-BOL*) y los que optaron por una ruta de FP dual basada en la empresa (*MBO-BBL*). También se distinguen los otros tipos de FP (por ejemplo, la FP terciaria (*hoger beroepsonderwijs, HBO*). Además, en el caso de la MBO se distinguen los cuatro distintos niveles posibles en ese tipo de estudios (MBO 1-4), así como las áreas posibles (agricultura, tecnológica, economía, salud, comportamiento y sociedad).

La encuesta incluye cuestiones relativas a la educación como preparación para el mercado laboral; la inserción laboral propiamente dicha; la continuación de los estudios; y la satisfacción con la formación.

En el primer ámbito, se pregunta al joven si considera que el programa educativo cursado proporciona una buena base para acceder al mercado de trabajo y

¹⁵⁴ VO-Monitor (secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria genérica), BVE-Monitor (FP secundaria postobligatoria dual o de otro tipo), HBO-Monitor (FP superior de educación terciaria) y, desde 2007, VSE-Monitor (abandono educativo temprano). El HBO-Monitor se realiza bajo los auspicios de la Asociación de Universidades de Holanda. El WO-Monitor está a cargo del instituto de investigación IVA de la Universidad de Tilburg desde 2009.

¹⁵⁵ Para un mayor detalle metodológico, véase <https://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/SISOnline/toelichting.htm>

también si proporciona una buena base para el desarrollo futuro de conocimientos y competencias.¹⁵⁶

En el caso de la inserción laboral, se investiga si el joven está desempleado, la duración del proceso de búsqueda hasta encontrar el primer empleo, el grado de ajuste entre empleo y formación en términos de nivel de estudios y área de conocimiento de los mismos (a través de medidas objetivas y también de una pregunta de ajuste subjetivo autopercebido por el joven), y también acerca del salario por hora recibido. También se incluyen preguntas sobre el grado de satisfacción del joven con el empleo actual y con las perspectivas de carrera futura que ofrece.

En cuanto a la continuación de los estudios, se investigan las trayectorias seguidas, la satisfacción con el ajuste entre la formación previa y el nuevo tipo de estudios y el grado de abandono educativo, sea definitivo o por cambio de itinerario educativo.

Finalmente, hay un bloque final referido en términos genéricos a diferentes indicadores del grado de satisfacción de los jóvenes con el programa educativo completado. Se trata de cuestiones acerca del contenido del programa, los métodos de enseñanza, la atmósfera en clase, la calidad de las instalaciones, la calidad de los exámenes, la formación práctica. Por último, una cuestión resumen pregunta a los jóvenes si volverían a elegir el mismo programa.

El informe íntegro está disponible para el público en la página web de ROA¹⁵⁷. Este centro dispone además de una plataforma en la red para acceder a datos¹⁵⁸. En cualquier caso, y en consonancia con la idea de que una investigación de esta naturaleza financiada con fondos públicos debe poner los datos a disposición de todos los interesados, se puede acceder a los datos¹⁵⁹ a través de DANS¹⁶⁰ (un instituto de la Real Academia Holandesa para las Artes y las Ciencias (KNAW) y la Organización Holandesa para la Investigación Científica (NWO) que gestiona una plataforma a través de la que se promueve el acceso continuo a ficheros con datos para la investigación y se anima a los investigadores a almacenar y reutilizar tales datos).

La combinación de continuidad (desde 1991), regularidad y periodicidad (anual), carácter público (disponible en la red), combinación de contenidos (inserción laboral desde múltiples puntos de vista, valoración de la formación por parte de los jóvenes, etc.) y carácter comprensivo (investigando de modo homogéneo las diferentes alternativas educativas y permitiendo comparaciones entre ellas) hacen de este *ROA Monitor* una potente herramienta de evaluación de resultados de la FP Dual.

Como en otros casos, destaca una vez más el impulso y financiación del sector público, la colaboración entre diversos departamentos de la administración pública, la delegación en un instituto especializado externo, en este caso universitario, y la colaboración y subcontratación con el sector privado para determinadas fases y tareas del proceso.

¹⁵⁶ En la encuesta de 2013 los alumnos de Dual superan en ambas cuestiones a sus compañeros de FP estándar (52% versus 37% y 61% versus 55%, respectivamente). También ofrecen mejores resultados en términos de inserción laboral, con menos desempleo, más rapidez de inserción, mayor ajuste entre empleo y formación y, finalmente, mayores salarios por hora. Son asimismo los más satisfechos con su empleo y los que menos abandono prematuro muestran y, además, mirando hacia atrás estarían más dispuestos a elegir de nuevo el mismo tipo de estudios.

¹⁵⁷ También está disponible en la página web un resumen en inglés de los resultados de la encuesta
http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2015/10/ROA_F_2015_1E.pdf

¹⁵⁸ <https://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/SISOnline/Home.aspx>

¹⁵⁹ <https://easy.dans.knaw.nl/ui/datasets/id/easy-dataset:61180#>

¹⁶⁰ <https://dans.knaw.nl/en>

Centro de Investigación para la Educación y el Mercado de Trabajo (ROA)

El Centro de Investigación para la Educación y el Mercado de Trabajo (ROA)¹ es un instituto de investigación, establecido en 1986, de la *Graduate School of Business and Economics* de la Universidad de Maastricht. A través de su investigación el instituto tiene como objetivo mejorar la comprensión de la relación entre la educación y el mercado laboral. El ámbito de investigación general del ROA es la adquisición y la depreciación del capital humano durante toda la vida en relación con la dinámica del mercado de trabajo.

La actividad de ROA se organiza en torno a cuatro grandes programas de investigación que abarcan a su vez diferentes proyectos concretos: Educación y carrera profesional; Formación y empleo; Dinámica del mercado de trabajo; y Capital humano en la región. Estas cuatro grandes líneas de investigación son apoyadas por un programa de investigación fundamental. La investigación fundamental es financiada en parte por la *SBE Research School* de la *Graduate School of Business and Economics (GSBE)* y la Organización Holandesa para la Investigación Científica (NWO).

El Centro cuenta con 2 directores que forman, junto a otros dos miembros, el equipo de gestión y cada uno de ellos encabeza una de las cuatro grandes áreas de investigación del instituto. Además, cuenta también con 5 directores de proyecto (*project managers*), 23 investigadores, 2 estadísticos y un personal de administración formado por 8 personas.

El Centro cuenta con un Consejo Asesor Científico de carácter internacional formado en la actualidad por tres miembros.²

En particular, resulta de interés el programa Educación y carrera profesional. Por un lado, este programa estudia el desarrollo de competencias en la formación y la transición de la escuela al trabajo, así como las carreras profesionales posteriores. Dentro de este marco, una encuesta a gran escala entre los egresados y graduados que entraron en el mercado de trabajo se lleva a cabo anualmente (ROA monitor, 2015a). Estas encuestas cubren todo el espectro de la educación y se consideran la fuente de datos más influyente en la transición de la escuela al trabajo en los Países Bajos. Los datos obtenidos son utilizados por los Ministerios y otros organismos pertinentes (como la Asociación de Universidades de Ciencias Aplicadas y la Asociación de Universidades de los Países Bajos). Los datos también juegan un papel importante en el control de calidad y acreditación de los centros educativos individuales. Por otro lado, este programa también toma una perspectiva del ciclo vital más amplio, analizando los itinerarios educativos, el desarrollo de competencias en la educación y su relación con las características del programa, así como los resultados a largo plazo de la educación sobre carreras profesionales, y sus efectos en otros ámbitos a lo largo del ciclo vital.

La mayor parte de la investigación aplicada de ROA consiste en proyectos por encargo de ministerios, pero otra parte consiste en contratos de investigación de las autoridades regionales, la Asociación de Universidades de Ciencias Aplicadas, servicios de empleo, empresas, instituciones educativas, patronales, la Comisión Europea y la OCDE.

ROA colabora con otros organismos y lleva a cabo actividades de investigación conjunta en el campo de la educación y el mercado de trabajo. El objetivo es reforzar los esfuerzos de investigación y mejorar la coherencia y la calidad de la investigación a través de la cooperación nacional e internacional y el intercambio de ideas. Entre esos organismos y redes se encuentran el Instituto Federal de Formación Profesional alemán (BIBB), CEDEFOP Skillsnet o la Asociación de Universidades en Holanda.

¹ <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/>

² http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?page_id=231

5.4 Contexto de la evaluación

Organización de la FP

La educación en Holanda (incluyendo la FP en general y la FP Dual) se rige por el principio de la libertad de educación garantizado por la Constitución. Ese principio se materializa en libertad para establecer centros educativos, para organizar la enseñanza y para determinar los principios en los que se basa la educación (libertad de conciencia, con escuelas con diferentes orientaciones religiosas y capacidad para admitir o no alumnos en base a ello). La capacidad de organización hace referencia a los contenidos y modos de enseñanza dentro de unos límites establecidos por ley. El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia establece los estándares de calidad que se aplican tanto a la educación pública como a la privada financiada con fondos públicos. Eso incluye las asignaturas a impartir, los resultados que se esperan en términos de competencias y conocimientos de la educación; el contenido de los exámenes nacionales; el número de días y horas anuales de clase y las cualificaciones requeridas al profesorado; así como las obligaciones de centros en términos administrativos, de planificación e información.

El Gobierno central tiene el papel fundamental (con una participación menos importante por parte de las municipalidades). El Gobierno central aporta el 68% del gasto en FP secundaria superior, el resto corresponde a las empresas y las familias.

Al finalizar los dos primeros años de enseñanza secundaria (VO, voortgezet onderwijs) los jóvenes de 14 años pueden pasar a una vía general (HAVO, VWO) para acceder a la educación terciaria (HBO, WO) o a una vía de Formación Profesional que comienza el 3er curso de secundaria inferior con la educación pre-vocacional (VMBO) orientada a FP secundaria superior (MBO) de entre 1 y 4 años (MBO 1-4). Los graduados en MBO pueden continuar (y aproximadamente la mitad de graduados en MBO-4 lo hacen) con estudios de FP superior (HBO) de tipo

terciario. En la FP secundaria superior puede optarse entre una vía basada en el centro (*BOL, beroepsopleidende leerweg*) y otra Dual basada en la formación en la empresa (*BBL, beroepsbegeleidende leerweg*). En el primer caso (BOL) la formación práctica en empresas constituye entre el 20% y el 59% del tiempo. En la vía dual (BBL) la formación práctica en las empresas es como mínimo el 60%. Ambas vías conducen a la obtención de un certificado común.¹⁶¹

En la VMBO, perteneciente a la secundaria obligatoria, la financiación pública consiste en aportaciones de suma fija (una cuantía fija por alumno más otra cuantía fija por centro) respecto a las que los centros poseen amplia autonomía acerca de su uso. También existen mecanismos para atribuir parte de los fondos públicos en función de objetivos alcanzados en términos de desempeño respecto a objetivos a nivel nacional o de sector.

En la MBO, FP de secundaria superior, la subvención de suma fija depende en parte del número de estudiantes por curso/itinerario y en parte del número de graduados (a fin de estimular la orientación del alumno al itinerario correcto, penalizando los cambios de itinerario y los consiguientes retrasos en completar los estudios). Recientemente se ha añadido otro componente adicional de financiación basado en el cumplimiento de objetivos de calidad. Además, este tipo de FP obtiene financiación de contratos con empresas y de las tasas de los estudiantes, existiendo un subsidio a las empresas para cubrir costes ligados a la oferta de plazas en la Dual (MBO-BBL).

En la FP terciaria (HBO) la financiación depende del número de estudiantes, pero también de los resultados (número de graduados) y el cumplimiento de objetivos fijados. A ello se unen los ingresos por actividades contratos con empresas y otros, así como los ingresos por matrícula de los estudiantes. En este caso también existen subsidios a las empresas que ofrecen plazas.

¹⁶¹ Un mayor detalle sobre la organización de la FP situando a la FP Dual, y al resto de FP, en el contexto del resto de enseñanzas se encuentra en el anexo sobre la estructura del sistema educativo holandés (ofrecido al final de este capítulo).

El Ministerio de Educación administra la práctica totalidad del gasto público en educación a través de una agencia especializada (DUO) que, lógicamente, juega un papel clave también en el caso de la FP de todo tipo. DUO canaliza los fondos directamente a los centros de FP secundaria superior o a través de los municipios. Estos últimos pueden financiar proyectos especiales (como los relativos a reducir el abandono temprano en este tipo de formación).

Existe desde 2015 una organización para la cooperación entre la FP y el mercado de trabajo (*Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, SBB*)¹⁶² que se ocupa de optimizar la relación entre FP y mercado de trabajo y de garantizar la formación de profesionales bien cualificados. En este ámbito sustituye al esquema previo formado por 17 organizaciones sectoriales distintas. Es responsable de mantener actualizadas las cualificaciones en los programas de FP secundaria; acreditar y asesorar a las empresas que ofrecen plazas; y recoger la información pertinente acerca de las necesidades del mercado de trabajo. En el marco de esta organización los representantes de los centros de FP y el resto de agentes sociales implicados trabajan de modo conjunto en el diseño de las competencias de los programas de FP; los exámenes; la asignación de plazas en empresas; etc. SBS trabaja a nivel nacional, sectorial y regional.

Estructura Política

Los Países Bajos son una monarquía constitucional parlamentaria cuyos principios generales están establecidos en la Constitución. La administración pública cuenta con tres niveles: el nacional que corresponde al Gobierno central (Parlamento y Ejecutivo); el regional, formado por las autoridades provinciales (consejos y ejecutivos provinciales) de las 12 provincias que forman los Países Bajos; y el local, formado por las autoridades municipales (consejo y ejecutivo municipales).

El Gobierno holandés consta del jefe de Estado (el monarca) y sus ministros (gabinete con un primer ministro). El Parlamento de los Países Bajos (Estados Generales, *Staten-Generaal*) consiste en dos órganos, la Segunda Cámara (*Tweede Kamer*) y la Primera Cámara (*Eerste Kamer*). La Primera Cámara es elegida por los miembros de los consejos provinciales. La Primera Cámara tiene 75 miembros (o senadores). La Segunda Cámara tiene 150 miembros, electos directamente por los votantes holandeses cada cuatro años y cuenta con mayores atribuciones. Las funciones del Parlamento son legislar, en colaboración con el Gobierno, controlar al Gobierno en la aplicación de las leyes y todas las demás actividades gubernamentales, y representar al electorado.

Las provincias se encargan de la planificación territorial y urbana; la gestión ambiental; determinados servicios sociales y de bienestar; gestión del agua e infraestructuras; promoción económica y asuntos agropecuarios; supervisión del transporte público entre municipios; supervisión de la autoridades municipales; y tareas judiciales antes recursos contra autoridades municipales. Las provincias disponen de algunos ingresos propios, pero su principal financiación procede del Gobierno Central. Cada provincia cuenta con un consejo provincial (*Provinciale Staten*) que se elige por votación directa. Los miembros del consejo provincial eligen a los miembros del ejecutivo provincial (*Gedeputeerde Staten*) de entre los miembros del consejo u otras personas y también tienen el deber de elegir a los miembros de la Primera Cámara nacional (senadores). El ejecutivo provincial consta de seis a ocho miembros, más el gobernador provincial, y es responsable de la gestión cotidiana de la provincia y la ejecución de las políticas establecidas por el Consejo. El gobernador (*commissaris van de koningin*), nombrado por el Gobierno de entre dos candidatos presentados por el Consejo preside el ejecutivo y consejo provinciales, con competencias en materia de orden público, representación de la provincia en ciertos contextos y designación de alcaldes.

Los municipios, cuyo número se ha ido reduciendo y que en la actualidad es aproximadamente de 450, conforman el tercer nivel del gobierno. Trabajan

¹⁶² <https://www.s-bb.nl/en>

exclusivamente con sus propios residentes y tienen un gran número de deberes, pero dependen mucho de los recursos económicos del gobierno central. El concejo, los regidores/as y el alcalde tienen sus respectivas funciones y responsabilidades. Todos los miembros de los concejos municipales en todo el país se eligen al mismo tiempo cada cuatro años, por votación de la población de cada territorio. Los alcaldes no son electos sino designados por el Gobierno, concretamente por el Ministro del Interior para un período renovable de seis años.

Entre las funciones de los municipios están el ordenamiento territorial a nivel local, y siempre coherente con la planificación provincial; la vivienda; gestión de residuos; calles, carreteras y supervisión del transporte público municipal; las escuelas públicas; cultura y deporte; etc.

En muchos aspectos los municipios dependen de los gobiernos central y provinciales. Sin embargo, en los últimos años el Gobierno central ha delegado cada vez más deberes y responsabilidades en las autoridades municipales, de modo que los municipios han recibido mayor libertad de ejecutarlos a su criterio dentro de los márgenes básicos establecidos por el Gobierno central (por ejemplo, en el caso de los beneficios del seguro social, educación y centros de cuidado infantil).

En cualquier caso, los gobiernos central y provinciales retienen un fuerte poder de supervisión. El Gobierno central puede anular o suspender las decisiones de un municipio si las considera ilegales o contrarias al interés público. Del mismo modo, un plan local no puede ejecutarse sin el visto bueno de las autoridades provinciales y, de hecho, cada municipio debe hacer aprobar su presupuesto y cuenta anuales por el ejecutivo provincial.

La mayoría de los recursos que necesitan los municipios para cumplir con sus funciones (un 80%) provienen del Gobierno central. Las autoridades municipales reciben dinero de un Fondo para los Municipios (en función de factores como su población, su extensión territorial y algunos otros criterios específicos) y también otra financiación finalista vinculada

a fines específicos, como asistencia social, renovación urbana o educación. El otro 20% de los recursos proviene de ingresos propios de los municipios.

Son diversos los paralelismos entre el sistema organización política de Holanda y el español. En ambos casos, por ejemplo, se trata de monarquías parlamentarias bicamerales con descentralización territorial. Sin embargo, el nivel regional de la administración posee más competencias y autonomía en el caso español, algo que se aprecia claramente en el ámbito de la educación. En el caso holandés existe una concentración de competencias en la administración central y el grado de descentralización y autonomía existente, nada despreciable por otra parte, corresponde en el ámbito educativo al nivel del centro educativo básicamente. Es una situación alejada del caso español, donde la administración central regula y cofinancia el sistema, mientras que la administración regional se ocupa directamente de ella con un amplio margen de autonomía.

Estructura empresarial: tamaño y composición sectorial

El tipo de tejido empresarial condiciona el desarrollo de un sistema potente de Formación Profesional Dual, que depende de la participación de las empresas. Estas estarán interesadas en ofrecer plazas en la medida que la FP Dual les resulte útil.

El tamaño empresarial es una de las características relevantes, ya que las empresas grandes podrán mantener a lo largo del tiempo una mayor oferta de plazas de modo continuo. La FP Dual podría resultar por este motivo más atractiva para ellas. Ese atractivo puede aumentar con el tamaño a causa de ventajas de escala asociadas a la formación debido a la existencia de ciertos elementos de coste fijo asociados al hecho de dar formación y al mayor ahorro en costes de selección y formación de candidatos ajenos a la FP dual (creciente con la mayor probabilidad de que la empresa pueda necesitar nuevo personal de modo regular, incorporando al aprendiz a su plantilla).

Por otra parte, como ya se ha señalado en los casos alemán y suizo, la relevancia de la formación profesional dual (o el atractivo e interés mostrado por las empresas) puede variar según el tipo de actividad. En general, la Dual ha tendido a ser más intensamente utilizada en las ramas de actividad industrial que en otros sectores, en parte quizá por motivos históricos.

Los últimos datos relativos al tamaño empresarial muestran que las empresas de menos de 10 trabajadores representan el 27,8% del empleo total en Holanda. Por el contrario, las empresas de 250 trabajadores o más representan un tercio del empleo y el conjunto de empresas de 50 o más trabajadores acumulan la mayor parte del empleo. En suma, el tamaño empresarial en Holanda es relativamente grande, aunque sin llegar a los extremos de Suiza o Alemania, situándose por encima de la media de la UE.

Cuadro 5.1

Número de trabajadores en empresas según tamaño empresarial. 2015 (distribución porcentual)

	UE-28	España	Holanda
Total	100,0	100,0	100,0
Menos de 10 trabajadores	29,2	40,5	27,8
De 10 a 45 trabajadores	20,4	19,1	19,4
De 50 a 249 trabajadores	17,4	13,5	19,2
250 trabajadores o más	33,0	27,0	33,5

Fuente: Comisión Europea (2015c) y datos elaborados por DIW Econ.

Este es un aspecto en que las diferencias respecto a España son muy sustanciales. En España el tamaño empresarial predominante es bastante más reducido, ya que las empresas con menos de 10 trabajadores son el 94,7% del total y representan casi el 41% del empleo (prácticamente 13 p.p. más que en Holanda). Por el contrario, las empresas de 250 trabajadores o más son escasas y apenas suponen el 27% del empleo y el conjunto de empresas de 50 o más trabajadores acumula el 40% (12 p.p. menos que en Holanda).

La especialización sectorial de Holanda se caracteriza por un escaso peso relativo de la industria, mientras que algunos sectores de servicios (Actividades profesionales, científicas y técnicas, los Servicios a las empresas o los servicios relacionados con la administración pública, la educación, la sanidad y los servicios sociales) tienen un peso mayor que en España o el conjunto de la UE. Por el contrario, el peso de la rama de Comercio, Transporte y Hostelería tiene un peso mucho mayor en España (casi 6 p.p. más que en Holanda).

Cuadro 5.2

Empleo. 2015 (distribución porcentual)

	UE-28	España	Holanda
Total	100,0	100,0	100,0
Agricultura	5,0	4,0	2,2
Industria	15,6	12,5	9,6
Construcción	6,3	5,3	5,3
Comercio, transporte y hostelería	24,6	30,4	24,6
Información y comunicación	2,9	2,5	3,0
Finanzas y seguros	2,7	2,0	2,8
Actividades inmobiliarias	1,1	1,0	0,8
Actividades profesionales, científicas y técnicas; servicios a empresas	12,2	11,6	19,7
Administración pública, defensa, educación, salud y servicios sociales	23,6	22,0	27,6
Servicios culturales y otros servicios	6,1	8,8	4,3

Fuente: Eurostat.

Las diferencias de estructura productiva en términos de tamaño empresarial y actividades desarrolladas en España y Holanda ofrecen una imagen mixta en términos de entorno. El caso holandés muestra un entorno más favorable en términos de tamaño (como ya sucedía con Alemania y Suiza), pero menos en términos de especialización sectorial (a diferencia de lo que sucedía en los otros países de referencia analizados). En este último aspecto, el caso holandés tiene la utilidad de ser un caso de FP Dual en un

contexto de fuerte desarrollo de los servicios, aunque con un patrón dentro de estos bien diferente al español.

Sistema educativo: Recursos, tasa de abandono, alternativas educativas y niveles de formación

La FP dual (MBO-BBL) constituye en Holanda una de las opciones posibles para los jóvenes al concluir la enseñanza obligatoria, aunque en el caso holandés previamente, y como parte de esa enseñanza obligatoria, ya existe un tipo de enseñanza específicamente prevocacional orientada a ese tipo de formación. Por otra parte, la FP Dual es un tipo de FP secundaria superior a partir de los 16 años que compite con otro tipo de FP secundaria superior (MBO-BOL) centrada en el centro educativo en vez de en la empresa y con otras alternativas (HAVO, VWO) que integran secundaria inferior y superior (de 12 a 17/18 años) orientadas a la educación terciaria. En definitiva, la Dual se nutre en buena medida de los niveles de enseñanza previos, requiere la voluntad de continuar la formación por parte de los jóvenes, y su atractivo relativo depende de las oportunidades alternativas de formación y/o los puentes existentes para pasar de la FP Dual a otros estudios más avanzados. Cómo funcione el conjunto del sistema educativo, su calidad y el valor que la sociedad asigna a cada tipo de educación influyen, por tanto, en el desarrollo de la FP dual, constituyendo dimensiones relevantes del contexto en el que opera la FP Dual.

El sistema educativo holandés se caracteriza por un esfuerzo relativo mayor que la media de la OCDE en términos de gasto público (4,9% del PIB, un nivel similar al suizo, en comparación con el 4,7% de la OCDE)¹⁶³. Ese esfuerzo es casi un tercio mayor que en España (3,8% del PIB). Los resultados de evaluación de competencias de los estudiantes holandeses en su último año de enseñanza obligatoria son buenos, situándose claramente por encima de la media de la OCDE. En la última edición de PISA (PISA

2012) la puntuación en competencia matemática (523) fue significativamente mejor que la media de los países de la OCDE (494) y que España (484), mejor que la de Alemania (514) y solo algo inferior a la de Suiza (531), el país europeo con mejores resultados¹⁶⁴ en ese ámbito. La diferencia es sustancial respecto a España, que ocupa una de las últimas posiciones entre los países avanzados participantes.

Todo ello contribuye sin duda a que la tasa de abandono temprano de la educación¹⁶⁵ se sitúe actualmente en el 8,2% en Holanda. Se trata de una tasa muy baja, inferior a la alemana (10,1%), a la media de la UE (11%) y, especialmente, a la tasa de España (20%).¹⁶⁶ Holanda ofrece un entorno más favorable a la Dual, y a otras enseñanzas postobligatorias, en el que muchos jóvenes deciden continuar los estudios, algo a lo que no es ajena la exigencia del "deber de cualificación" (*kwalficatieplicht*) implantado en 2008 y que obliga a los jóvenes de 16 y 17 años carentes de un certificado educativo a nivel secundario superior (VWO, HAVO, MBO-2 o equivalente) a continuar formándose. Sin embargo, eso no exime a la FP Dual de la competencia de otras alternativas educativas.

Los estudios secundarios postobligatorios en Holanda se caracterizan por una preponderancia de la Formación Profesional frente a otras opciones de orientación general (supone más del 70% de los varones y un porcentaje solo algo menor, 68%, de las mujeres en la secundaria post-obligatoria)¹⁶⁷ que destaca en comparación con la media de la UE (55,7% y 45% respectivamente). Como en otros casos de referencia, se constata una vez más una brecha sustancial respecto al caso español (48,8% y 42,3% respectivamente). Sin embargo, hay que señalar en el caso de Holanda el aparente mayor atractivo de las alternativas de FP de secundaria superior basadas en el centro (MBO-BOL) en comparación con la Dual (MBO-BBL). Los

¹⁶⁴ Superado solo por Liechtenstein (535).

¹⁶⁵ Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han completado como máximo los estudios obligatorios y que no están cursando estudios.

¹⁶⁶ Ese 20% un descenso muy sustancial en comparación con las tasas por encima del 30% registradas antes del inicio de la última crisis económica.

¹⁶⁷ Las diferencias serían más espectaculares todavía si se considerase solo la FP dual dado su estado todavía embrionario en España.

¹⁶³ De acuerdo a los datos de *Education at a Glance 2015* (OCDE). El año de referencia es 2012.

participantes en la vía basada en la escuela son principalmente jóvenes, mientras que casi el 50% de los que siguen la vía dual tiene 24 o más años. La mayoría de los alumnos participan en la vía basada en la escuela que, además, parece ir ganando popularidad, mientras que la Dual representa poco más de una quinta parte del total de FP secundaria superior (MBO).

Por tanto, Holanda presenta una nota diferencial respecto a los otros casos de referencia considerados (Alemania y Suiza) ya que, aunque la FP en conjunto está muy presente, la alternativa Dual no es desde luego la dominante.

Sin duda son varios los factores que influyen en las diferencias respecto al caso español en el que se sigue mostrando una mayor preferencia por parte de familias y estudiantes hacia estudios de tipo general o académico (bachillerato y estudios universitarios) en términos relativos respecto a la formación profesional.

Finalmente, la sociedad holandesa presenta unos altos niveles educativos en los que la formación profesional tiene un gran peso, reflejando la buena valoración social que tiene. Solo el 24,1% de la población entre 25 y 64 años carece de estudios postobligatorios, un porcentaje superior al 21,9% de la Unión Europea, pero muy por debajo del 43,4% de España. Por el contrario, es muy elevada la presencia de personas con estudios secundarios postobligatorios (41,2%), al igual que sucede en el conjunto de la UE, en comparación con España (21,9%). Hay que señalar de nuevo ese rasgo distintivo del caso español, con unos estudios secundarios postobligatorios que tradicionalmente se han considerado una fase previa y necesaria para los estudios superiores universitarios. En otros países, como Holanda, la secundaria postobligatoria se ha valorado como una alternativa educativa en sí misma.

En suma, el entorno holandés presenta algunas características que lo convierten en un caso intermedio respecto a los otros países de referencia en comparación con España. La presencia de las empresas de menor tamaño es más parecida al caso español, pero por otra parte la gran empresa está mucho más

presente que en nuestro país. La especialización sectorial es distinta a la española, pero no por un mayor peso de la industria sino por lo contrario y por un mayor desarrollo de ramas de servicios de alto valor añadido. Por otra parte, la situación y resultados del sistema educativo, los recursos asignados o la valoración asignada a las diferentes alternativas educativas marcan diferencias significativas, como sucedía en los otros casos de referencia. La particularidad holandesa estriba en el predominio de otros tipos de FP en comparación con la Dual, algo que puede venir explicado en parte precisamente por las diferencias existentes respecto al entorno alemán o suizo. En cualquier caso, la Dual está mucho más difundida y desarrollada que en el caso español, representando quizá un horizonte más realista que Alemania o Suiza respecto a las posibilidades de desarrollo de ese tipo de formación en nuestro país.

Cuadro 5.3

Distribución de la población de 25 a 64 años por nivel de estudios terminados. 2014

	España	Holanda	Media UE-21
Hasta primarios	13	7,7	7,5
ESO	30,4	16,4	14,4
Secundarios postobligatorios	21,9	41,2	42,1
Post secundarios no superiores	0	0,3	3,9
Superiores	20,2	22,2	18,4
Máster o doctorado	14,5	12,2	13,7
Total	100	100	100

Fuente: OCDE 2015.

Anexo. Estructura del Sistema Educativo Holandés

La educación en Holanda¹⁶⁸ venía siendo tradicionalmente obligatoria desde los cinco años de edad hasta los dieciséis años, aunque con la posibilidad de ingresar en la educación primaria a los cuatro años. Además, desde 2008 los jóvenes de 16 y 17 años (a fecha de 1 de agosto del año en cuestión) sin una cualificación profesional o general superior nivel secundario básico (VWO, HAVO, MBO-2 o equivalente) están obligados a continuar formándose en aplicación del llamado "deber de cualificación" (*kwalificatieplicht*).

Esa educación obligatoria está organizada en dos etapas:

La educación primaria (*PO primair onderwijs*, edades típicas 4-12) tiene una duración de ocho años.¹⁶⁹ Los centros tienen libertad para determinar el contenido y los métodos de enseñanza. Sin embargo, su trabajo debe basarse en objetivos de rendimiento y niveles de referencia nacionales para la alfabetización y la aritmética. Al final de la enseñanza primaria, los estudiantes reciben un informe del centro que describe sus niveles de rendimiento y su potencial. Pasan a diferentes tipos de educación secundaria, en base a sus logros y al consejo y asesoramiento de sus profesores de primaria.

La enseñanza secundaria (VO por lo general a partir de los 12 años) dura entre cuatro y seis años y está altamente estratificada, aunque un mismo centro puede ofrecer programas de distinta naturaleza. Los primeros años de educación secundaria (VO 1-2) están destinados a proporcionar a los estudiantes un plan de estudios compartido y una educación general básica. Sin embargo, la mayor parte de centros van diferenciando a los alumnos de secundaria obligatoria según el tipo de programa a seguir en el futuro. Las dos vías principales son la educación prevocacional

(VMBO) y la educación orientada a la educación superior (HAVO y VWO).

La educación prevocacional (VMBO, edades típicas 12-16) está dirigida a estudiantes orientados a estudios de FP y tiene una duración de cuatro años. Se pretende que sea una enseñanza básica que garantice una buena base para los estudios de FP postobligatorios de secundaria superior (MBO) y está centrada en la preparación de estudiantes para el mercado laboral. Los estudiantes en VMBO pueden elegir entre cuatro programas de aprendizaje. Los estudiantes que completan el programa teórico VMBO pueden optar por pasar a HAVO.

La educación pre-terciaria orientada a la educación superior existe en dos formas principales. La educación secundaria general (HAVO, *hogere algemeen voortgezet onderwijs*, edades típicas 12-17) tiene una duración de cinco años y su objetivo es proporcionar a los estudiantes una educación general básica, preparándolos para la educación profesional superior (HBO) proporcionada en las universidades de ciencias aplicadas. La enseñanza preuniversitaria (VWO, *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*, edades típicas 12-18) tiene una duración de seis años y su objetivo es preparar a los estudiantes para la educación superior universitaria (WO).

En el nivel secundario, también existe la posibilidad de una educación secundaria especial (VSO) destinada a estudiantes con necesidades educativas especiales y existe asimismo un programa de formación práctica (PRO) destinado a estudiantes que se considera poco probable que puedan obtener una cualificación a través cualquiera de las otras vías de aprendizaje, incluso con apoyo especial. La formación práctica prepara a los estudiantes para su acceso directo al mercado de trabajo. Muchas escuelas VMBO también ofrecen programas de apoyo al aprendizaje (LWOO) a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Los programas de formación profesional secundaria superior (*MBO, middelbaar beroepsonderwijs*) son para estudiantes de 16 y más años de edad, constan de dos a cuatro años (MBO 1-4), corresponden a

¹⁶⁸ Para un mayor detalle véase Cedefop (2016).

¹⁶⁹ Existe la opción de una educación primaria especial para los niños con necesidades educativas especiales de 3 a 12 años de edad.

cuatro áreas de estudio y ofrecen dos itinerarios alternativos, uno más basado en el centro educativo y otro centrado en la formación en la empresa. En la vía basada en la escuela (*BOL, beroepsopleidende leerweg*) el período de formación práctica en empresas constituye al menos el 20% del tiempo de estudio con un máximo del 59%. En la vía dual (*BBL, beroepsbegeleidende leerweg*) la formación práctica en las empresas representa al menos el 60% del tiempo.

Las dos vías de FP secundaria superior conducen a las mismas calificaciones. Un contrato (un contrato laboral en la mayoría de los casos) con una empresa es obligatorio para poder inscribirse en la vía de FP Dual, pero no existe tal obligación para la FP basada en el centro. La preferencia por un tipo u otro de FP parece responder en parte al ciclo económico: durante los periodos expansivos aumenta el número de estudiantes en la vía Dual y disminuye en la basada en la escuela; lo contrario sucede durante las recesiones. Los participantes en la vía basada en la

escuela son principalmente jóvenes, mientras que casi el 50% de los que siguen la vía dual tiene 24 o más años. La mayoría de los alumnos participan en la vía basada en la escuela que además parece ir ganando popularidad, mientras que la Dual representa poco más de una quinta parte.

La educación superior (o terciaria) tiene una variante profesional y otra general (académica). La primera consiste en la Formación Profesional Superior (*HBO, hoger beroepsonderwijs*) para estudiantes con al menos 17/18 años y consiste, sobre todo, programas con una duración de cuatro años. Es ofrecida por las universidades de ciencias aplicadas. La educación de tipo académico (*WO, wetenschappelijk onderwijs*) se ofrece a alumnos de al menos 18 años con programas de grado que duran tres o cuatro años y programas de máster de uno o dos años de duración. A continuación de la WO los estudiantes pueden acceder a programas de doctorado, ofrecidos por las universidades (*research universities*).

6

Otras experiencias internacionales de evaluación

En capítulos anteriores se ha mostrado una panorámica de la situación en el conjunto de los países de la Unión Europea y se han examinado en detalle los casos de Alemania, Suiza y los Países Bajos. Los dos primeros son los países básicos de referencia en el desarrollo de la FP Dual y de su evaluación. El caso holandés supone un valioso complemento de esas dos experiencias, ya que presenta peculiaridades significativas en términos de organización de la evaluación, agentes implicados en el proceso y detalle de la información puesta a disposición del público.

El propósito de capítulo es ofrecer un análisis centrado en algunos aspectos dignos de interés de otros tres países (Austria, Dinamarca y el Reino Unido) en los que: existe un fuerte desarrollo de la FP basada en la formación en la empresa (es el caso especialmente de Dinamarca, pero en los tres países ese tipo de FP representa más del 25% del alumnado en secundaria superior) (OCDE 2015); una presencia mayoritaria o casi mayoritaria en el total de la FP (en los tres casos por encima del 40% del alumnado en FP) (Unión Europea 2015); y pertenencia al entorno natural más próximo al caso de España.¹⁷⁰

El análisis que se ofrece de esos tres países se centra pues en aspectos concretos distintivos respecto a los casos de referencia analizados en los capítulos anteriores. En el caso del Reino Unido destacan especialmente el interés por la evaluación de los beneficios de la FP, así como el papel jugado en ese ámbito por agencias independientes encargadas de la evaluación del sector público. En el caso de Austria, el despliegue de sistemas nacionales de calidad explícitos e integrales multinivel, así como el importante papel de los agentes sociales a través de institutos de investigación, reflejo del carácter fuertemente corporativo de su economía. En el caso de Dinamarca, su marco para la calidad de la FP y la existencia de una agencia independiente de evaluación educativa.

6.1 El caso danés

La supervisión de los programas de educación y de formación profesional y de los centros de formación profesional en Dinamarca¹⁷¹ es competencia del

¹⁷⁰ Al margen de no cumplir alguno de los criterios anteriores, esta última consideración afecta al caso de otros países, nuevos estados miembros, como Hungría, República Checa y Eslovaquia.

¹⁷¹ Existe en marcha un proyecto de investigación (Nord-VET, <http://nordvet.dk/>) dedicado al análisis comparativo de la FP en los países nórdicos (Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca). Su objetivo es generar nuevo conocimiento sobre los modelos de FP secundaria superior en esos países y analizar cómo esa formación puede contribuir de modo eficaz a ofrecer acceso simultáneamente tanto al mercado de trabajo como a la

Ministerio de Educación. Los *trade committees* (*de faglige udvalg*) aprueban a las empresas que pueden llevar a cabo formación durante una pasantía y son responsables de la supervisión de esa formación en la empresa. Tras consultar con el Consejo Nacional para la Formación Profesional (*Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser, REU*)¹⁷², el Ministerio acredita a los proveedores de Formación Profesional en base a una serie de criterios. Todos los centros están obligados a mantener un sistema de control de calidad y de gestión para la evaluación continua de la misma, desarrollando un proceso de autoevaluación en el que los resultados del centro constituyen un elemento esencial. Los resultados han de hacerse públicos en la página web de cada centro, junto con un plan de mejora elaborado a partir de los mismos. Muchos centros forman parte de redes más amplias que permiten comparar sus resultados y compartir experiencias. Además, todos los programas de FP y los centros que ofrecen ese tipo de formación pueden ser incluidos en las evaluaciones que realiza el Instituto Danés de Evaluación (EVA)¹⁷³. Por su parte, los *trade committees* están obligados a aplicar de modo continuo mecanismos de control de calidad de los programas de formación, así como de las empresas que ofrecen esa formación práctica. En particular, deben seguir la evolución de los aprendices en términos de inserción laboral y de terminación de los programas. Los *trade committees* están en permanente comunicación con el Ministerio en relación con los programas de formación profesional.

El Consejo Asesor (REU), establecido en virtud de la ley sobre la formación profesional, tiene la misión de asesorar al Ministro sobre el nivel general de formación profesional básica en el área del Ministerio. El consejo está compuesto por 31 miembros y un número igual de suplentes, que representan a los *stakehol-*

ders de la FP. Entre ellos organizaciones de empresas, administraciones territoriales, sindicatos, organizaciones estudiantiles, organizaciones de centros y organizaciones de docentes.

FP inicial en Dinamarca

El Ministerio de Educación es el órgano responsable total del sistema de FP en Dinamarca y tiene la responsabilidad de todos los aspectos de definición legal, políticas y programas. Es responsable de la aprobación de nuevos títulos de FP sobre la base de las recomendaciones del Consejo Asesor para la Formación Profesional Inicial (*Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser, REU*), y para la aprobación de los centros que van a ofrecer la formación. También es el Ministerio el que se establecen las normas generales para la FP - en cooperación con el REU - y elabora los reglamentos relativos a los programas de FP individuales - en cooperación con los *trade committees* sectoriales (de los cuales hay alrededor de 60) cuya principal aportación se produce en la formulación de los planes de estudio. Los programas de FP tienen una fuerte participación conjunta de los interlocutores sociales, los centros de formación profesional y las empresas. De ese modo los planes de estudios y las metodologías formativas se pueden adaptar a las necesidades del mercado laboral y de los alumnos.

En Dinamarca, la FP inicial se lleva a cabo en centros de formación profesional aprobados por el Ministerio de Educación después de la enseñanza obligatoria, es decir, a la edad de 15-16 años y se proporciona principalmente a través de la escuela y la formación en alternancia en el nivel secundario superior. Los programas de FP inicial suelen durar cuatro años y se basan en el principio de alternancia, donde la formación se lleva a cabo sucesivamente en una empresa y en un centro educativo. Para aquellos jóvenes que no eligen esta vía, ni la educación secundaria ordinaria de tipo general, existen programas juveniles de formación profesional básica con elementos de la FPI proporcionados por los municipios.

educación superior. El proyecto está financiado por *NordForsk*, <https://www.nordforsk.org/en>, una organización establecida en 2005 por el Consejo Nórdico (*Nordiska rådet*) para financiar y apoyar la cooperación nórdica en materia de investigación. Los *stakeholders* clave de *NordForsk* son los consejos nacionales de investigación, universidades y otros organismos de financiación a la investigación. Los diversos informes están disponibles en la página web del proyecto.

¹⁷² <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Ansvar-og-aktoerer/Raad-og-udvalg/REU>

¹⁷³ <http://english.eva.dk/>

Mecanismos de garantías de la calidad

El Ministerio de Educación es responsable de la inspección y el control de calidad y ha detallado completamente su enfoque en el planteamiento danés de la calidad para la FP (Danish Ministry of Education 2008), basado en el Marco Común de Garantía de Calidad (*Common Quality Assurance Framework, CQAF*)¹⁷⁴. Dentro de ese marco existen márgenes de libertad en la forma en que los proveedores de FP lo implementan.

La aproximación danesa para el desarrollo de la calidad en la FP se basa en: participación de los *stakeholders*; directrices nacionales comunes; seguimiento de los *outputs*; mecanismos de acreditación, vigilancia e inspección; pruebas y exámenes; transparencia y apertura; evaluaciones realizadas por el Instituto Danés de Evaluación; y la cooperación en todas las iniciativas y encuestas internacionales.

En el sistema el Ministerio tiene la responsabilidad general, pero otros actores e interlocutores sociales juegan también un papel importante (*trade committees* y comités locales de formación (*de lokale uddannelsesudvalg*), pero también los propios estudiantes, así como las empresas a través de las asociaciones de empleadores). Un aspecto importante del proceso de garantía de la calidad es la monitorización del gasto, que incorpora elementos de incentivos para los proveedores de FP mediante fondos adicionales en

función del logro de ciertos objetivos en áreas predefinidas de prioridad. Otro componente importante es la autoevaluación, que se requiere de todos los proveedores. También existen normas de calidad que establecen las acciones que los proveedores deben adoptar en materia de aseguramiento de la calidad. Los proveedores son supervisados por el Ministerio de Educación no solo a través de los datos que proporcionan, sino también a través de la inspección. En este aspecto juega un papel de particular importancia el desarrollo de un conjunto de indicadores de resultados con el propósito de controlar el funcionamiento de la FP. Esos indicadores incluyen información acerca de pruebas y exámenes; tasas de finalización de estudios; plazos de finalización de estudios; tasas de abandono; tasas de transición a otros programas educativos; e indicadores de transición al mercado de trabajo.

Por ley los proveedores de FP están obligados a publicar información sobre estos indicadores, así como acerca de sus valores pedagógicos, métodos y estrategia de formación. Además, existe un organismo externo e independiente, el Instituto Danés de Evaluación (*Danmarks Evalueringsinstitut - EVA*)¹⁷⁵, encargado de controlar la calidad del sistema. Finalmente, el último elemento viene dado por la participación de Dinamarca en todas las encuestas e iniciativas internacionales ofrece una valiosa información, permitiendo obtener indicadores comparativos con otros países, aunque la FP está poco cubierta por ese tipo de iniciativas.

¹⁷⁴ Más información sobre el CQAF y su evolución posterior en forma del *European Quality Assurance Reference Framework* en <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-quality-assurance-reference-framework/framework-overview.aspx>

¹⁷⁵ <http://english.eva.dk/>

Instituto Danés de Evaluación EVA

El Instituto Danés de Evaluación (*Danmarks Evalueringsinstitut, EVA*)¹ analiza la calidad de los centros educativos y de los programas de formación en Dinamarca. Los destinatarios de esa labor son los propios centros, las autoridades locales y el gobierno. Su ámbito de actuación es integral, abarcando la educación preescolar, la enseñanza obligatoria, la educación superior secundaria, la formación profesional, la educación superior y la educación para adultos.

El Instituto desarrolla sus análisis y evaluaciones por encargo (a petición de la administración central, autoridades locales, instituciones educativas, etc.), pero también puede actuar por propia iniciativa. Se trata de una agencia pública independiente establecida por el Ministerio de Educación en 1999 como sucesor del Centro de Evaluación que operó previamente entre 1992 y 1999. Dinamarca fue uno de los primeros países europeos en establecer un sistema nacional de evaluación externa de la educación superior y el *Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education* fue responsable de evaluar de modo regular y sistemático los programas de educación.

En el ámbito de la educación secundaria superior, la elección de la metodología utilizada por el Instituto depende del enfoque y objetivo concretos del proyecto individual de que se trate. EVA emplea según el caso diferentes combinaciones de métodos cuantitativos y cualitativos; cuestionarios, encuestas estadísticas y entrevistas (estas últimas se usan en el contexto de análisis del caso en el que, por ejemplo, directores, profesores y alumnos son entrevistados).

Organización

El Instituto está dirigido por un Director Ejecutivo y una Junta. El ministro danés de Educación designa al presidente de la Junta, mientras que los nueve miembros de la Junta son recomendados por los diferentes consejos educativos y ministerios competentes en los ámbitos de la educación y el cuidado infantil. El ministro de Cultura también nombra a un miembro de la Junta. En cualquier caso, la Junta debe incluir a un miembro con experiencia específica en el ámbito de la evaluación. Todos los miembros toman parte en el trabajo de la Junta a título privado y son designados por un periodo de tres años.

La Junta es responsable de la supervisión general del Instituto Danés de Evaluación y es ella la que designa al Director Ejecutivo de EVA. Se reúne con la dirección del instituto aproximadamente cinco veces cada año. En las reuniones la Junta aprueba los términos de referencia para los proyectos y discute y comenta los informes de

evaluación. La Junta elabora el programa de actividades del año a propuesta del director ejecutivo. También aprueba el presupuesto y las cuentas de EVA.

Además, EVA cuenta con un Comité con representantes de municipios, asociaciones de juntas escolares, empleadores, alumnos y sindicatos de estudiantes, asambleas de directores de centros educativos, asociaciones de ejecutivos, y sindicatos de maestros. Este comité de representantes tiene voz acerca del informe anual de EVA y de las prioridades previstas para las actividades del instituto.

EVA se estructura en ocho departamentos² especializados, dirigidos cada uno por su propio jefe de unidad. Cinco de esos departamentos se especializan en los diferentes niveles de enseñanza del sistema educativo danés (pre-escolar y educación infantil; primaria y secundaria obligatoria; secundaria superior; educación superior; educación para adultos). Los otros tres se ocupan del área de comunicación; los desarrollos metodológicos; y la parte administrativa del Instituto (Secretariado). En la actualidad EVA cuenta con una plantilla de 93 personas (aproximadamente 78 empleados equivalentes a tiempo completo). Su presupuesto supera los 60 millones de coronas danesas (más de 8 millones de euros).

EVA publica cada año un informe anual acerca de la actividad del instituto, disponible en su página web.³

EVA cuenta con un sistema propio para garantizar la calidad de sus actividades (*Internal Quality Assurance Policy*)⁴. Además, el Instituto se somete periódicamente a procesos de evaluación externa⁵. La última revisión⁶, efectuada en 2010-11, se centró en su actividad en el ámbito de la educación superior y determinó que EVA cumplía en todos sus aspectos esenciales con los estándares de calidad de la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). Esto permitió confirmar la plena pertenencia de EVA a la ENQA. La revisión tuvo tres elementos clave: la autoevaluación de EVA, la visita de un grupo de expertos externos y un informe hecho público. En 2005 la primera evaluación externa⁷ de EVA se llevó a cabo por la Agencia Nacional Sueca de Educación Superior. Los resultados de ambas evaluaciones son públicos y están disponibles en la página web del instituto.

² <http://english.eva.dk/about-eva/organisation>

³ <https://www.eva.dk/om-eva/aarsberetninger>

⁴ <http://english.eva.dk/about-eva/quality-assurance-at-eva/internal-quality-assurance-policy>

⁵ <http://english.eva.dk/about-eva/external-review-of-eva-2010-1>

⁶ <http://english.eva.dk/about-eva/external-review-of-eva-2010-1/review-of-the-danish-evaluation-institute>

⁷ <http://english.eva.dk/about-eva/external-review-of-eva-2010-1/external-evaluation-of-eva>

¹ <http://english.eva.dk/>

6.2 El caso austriaco

Calidad en los centros de FP: la QIBB

En el sistema austriaco el tratamiento conjunto y sistemático de los problemas de calidad en la escuela, como parte integrante de la cultura escolar, se considera como punto de partida y requisito previo para garantizar la calidad. En este sentido, la Iniciativa de Calidad de FP (*Qualitätsinitiative Berufsbildung, QIBB*)¹⁷⁶ juega un papel fundamental.

La QIBB fue lanzada en 2004¹⁷⁷ por la Dirección General de FP del Ministerio Federal Austriaco de Educación (BMB) para implementar un sistema de gestión de calidad en los centros de FP. La QIBB está orientada a las necesidades específicas de los centros de FP y no sólo cubre el nivel de los centros individuales, sino todos los niveles del sistema (incluyendo la administración educativa y la inspección del centro).

QIBB satisface los criterios de los sistemas de gestión de calidad reconocidos nacional e internacionalmente para las instituciones educativas, constituyendo un elemento clave de la estrategia nacional con miras a la aplicación del Marco de Referencia EQAVET en lo que respecta a objetivos, principios rectores, prioridades y estructura.

QIBB comprende todos los niveles institucionales del sistema escolar e implica aplicar los procesos e instrumentos de garantía y desarrollo a tres niveles: los centros; a través de la inspección escolar (nivel regional) y la Dirección General de FP (nivel federal). En los tres niveles existe una evaluación periódica y continua de las actividades y los procesos clave en el cumplimiento de sus tareas.

Los principios básicos aplicados para la calidad de los procesos y resultados son comunes en esos tres

niveles del sistema y se plasman en un ciclo continuo de calidad con cuatro etapas: planificación y establecimiento de objetivos; aplicación; evaluación y medición; y análisis, evaluación y presentación de informes¹⁷⁸.

Los mismos instrumentos se aplican a todos los niveles y en cada centro de enseñanza: la declaración de la misión (orientación a largo plazo, los mensajes básicos con respecto a la función y la propia imagen); la matriz de la calidad (procesos clave, los objetivos a medio y largo plazo, las medidas de ejecución, resultados, indicadores, métodos de evaluación); el programa de trabajo anual (objetivos a medio y corto plazo); la discusión de planteamiento de objetivos; la gestión y evaluación de desempeño; los procedimientos y los instrumentos de recogida de datos de evaluación y el informe de calidad.

Los elementos de la estructura y el núcleo de QIBB corresponden a una serie de principios rectores: orientación a los resultados de la formación; transparencia; participación de los *stakeholders*; uso de métodos reconocidos de gestión de calidad; economía en el uso de tiempo y recursos financieros; ética en relación con los objetivos de la evaluación y las medidas y tratamiento de los datos; e integración de la dimensión de género.

La evaluación se lleva a cabo en forma de auto-evaluación (evaluación interna). Además de las áreas de evaluación establecidas por cada centro de enseñanza de acuerdo con su programa de trabajo anual, también se establecen a nivel nacional campos de interés para la evaluación. En esa actividad toda una serie de instrumentos de evaluación, en los que se integran herramientas para la evaluación de datos de modo normalizado, está disponible de forma centralizada a través de Internet a través de la correspondiente aplicación¹⁷⁹.

Cada agente presenta anualmente su informe de calidad ante el nivel superior de gestión correspon-

¹⁷⁶ <https://www.qibb.at>

¹⁷⁷ Aunque su plena implementación no se completó hasta el curso 2006/2007.

¹⁷⁸ *Plan, Do, Check, Act.*

¹⁷⁹ <https://www.qibb.at/de/check/evaluationsplattform.html>

diente (los centros ante el Consejo Regional de Educación y la Inspección Educativa Regional; las regiones ante la Dirección General de FP del Ministerio Federal). El informe contiene un análisis de la situación a fin de año, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, y un plan de seguimiento con los objetivos estratégicos y operativos. Como parte del proceso, y resultado de la negociación entre los dos niveles de gestión implicados en cada caso, se acuerdan futuros objetivos. Esta discusión y planteamiento de objetivos se basa en el informe de calidad y el examen de la gestión y el rendimiento de la organización en cuestión.

Como parte de ese proceso se generan informes de calidad a nivel de centro, informes de calidad a nivel regional, informes nacionales de calidad por tipo de FP y, finalmente, un informe nacional de síntesis de calidad de la FP.

En el marco de la aplicación del QIBB existe la posibilidad voluntaria de un mecanismo de *Peer Review*¹⁸⁰, una herramienta de evaluación en que cada centro es examinado por un grupo de expertos externos. Esto pares evalúan la calidad de las diversas áreas del centro de FP. Los evaluadores están en pie de igualdad con aquellos cuyo rendimiento está siendo revisado: comparten un entorno profesional similar (aunque son externos e independientes) y cuentan con experiencia profesional específica y el conocimiento en el campo. Por tanto, pueden aportar un grado de conocimiento interno del proceso y combinarlo con el punto de vista externo de alguien que pertenece a otra organización diferente.

Las tareas centrales de estos evaluadores consisten en analizar el auto-informe del centro, elaborar un plan de evaluación, realizar la evaluación y, por último, redactar el informe de evaluación pertinente. Al final del proceso, el centro de FP recibe información verbal y un informe escrito.

Este método pretende facilitar a los centros objeto de la misma una perspectiva externa de su funciona-

miento, reforzando el impulso para la mejora de la calidad. Se trata de un instrumento de evaluación que a la vez propicia la profesionalización de los docentes en materia de calidad y permite compartir experiencias a través del aprendizaje mutuo.

FP Dual

En este contexto general, la FP Dual presenta alguna especificidad adicional. El contenido los programas de FP Dual en lo que respecta a la parte de la formación en la empresa (*Berufsbild*) se adopta en el marco de las regulaciones del Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía (BMFWF). Por otra parte, las empresas y agentes sociales toman frecuentemente iniciativas para adaptar los vigentes o introducir otros nuevos. El Consejo Federal Asesor de la FP Dual (BABB), un organismo con representantes de los stakeholders de la FP Dual que aconseja al Ministerio de Economía en los temas relativos a la Dual, también presenta propuestas y ofrece opinión experta sobre posibles reformas. El diseño concreto de los currículums de empresa corresponde, en general, a subcomités de la BABB o a los institutos de investigación educativa de los agentes sociales. Por parte de las empresas, el Instituto Austriaco para la Investigación y el Desarrollo en la Formación Profesional (*ibw, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*)¹⁸¹. Por parte de los trabajadores, el Instituto Austriaco para la Investigación de la Formación Profesional (*öibf, Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung*)¹⁸².

A la evaluación de la FP Dual en Austria contribuyen los informes periódicos de calidad en los múltiples niveles del sistema, mencionados anteriormente al tratar la *QIBB*, y las estadísticas generales del sistema educativo ofrecidas por la Oficina Federal de Estadística de Austria (*Statistik Austria*)¹⁸³ en su página web, así como en informes anuales sobre el sector educativo (*Bildung in Zahlen*). Esta última agencia también analiza la inserción laboral de los jóvenes en función de su itinerario educativo en cola-

¹⁸⁰ <http://www.peer-review-in-qibb.at/home/>

¹⁸¹ <http://www.ibw.at/>

¹⁸² <http://www.oebf.at/>

¹⁸³ <http://www.statistik.at>

boración con el Servicio Público de Empleo de Austria y con el Ministerio de Trabajo.¹⁸⁴ Para ello combina la información procedente de los registros administrativos educativos y laborales, ofreciendo datos acerca del estatus laboral 18 meses después de la terminación de los estudios. Los resultados están desagregados por tipos de estudios y permiten establecer comparaciones entre los graduados de la Dual y otros colectivos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta las aportaciones de los institutos de investigación educativa de los agentes sociales. En particular, los análisis resultado del encargo realizado por el Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía conjuntamente al Instituto Austriaco para la Investigación y el Desarrollo en la Formación Profesional (*ibw, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*) y al Instituto Austriaco para la Investigación de la Formación Profesional (*öibf, Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung*) para analizar la eficacia de los subsidios a la formación en la empresa.¹⁸⁵

Como parte de ese estudio conjunto, *ibw* ha realizado un estudio de largo plazo del éxito formativo y las carreras laborales de los graduados en FP Dual y también de aquellos que abandonaron esos estudios entre 2008 y 2013.¹⁸⁶ Asimismo en ese proyecto global se enmarcan las encuestas a graduados del *ibw*, con las que se analiza la inserción laboral de los graduados de FP Dual a los dos años de terminar los estudios en términos de empleo y adecuación del empleo con la formación recibida.¹⁸⁷ En esas encuestas también se incluyen cuestiones acerca del grado de satisfacción con la formación de esos graduados y acerca del reconocimiento social asociado a ese tipo de formación.

Por otro lado, como parte de ese proyecto global, *öibf* ha retomado, tras un largo intervalo, la realización de análisis coste-beneficio de la FP para las empresas con un estudio (Schlögl y Mayerl 2016) basado en encuestas *online* a 581 empresas que participan en formación y 218 empresas que no lo hacen.

A estos elementos hay que añadir otros como el *Survey of Apprenticeship Training (Lehrlingsausbildung im Überblick)* que el *ibw* lleva realizando desde el año 2000 con financiación del Ministerio Federal de Economía, Familia y Juventud (BMFWF) y la Cámara Federal de Economía de Austria (*Wirtschaftskammer Österreich, WKO*)¹⁸⁸ o el informe bienal *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich* que el Ministerio Federal debe presentar al *Nationalrat* (Consejo Nacional, una de las dos cámaras del Parlamento austriaco), también realizado por el *ibw* en colaboración con el *öibf*.

En el primer caso se trata de un informe¹⁸⁹ que ofrece una panorámica actual de los datos estadísticos relativos a la FP Dual en Austria. También incluye los últimos datos sobre desempleo juvenil, inserción laboral y niveles salariales iniciales desagregados por nivel de estudios terminados, datos sobre matriculados y abandono escolar, gasto público en educación secundaria superior, etc. En el segundo caso, se trata de un informe¹⁹⁰ sobre las medidas de promoción del empleo juvenil y la FP con un análisis de los resultados de su implementación.

Es destacable como la legislación austriaca obliga a la administración a realizar este tipo de informes y evaluaciones sobre la FP y como los correspondientes departamentos confían esa tarea conjuntamente a los institutos de investigación de los agentes sociales (patronal y sindicatos).

¹⁸⁴

http://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/education_culture/monitoring_education_related_employment_behaviour/index.html

¹⁸⁵ "Background analysis of the effectiveness of subsidies for in-company training places based on §19c of the Vocational Training Act".

¹⁸⁶ *ibw apprenticeship graduate monitoring: training success and professional careers of apprenticeship graduates and dropouts from 2008 to 2013 in Austria.*

¹⁸⁷

http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1462179635_ibw_research_brief_nr91_en.pdf

¹⁸⁸

https://www.wko.at/Content.Node/wir/Austrian_Economic_Chambers_Home.html

¹⁸⁹

http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1445507379_ibw_research_brief_nr90_en.pdf

¹⁹⁰

http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1465901177_ibw_research_brief_nr93_en.pdf

Los institutos de investigación sobre la FP de los agentes sociales: **ibw y öibf**

El Instituto Austriaco para la Investigación de la Formación Profesional (*öibf, Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung*)¹ es un centro independiente de investigación sin ánimo de lucro y de carácter científico fundado en 1970. Realiza tareas de investigación y desarrollo en diversas áreas relacionadas con la FP (FP inicial, FP superior, asesoramiento de carrera, análisis de evaluación, análisis del mercado de trabajo, innovación en FP, economía de la educación y dimensión de igualdad de género).

El instituto surgió como resultado de la iniciativa de *Berufsförderungsinstitut (bfi)*, un centro de formación profesional para trabajadores y desempleados con el apoyo de la confederación Sindical Austriaca (ÖGB), la Cámara de Trabajo de Austria (AK), el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales y el Ministerio Federal de Ciencia e Investigación. Desde su inicio *öibf* ha colaborado con diversas instituciones de ámbito internacional y organizaciones supranacionales.

El objetivo del instituto es realizar investigación de alta calidad para apoyar y promover las actividades y políticas relacionadas con la FP, con especial énfasis en las cuestiones relativas a la innovación educativa y la interrelación entre formación y mercado de trabajo. Cuenta en su haber con más de 1.350 proyectos llevados a cabo en los últimos 35 años.

El instituto adopta una aproximación interdisciplinar para abordar las cuestiones de investigación a fin de asegurar resultados apropiados en un ámbito complejo como el de la FP, que requiere integrar aportaciones procedentes de distintas disciplinas científicas para lograr un análisis comprensivo de los problemas. El instituto se dedica tanto a la investigación aplicada como a la investigación básica centrada en los desarrollos metodológicos.

Las áreas de actividad en las que se especializa el instituto son las relacionadas con la FP en sus diferentes niveles, su evaluación, los métodos de garantía de calidad y la innovación en ese tipo de formación, así como su relación con el mercado de trabajo.

El instituto utiliza una amplia gama de métodos y técnicas de análisis según requiera el caso: métodos cuantitativos (encuestas telefónicas, cuestionarios online, etc., así como su tratamiento estadístico); método Delphi; grupos de discusión; investigación de mercado; análisis documental de bases de datos y de la literatura, etc.

Para llevar a cabo su tarea de modo efectivo y que garantice la calidad de los resultados, *öibf* coopera con otras organizaciones para compartir experiencia y crear sinergias, interactuando con otros profesionales en el área de la investigación educativa o expertos en formación profesional.

Equipo

El instituto cuenta con un Director Ejecutivo, cargo que compatibiliza con la actividad como investigador del centro, y un responsable de la parte administrativa. El equipo de investigación está compuesto por otros seis investigadores, tres de ellos directores de proyecto.

En el ámbito de su actividad en el ámbito de la FP Dual, el instituto se ha encargado recientemente de un estudio de los costes y beneficios para las empresas de la FP Dual en Austria.

Ibw

El Instituto Austriaco para la Investigación y el Desarrollo en la Formación Profesional (*ibw, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*)² es un centro de investigación fundado por la Cámara Federal de Economía de Austria (*Wirtschaftskammer Österreich, WKÖ*)³ y la Federación Austriaca de la Industria (*Industriellenvereinigung, IV*)⁴. Estas dos instituciones y sus organizaciones dependientes son los principales clientes y socios de sus proyectos de investigación, pero otra parte sustancial de la actividad del instituto corresponde a ministerios del gobierno federal, al Servicio Público de Empleo (AMS)⁵, gobiernos regionales y empresas. También organismos internacionales, como la Unión Europea o la OCDE utilizan los servicios de *ibw* bien directamente o en el marco de sus programas. El instituto representa a Austria en la red ReferNet esta-

¹<http://www.oeibf.at/>

blecida por el Centro para el Desarrollo de la Formación Profesional de la UE (Cedefop).

Organización

El *ibw* cuenta con una Junta, formada por un Presidente, un Vicepresidente y otros nueve miembros, además de una Dirección Ejecutiva, formada por un Director y un Director Adjunto (*Deputy Director*). El equipo del área de investigación y desarrollo cuenta con una plantilla de 24 personas y el área de administración está formado por 3 personas. A este personal hay que añadir otros colaboradores, hasta un total que ronda las cincuenta personas.

Actividad

La actividad del instituto se estructura en torno a dos grandes áreas: el departamento de investigación y el departamento de desarrollo. El departamento de investigación se encarga de realizar informes y otro tipo de análisis sobre la relación entre educación, empresa y competencias. En especial en lo relativo a la Formación Profesional Dual, el aprendizaje a lo largo de la vida y la relevancia del nexo entre formación y mercado de trabajo. En el ámbito de la FP Dual *ibw* desarrolla metodologías y elabora análisis que faciliten la toma de decisiones de política educativa en este campo. En particular, se ocupa

de evaluar los nuevos programas de FP Dual, los instrumentos de política educativa aplicados y los esquemas especiales de formación. El departamento de desarrollo se ocupa de los productos y servicios para empresas, agentes sociales, asociaciones de sector, aprendices y centros de formación. En este caso la actividad se centra en cuestiones relativas a la guía y asesoramiento de carrera educativa, la enseñanza de materias de tipo económico en los centros educativos o la celebración de competiciones y eventos relacionados con la promoción y desarrollo de la FP.

Hay que destacar que como parte de su actividad, el *ibw* publica de modo regular desde el año 2000 un completo informe acerca de la situación, tendencias y perspectivas de la FP Dual en Austria (*Lehrlingsausbildung im Überblick*). Asimismo realiza análisis de la inserción laboral de los graduados en la FP Dual (*Befragung von Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen Österreichs zwei Jahre nach Lehrabschluss*).

² <http://www.ibw.at/>

³ https://www.wko.at/Content.Node/wir/Austrian_Economic_Chambbers_Home.html

⁴ <https://www.iv-net.at/en/federation-austrian-industries>

⁵ <http://www.ams.at/english.html>

6.3 El caso inglés

En el Reino Unido la educación es una de las áreas en que las competencias se reparten entre las autoridades de Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia.¹⁹¹ En Inglaterra las competencias en el ámbito de la FP son compartidas por el Departamento de Educación, la parte correspondiente a la FP para *apprentices* de 16 a 18 años, y el *BIS (Department for Business, Innovation and Skills)*, la parte relativa a adultos (en concreto 19 años o más). Ambos departamentos son responsables de modo conjunto del *National Apprenticeship Service*, una unidad perteneciente a la *Skills Funding Agency*. La *NAS* se encarga de promocionar la FP, garantizar su calidad y reunir datos acerca de su desarrollo y resultados. La *SFA* se encarga de financiar a los centros y organizaciones dedicadas a la formación y a los empleadores para que adultos, jóvenes, desempleados y personas con reducidas competencias puedan adquirir la formación necesaria para encontrar empleo.

Dentro del sistema inglés hay que señalar el papel desempeñado por la *Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)*¹⁹², un departamento independiente de cualquier ministerio que informa al Parlamento. La *Ofsted* es responsable de la inspección educativa, también en lo que respecta a la FP. Ese organismo, gracias a sus 1.500 empleados, realiza centenares de inspecciones semanales y publica en la red los resultados¹⁹³.

En ese mismo ámbito hay que señalar que el Departamento de Educación dispone de una aplicación en la red para poder consultar los resultados de los

centros educativos a nivel individual¹⁹⁴ (sean de primaria, secundaria o secundaria superior) permitiendo la comparación entre ellos.

En el ámbito del *Apprenticeship*, tal y como se ha discutido en el capítulo 2 de este estudio¹⁹⁵, el *BIS* y la *SFA* se muestran activos en el ámbito de la evaluación del impacto de la FP, tanto en términos de impactos generales como en lo relativo a los costes y beneficios para las empresas (a través de análisis de casos). Es de destacar que para ello recurren a los servicios de empresas privadas e institutos universitarios especializados en la investigación económica y/o educativa, como *London Economics*, *Cambridge Econometrics*, *Warwick Institute for Employment Research*, *Centre for Economics and Business Research*, *Institute for Fiscal Studies*, *Frontier Economics*, etc. Se trata de un rasgo bastante común que afecta también a otros ámbitos relacionados con la evaluación de la FP.

Al interés por el análisis de los efectos de la FP, hay que añadir la existencia de encuestas realizadas por encargo del *BIS* acerca de la opinión tanto de empresas (*Apprenticeships evaluation: employer survey*)¹⁹⁶ como de aprendices (*Apprenticeships evaluation: learner survey*)¹⁹⁷ sobre la formación. En el primer caso, se trata de encuestas a más 4.000 empresas con aprendices con las que se investiga el grado en que estos aprendices cubren las necesidades de la empresa y los aspectos mejorables dentro del sistema. En el segundo caso, las encuestas analizan el mismo tipo de cuestiones, pero desde el punto de vista de la personas en formación. Sus resultados se basan en las respuestas de 5.000 aprendices. Ambos estudios son encargados también a una empresa privada, en este caso *Ipsos Mori*.

¹⁹¹ En Gales la Asamblea de Gales y el *Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills* son responsables de la FP. En Irlanda del Norte el *Department for Employment and Learning* es el organismo responsable. Finalmente en Escocia, el Ministerio para la Educación y Juventud y el Ministerio para la Empresa, Transporte y Aprendizaje Permanente son los responsables de la FP. La FP es supervisada en particular por el *Scottish Executive Education Department (SEED)* y el *Scottish Executive Enterprise and Lifelong Learning Department (SEELLD)*.

¹⁹² <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>

¹⁹³ <https://www.gov.uk/government/collections/ofsted-annual-reports>

¹⁹⁴ <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/>

¹⁹⁵ Para un mayor detalle de este tipo de análisis véase el capítulo 2.

¹⁹⁶ <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeships-evaluation-employer-survey-2015>

¹⁹⁷ <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeships-evaluation-learner-survey-2015>

Otra operación del *BIS* en este ámbito es el *Apprenticeship Pay Survey*¹⁹⁸, un estudio con una trayectoria ya acumulada de una década y que en su última edición desarrolla la empresa *IFF Research*¹⁹⁹ a partir de una muestra de 9.500 encuestas telefónicas en todo el Reino Unido a aprendices. Investiga cuestiones como las horas de trabajo y de formación, así como los niveles retributivos.

El sistema también cuenta desde 2011 con las encuestas de la *SFA* a las empresas acerca de los proveedores de formación (*FE Choices employer satisfaction survey*)²⁰⁰. A partir de estos datos se elabora un informe respecto a esa cuestión. Se trata de una encuesta a más de 54.000 empresas. La encuesta cubre toda una serie de indicadores de resultados (tasas de éxito, destino posterior de los aprendices, satisfacción, etc.).

El Departamento de Educación mantiene asimismo un estudio de cohorte de los jóvenes en Inglaterra²⁰¹, el segundo ya en este ámbito. Este proyecto (*Longitudinal study of young people in England, LYSP2*) es resultado de la colaboración entre el *Longitudinal Surveys Team* del Departamento de Educación y *TNS BMRB*²⁰², una empresa privada de investigación social.

Finalmente, la *UK Commission for Employment and Skills* desarrolla un estudio sobre las competencias requeridas en el mercado de trabajo, las necesidades de formación y los desajustes en esa materia. Para ello se basa en encuestas a más de 90.000 empresas (*UKCES Employer Skills Survey*)²⁰³. Este análisis lo realiza la empresa privada *IFF Research*.

¹⁹⁸ <https://www.gov.uk/government/publications/apprenticeship-pay-survey-2014>

¹⁹⁹ <http://www.iffresearch.com/>

²⁰⁰ <https://www.gov.uk/government/publications/fe-choices-employer-satisfaction-survey-2014-to-2015>

²⁰¹ <https://www.gov.uk/government/publications/longitudinal-study-of-young-people-in-england-cohort-2-wave-2>

²⁰² <http://www.tns-bmrb.co.uk/>

²⁰³ <https://www.gov.uk/government/collections/ukces-employer-skills-survey-2015>

La National Audit Office y la evaluación del Apprenticeship

La Oficina Nacional de Auditoría (NAO) examina el gasto público en nombre del Parlamento. El Auditor General (*Comptroller and Auditor General*) es un funcionario oficial de la Cámara de los Comunes. Es el director de la NAO, una organización que emplea a unas 880 personas (796 trabajadores equivalentes a tiempo completo) y cuenta con un presupuesto de 64 millones de libras. Tanto el Auditor General como la NAO son totalmente independientes del gobierno. Esta organización se encarga de certificar las cuentas de todos los departamentos gubernamentales y de una amplia gama de otros organismos del sector público y tiene la autoridad legal de informar al Parlamento sobre la economía, eficiencia y eficacia con que los departamentos y otros organismos han utilizado sus recursos. La NAO aplica la perspectiva de la auditoría pública para ayudar al Parlamento y al Gobierno en la tarea de lograr mejoras sostenibles de los servicios públicos

En 2012 la NAO llevó a cabo una evaluación del *Apprenticeship Programme*, un programa gubernamental para la FP en vigor desde 1994. El programa proporciona fondos públicos a los proveedores de formación – principalmente a las empresas privadas y los centros de formación - para impartir formación que aumente las cualificaciones de los participantes. El programa se ofrece a todos los empleados a tiempo completo a partir de la edad de 16 años.

El *BIS (Department for Business, Innovation and Skills)* y el Departamento de Educación comparten la responsabilidad del programa (el primero básicamente en lo relativo a adultos de 19 o más años, que representaron el 71 por ciento de los 442.700 nuevos aprendices en el curso previo a la evaluación). El Departamento trabaja con sus órganos asociados, la *Skills Funding Agency* y el *National Apprenticeship Service*, que es una parte de la Agencia, pero tiene su propio *Accounting Officer*. El Servicio tiene la responsabilidad general de la gestión del programa, mientras que la Agencia apoya al Servicio, proporcionando una gama de funciones operativas, incluida la gestión de las relaciones con los proveedores de formación. La financiación total del programa ascendía a 1.200 millones de libras en 2010-11,

año previo a la evaluación, incluyendo 451 millones de libras (38 por ciento) correspondientes a los adultos.

El informe¹ de la NAO evaluó la eficiencia del Programa, centrándose principalmente en los adultos (con edades de 19 y más años), cuyo número había ido creciendo considerablemente en los años previos. Para ello combinó el uso de diferentes métodos con el fin de cubrir diferentes dimensiones y necesidades del proceso de evaluación.

En primer lugar, el análisis económico de los rendimientos salariales de la formación para el aprendizaje (a partir de los datos de la encuesta de población activa) y, de ese modo estimar el rendimiento del gasto público realizado. De ese modo se trataba de poner a prueba el modelo utilizado por el BIS para la medición de la rentabilidad económica, extendiendo además el análisis para llegar a un desglose por sectores.

Se realizaron 23 entrevistas semiestructuradas a funcionarios del Departamento, la Agencia y el Servicio con el fin de entender el diseño, funcionamiento y gestión de todos los aspectos del programa. Se procedió asimismo a la revisión de los documentos proporcionados por el Departamento, la Agencia y el Servicio, y también a la revisión de la literatura existente sobre el *apprenticeship*, para entender el diseño, funcionamiento y gestión de todos los aspectos del programa. También se realizaron 4 visitas a seis empresarios y proveedores² con el objetivo de adquirir conocimientos sobre el funcionamiento del sistema.

A ello se añadió el análisis de los datos sobre inicio de la formación, finalización de la misma, tasa de éxito y precios, de cara a examinar el rendimiento y los costes del programa. También se procedió al análisis de los datos del *National Employer Skills Survey*, el *Employer Perspectives Survey* y el *National Learner Satisfaction Survey*. Esto

¹ <https://www.nao.org.uk/report/adult-apprenticeships/>

² Planta MINI en Oxford (parte del BMW Group), Chichester College, Damovo Ltd, JHP Training, North Warwickshire & Hinckley College, PETA Ltd.

permitió conocer las opiniones de empleadores y aprendices. Por motivos similares se consultó a las organizaciones del sector, incluidos representantes de empleadores, aprendices, proveedores de FP y terceros. Todo este conjunto de información permitió disponer de una información más amplia y orientada sobre la gestión y el funcionamiento del Programa.

Finalmente, se tomaron en consideración comparaciones internacionales con los sistemas de aprendizaje de otros países para entender las diferencias entre el enfoque seguido en Inglaterra y esos otros casos.

El informe de la NAO concluyó que el rendimiento del gasto público asociado al Programa de Aprendizaje había sido bueno. A pesar ello recomendaba que el BIS debía fijar un objetivo de mayor rendimiento de los fondos, orientando los recursos de manera más eficaz. En particular, garantizando en mayor medida que la formación fruto del programa fuera efectivamente adicional respecto a la que habría existido sin fondos públicos. Señalaba asimismo deficiencias debido a la falta de información adecuada acerca de los costes de la formación a la hora de fijar las asignaciones a los proveedores de la misma.

Un aspecto a destacar en relación a las tareas de la NAO es su preocupación por la calidad de los sistemas de información y las bases de datos de los departamentos de la

administración pública. El examen de los sistemas de datos se lleva a cabo a través de una revisión detallada a tres niveles: los procesos y controles que regulan la selección, obtención, procesamiento y análisis de datos; la adecuación entre los objetivos declarados del departamento y los indicadores que ha elegido; y la comunicación de los resultados. En el marco de esa actividad la NAO ha evaluado esa cuestión tanto en el Departamento de Educación³ como en el BIS⁴.

En la actualidad⁵ la NAO tiene en marcha una nueva evaluación del programa de *Apprenticeship* del BIS con el propósito de estudiar si el BIS está cumpliendo de modo adecuado con los objetivos de conseguir una formación de calidad que cubra las necesidades de empresas, trabajadores y economía en su conjunto. Como parte de esa tarea, y al margen de los métodos utilizados directamente por la NAO, cualquier ciudadano puede ofrecer información sobre el tema dirigiéndose directamente al equipo encargado de la evaluación.⁶

³ https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2013/07/009877-017_DFE_Information-summary-sheet.pdf

⁴ https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2013/07/10229-001_BIS_Data-summary-sheet.pdf

⁵ Verano de 2016.

⁶ <https://www.nao.org.uk/work-in-progress/apprenticeships/>

7

Experiencias nacionales de evaluación

La situación de la evaluación de la FP Dual en España se compara desfavorablemente con la existente en otros países. En parte esta circunstancia se debe que la FP Dual se encuentra en el inicio de su implantación en nuestro país, mientras que en otros países es desde hace tiempo una alternativa educativa ya plenamente desarrollada. A ello se une el retraso generalizado existente en España respecto a otros países de nuestro entorno en el ámbito de la evaluación de las políticas públicas. Esa falta de tradición en materia de evaluación se hace sentir todavía, pese a los avances registrados gracias al impulso que ha supuesto la pertenencia a la Unión Europea, donde la exigencia de la evaluación de programas y políticas está siempre presente.

No es sorprendente, por tanto, constatar lo limitado del camino recorrido en este ámbito en nuestro país. En términos globales a nivel nacional, la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional del Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha comenzado a elaborar un Informe de Seguimiento de la FP Dual en España a partir de la información facilitada por las Comunidades Autónomas. Ese breve informe es público y está disponible en la web sobre FP Dual del Ministerio.²⁰⁴ El segundo informe de seguimiento

(último disponible) se refiere al curso académico 2013-14 y ofrece información básica sobre la distribución por modalidades de FP Dual, entre grado medio o superior y también por familias profesionales. Además proporciona el número de alumnos, centros participantes y empresas colaboradoras. Sin embargo, toda esa información no ofrece ningún elemento de evaluación en sentido estricto, más allá de poder constatar la evolución temporal de la dimensión de la FP Dual en España.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa²⁰⁵, dependiente de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio Educación, Ciencia y Deporte, se encarga de elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de Educación con carácter periódico y público (su última edición, de muy reciente aparición, es la de 2016²⁰⁶, correspondiente al curso 2013-14). Ese informe ofrece información a través de diferentes indicadores sobre índices de escolarización, financiación de la educación y resultados educativos. Sin embargo, la información sobre la FP es limitada (en muchos casos la FP de grado medio va agrupada sin distinción alguna con el Bachillerato en la categoría Secundaria postobligatoria). Para la FP

²⁰⁴ Disponible en: <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual.html>

²⁰⁵ <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

²⁰⁶ http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf

se reporta información sobre tasas brutas de acceso y titulación²⁰⁷, así como acerca del alumnado por familia profesional, pero no sobre resultados. Para ninguno de los indicadores de resultados del informe (por ejemplo, de actividad, ocupación o diferencias de ingresos laborales) hay datos referidos a la FP.

En el ámbito nacional cabe destacar una interesante iniciativa que, lamentablemente, ha carecido de continuidad. La Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL) se realizó en el año 2005 para estudiar la inserción laboral de los jóvenes con relación a los itinerarios seguidos dentro del sistema educativo y las transiciones entre el estudio y el trabajo. La encuesta se limitó al análisis de los estudios no universitarios, entre ellos la Formación Profesional (aunque obviamente no a la FP Dual, todavía no desarrollada en nuestro país en ese momento).

Se trata de una encuesta fruto del impulso y colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Servicio Público de Empleo Estatal (entonces INEM) y del Instituto Nacional de Estadística (INE), este último encargado de llevar a cabo el proyecto técnico.

Resulta destacable la necesidad de colaboración entre diferentes ámbitos de la administración para llevar a cabo proyectos ambiciosos de evaluación. Lamentablemente se trata de un esfuerzo que, al menos de momento, ha carecido de continuidad, figurando en el Plan Estadístico Nacional 2009-2012 como de periodicidad irregular y sin nuevas entregas hasta el momento actual²⁰⁸.

El estudio incluye los itinerarios educativos y laborales seguidos, el análisis de las características de los empleos encontrados y su adecuación a la formación

recibida, y el estudio de los períodos de desempleo e inactividad una vez abandonado el sistema educativo.

Esta encuesta consideraba a personas que habían finalizado cada uno de los niveles educativos en función de ese rasgo distintivo. Se trata de una característica muy útil a la hora de valorar el efecto de un determinado nivel sobre la inserción, ya que permite estimar el efecto incremental respecto al nivel previo de estudios y el diferencial respecto a opciones formativas alternativas. Por ejemplo, el efecto incremental de estudios de FP frente a la ESO o diferencial frente al Bachillerato.

Esta encuesta se ocupó en concreto de personas que a finales de 2001 no habían cumplido 25 años y que terminaron estudios no universitarios en el curso 2000-01, abandonaron la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener su titulación en el mismo curso o completaron programas del sistema de formación ocupacional en el año 2000. Se estudió la situación de estos individuos entre los años 2001 y 2005. Este es otro rasgo importante, ya que es necesario considerar periodos temporales amplios para poder valorar adecuadamente el impacto de la formación en la inserción laboral.

En particular, la encuesta incluía y distinguía de modo específico a graduados en Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño; graduados en Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño; graduados en FP II (LGE 1970) y en Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; alumnos que finalizaron con evaluación positiva un curso de PLAN FIP de al menos 100 horas de duración (excluyendo a aquellos con una titulación universitaria con el objeto de facilitar comparaciones con el resto de colectivos); y también a alumnos que finalizaron un programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios. Para todos estos casos, relacionados con la formación profesional, se consideraron 26 familias profesionales.

²⁰⁷ La tasa bruta de acceso a una enseñanza se define como la relación entre el alumnado nuevo inscrito, independientemente de su edad, y el total de la población de la "edad teórica" de acceso a esa enseñanza. La tasa bruta de titulación en una enseñanza se define como la relación entre el alumnado que termina, independientemente de su edad, y el total de la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso de esa enseñanza.

²⁰⁸ No ha figurado en el actual Plan Estadístico Nacional 2013-2016.

El tamaño de la muestra fue de 45.000 personas²⁰⁹. La recogida de información combinó una primera fase a través de una entrevista telefónica con la metodología CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing) y una segunda, en caso necesario, para aquellos individuos no localizados por teléfono, mediante entrevista personal. En la actualidad las metodologías mediante cuestionario web seguramente habrían formado parte de la planificación, tal y como muestra el reciente ejemplo de la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (EILU). En cualquier caso, los porcentajes de muestra efectiva de personas titulares al nivel nacional en casi todos los colectivos alcanzaron valores iguales o superiores al 73 por ciento. Por lo que respecta a la muestra efectiva total al nivel nacional (incluyendo las sustituciones de titulares efectuadas), los porcentajes fueron cercanos o superiores al 90 por ciento, salvo en el de quienes no se graduaron en la ESO, donde se situaron en el 67 por ciento.

La encuesta incluyó como variables de estudio tanto variables relativas a la formación y el empleo (estudios, empleo, salario, desempleo, etc.) como las relativas a las opiniones de los individuos sobre el itinerario (satisfacción con la formación, utilidad para encontrar empleo, etc.).

Por otra parte, la situación de los estudios de FP en general (y no solo de FP Dual) es en cierto sentido asimilable a la de los estudios universitarios, para los que también hay pocos elementos específicos de evaluación de competencias, a diferencia de lo que sucede con los estudios de enseñanza obligatoria. Para estos últimos se dispone de resultados sobre competencias adquiridas a partir de estudios nacionales y de comparación internacional. Por ejemplo, en cuanto al caso estrictamente nacional se dispone de los resultados de pruebas de evaluación de conocimientos como la Evaluación de diagnóstico de 2010 para alumnos de 2º de ESO, la de 2009 para alumnos de 4º de primaria; la de 2007 para 6º de primaria o la más reciente de 3º de primaria para el curso

2014/15 cuyos resultados aún no son públicos. En el caso de las comparaciones internacionales, se cuenta con instrumentos como los periódicos estudios PISA, relativa a alumnos al finalizar la secundaria obligatoria, o los estudios PIRLS (comprensión lectora) y TIMMS (matemáticas y ciencias) para alumnos de 4º de primaria.

Por otra parte, existen ciertamente a nivel autonómico algunas experiencias particulares de evaluación de los resultados de la FP, más allá de los datos de aprobados o las calificaciones obtenidas. Estas experiencias presentan diferente amplitud y desarrollo según el caso. Los ejemplos de mayor desarrollo en ese ámbito son los del País Vasco y Cataluña, que incorporan el análisis de la inserción laboral, así como valoraciones de la FP por parte de los agentes implicados (alumnos, centros, empresas) obtenidas mediante encuestas de satisfacción. Esos casos, junto a otras experiencias regionales más limitadas en el tiempo o en cuanto a ámbitos analizados, se consideran con mayor detalle a continuación.

7.1 El caso vasco

El modelo vasco de FP presenta algunas características específicas dignas de ser reseñadas brevemente antes de pasar los métodos de evaluación practicados. El caso vasco supone una de las experiencias nacionales de desarrollo de la Formación Profesional más evolucionadas a través de su modelo de Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia²¹⁰. Se articula en torno a dos modalidades: una de ellas está pensada para reforzar las competencias adquiridas en los Ciclos de FP y la segunda, para adquirir una especialización profesional dirigida a dar respuesta a las necesidades de mayor complejidad en las tecnologías y en los avanzados procesos productivos que tienen ciertas empresas.

²⁰⁹ De ellas 6.350 de CFGM, 8.650 de CFGS, 7.700 de FIP y 3.300 de ETCO. Otros 5.500 de Bachillerato y el resto de la ESO, graduados (8.500) o sin graduar (5.100).

²¹⁰ Iniciado con el programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes en 2012 y modificado en 2014 y por último en 2015 mediante el Decreto 83/2015, de 2 de junio por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En el primer caso se trata de una FP de 2 años con el objetivo de reforzar las competencias que el alumno adquiere en el ciclo. Tiene una duración total de entre 2400 y 2800 horas, de las que 1600 horas son en el centro y entre 800 y 1200 horas en la empresa.

En el segundo caso se trata de una FP de 3 años con el objetivo de adquirir una especialización que dé respuesta a las necesidades de las empresas por sus complejos procesos productivos. Su duración total es de entre 3400 y 4700 horas, de las que entre 1800 y 3100 horas en la empresa.

Este segundo modelo está pensado para los casos en los que es necesaria una especialización profesional adaptada a campos profesionales concretos. Se desarrolla en base a unos programas de especialidades propios diseñados ante las necesidades de los sectores productivos. Estos programas de especialización profesional están dirigidos a satisfacer las necesidades de especial cualificación de las empresas y sectores productivos del País Vasco, y su desarrollo se realiza en colaboración con los sectores productivos. El IVAC-EEI (Instituto Vasco del Conocimiento de la Formación Profesional) diseña estos programas de especialización a la carta. Con ellos, se pretende dotar al sistema productivo de instrumentos de formación específicos para adquirir cualificaciones avanzadas no incluidas en el marco general de la FP.

En ambos modelos existe un primer curso de actividad exclusiva en el centro de formación y la alternancia se desarrolla una vez finalizado y superado ese primer curso.

La selección del alumnado es un aspecto relevante a la hora de valorar los procesos de evaluación de la FP Dual. En el caso vasco la selección se realiza a partir de criterios objetivos de competencia e idoneidad, establecidos en el centro y acordados con la empresa. Estos criterios deben ser comunicados con carácter previo al proceso de selección y han de contemplar, en orden prioritario, el rendimiento escolar, la asistencia a las actividades lectivas en el centro de formación profesional, así como competencias personales (capacidad para el trabajo en equipo, capacidad para toma de decisiones, la capacidad

para la innovación y la creatividad). Se trata de una cuestión importante porque, en la medida que hay una selección previa, los resultados evaluados se refieren a los de un colectivo no representativo del conjunto de la población susceptible de recibir FP Dual, sino que corresponden a grupo con características presumiblemente ya de antemano superiores a la media. Por tanto, una parte de los resultados positivos podría deberse no tanto a la FP Dual sino a las diferentes (mejores) características de los estudiantes que las cursan. Los mecanismos de evaluación deberían tener esto en cuenta para tratar de estimar de modo adecuado el efecto propio real de la FP Dual.

La evaluación

La evaluación de la FP Dual en Alternancia incorpora datos relativos a la inserción laboral específica de los graduados de cada año en el momento de terminar sus estudios y, además, información acerca de la valoración de la FP Dual por parte de todos los agentes implicados, obtenida a través de encuestas de satisfacción realizadas asimismo al término de cada curso. Precisamente una de las características a destacar en el caso vasco es que existe una evaluación específica de los resultados de este tipo concreto de FP.

El primero de los elementos de evaluación señalados consiste en el análisis de los resultados en términos de inserción laboral. Ese análisis se basa en la información sobre estudiantes contratados de modo inmediato al finalizar el programa, bien por parte de la empresa en el que lo realizaban, bien al día siguiente de terminar el programa en una empresa diferente.²¹¹

Se trata de un indicador de indudable valor en términos de evaluación de la FP, pero con dos limitaciones relevantes. La primera es que solo examina la inserción más inmediata, pero no contempla los resultados en un horizonte más amplio.²¹² La segunda es que

²¹¹ En el curso 2015-16 un 66,66% de graduados se encontraba en el primer caso y otro 3,83% en el segundo, un total del 70,49%, que se enmarca en una tendencia creciente desde el 55,65% del curso 2012-13.

²¹² Hay que señalar que eso no implica despreocupación por la inserción laboral a partir de ese momento inmediato de finalización

solo tiene en cuenta lo que sucede con los graduados de FP Dual en Alternancia y, por tanto, es complicado obtener una imagen precisa del efecto diferencial de la FP Dual, especialmente dado el reducido tamaño de la muestra y la selección previa de la misma entre los mejores alumnos.

El segundo elemento de la evaluación está constituido por encuestas online no anónimas de satisfacción dirigidas a alumnos, centros de FP y empresas participantes.

Los alumnos para empezar deben manifestar si al inicio del programa conocían la distribución de tiempos en el centro y en la empresa. Asimismo deben valorar de 1 (total desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo) diferentes aspectos de la FP: jornada y vacaciones, tutores y criterios de evaluación. También han de valorar si las actividades realizadas en el centro se han adaptado a los aprendizajes en la empresa; si el tutor del centro ha orientado la actividad del estudiante en la empresa y ha realizado su seguimiento; y, de modo similar, si lo ha hecho el tutor de la empresa. También han de valorar si la empresa dispone de los medios y recursos necesarios y adecuados para desarrollar el programa de FP Dual en Alternancia. Finalmente, se le pregunta al alumno si se ha sentido integrado y valorado en la empresa; se le solicita la cuantía de la retribución mensual recibida; y se solicita su opinión acerca de los aspectos positivos y/o negativos de la experiencia de cara a mejorar el programa.

En la encuesta, no anónima, dirigida a la empresa se solicita información sobre ítems específicos relativos a cada uno de los alumnos. En este caso la escala es de nuevo desde 1 (mala) hasta 5 (excelente). La empresa ha de valorar el aprendizaje realizado por el alumno a lo largo de su estancia en la empresa, la

contribución de la empresa al aprendizaje del alumno; el modo en que la escuela gestiona el programa de formación en alternancia (convocatoria, plan de formación, seguimiento del alumno); la relación entre la escuela y la empresa para que el alumno logre los resultados de aprendizaje previstos; así como el carácter productivo y eficaz del trabajo que el alumno ha realizado durante su estancia en la empresa. Debe ofrecer también una valoración global sobre el modelo de Formación Profesional en Alternancia en esa escala de 1 a 5. También se solicita a la empresa que se manifieste acerca de si aceptaría o no, en la próxima convocatoria, contratar un nuevo alumno del programa de Formación en Alternancia. Finalmente se ofrece a la empresa la oportunidad de añadir opiniones o valoraciones que puedan ayudar a organizar y mejorar los futuros proyectos de Formación en Alternancia.

En la encuesta, de nuevo no anónima, dirigida a los tutores de centro estos deben valorar en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo) diversos aspectos de la FP Dual en Alternancia. Entre ellos si la formación recibida para ejercer la tutoría del programa ha sido suficiente/adecuada de cara a la organización de los módulos en el centro y en la empresa; si siendo tutor del centro ha organizado el reparto de los módulos y contenidos de acuerdo con la empresa con un grado de satisfacción y acuerdo muy alto; si se ha cumplido el objetivo de las tutorías compartidas de acompañar al alumnado a lo largo de su recorrido de formación; si ha jugado un rol integrador acompañando al alumno y a la empresa para mantener el lazo entre la experiencia en la empresa y el programa formativo; si el nivel de relación y comunicación con el tutor de la empresa ha sido muy alto; si el plan diseñado junto con la empresa incluye los resultados de aprendizaje de cada módulo y en él se especifican las actividades a desarrollar en el centro y en la empresa. Además, debe valorar de 1 a 5 si en el informe realizado por el tutor de la empresa se da la información adecuada y suficiente para poder evaluar las realizaciones y competencias profesionales del trabajador. Finalmente, se ofrece la oportunidad de añadir opiniones o valoraciones propias que

de los estudios. Los centros tienen servicios de empleo y/o orientación que hacen seguimientos más continuados. Además, los responsables de las familias profesionales mantienen relación con el alumnado y con empresas para informales de posibles propuestas de contratación que las empresas solicitan al centro. Es muy habitual que las empresas se pongan en contacto con los centros solicitando alumnos para puesto de trabajo ya que la relación centro empresa es muy cercana. En cualquier caso, eso no parece nutrir ningún mecanismo ulterior de evaluación de la FP Dual.

puedan ayudar a organizar y mejorar los futuros proyectos del centro.

Las encuestas se realizan online. La gestión de dar la información a las empresas y solicitar que hagan la encuesta corresponde al tutor del alumno. En general, la recogida de datos es en la semana en la que los alumnos finalizan y las gestiona el tutor del alumno en la última visita a la empresa.²¹³

Este esquema de evaluación a partir de encuestas de satisfacción ofrece varios rasgos de interés. En primer lugar, su carácter integrador al incluir a los tres protagonistas de la Formación Dual (estudiantes, centros y empresas). Esto permite obtener información comprensiva sobre el proyecto y garantiza que la evaluación incluya aspectos relevantes para todos y cada uno de ellos. En segundo lugar, se aprecia la preocupación por evitar costes excesivos de implementación. Cada encuesta ocupa apenas un folio, se limita a un número limitado de ítems y recaba un tipo de valoración que no requiere el uso de información precisa que hay que buscar, cotejar o procesar. Esto permite que el porcentaje de respuesta se sitúe en el 90% de los alumnos de Dual y en el caso de las encuestas a empresas en el 78,2% de los planes.²¹⁴ En tercer lugar, como puede observarse al examinar cada una de las encuestas, se trata de un mecanismo con elementos cruzados de evaluación, de modo que cada agente (estudiante, tutor de centro, empresa) valora a los dos restantes.

Por otra parte, esa misma simplicidad del proceso y el esfuerzo de síntesis en los aspectos investigados, así como en el tipo de información recabada, conlleva limitaciones. Así, por señalar el ejemplo más obvio, las carencias en múltiples aspectos respecto a los análisis de coste-beneficio para las empresas como los practicados en Alemania o Suiza, descritos en otros apartados de este informe, son evidentes.

Así, frente a estimaciones monetarias de los costes y beneficios (así como de sus componentes) por oficios, de las encuestas de satisfacción se deriva información sin duda relevante y útil, pero más limitada, como el porcentaje de empresas que considera que el alumno ha sido productivo y eficaz para la empresa (98% en el último curso disponible) o el porcentaje que considera que el modelo de FP Dual Régimen de Alternancia es muy bueno (99,6% en el último curso disponible).

Del mismo modo, lo incipiente del desarrollo de este tipo de FP, incluso en el caso vasco, hace problemática la extrapolación de los resultados obtenidos por las primeras cohortes de alumnos a un escenario de generalización del sistema. En este sentido hay que recordar que, pese a la tendencia creciente, el número de graduados en el curso 2014-15 fue de apenas 266 y el de matriculados en el curso 2015-16 es de 756 alumnos.

Por otra parte, como ya se ha comentado al discutir la inserción laboral, resultaría apropiado poder comparar los resultados de satisfacción de la FP Dual con los obtenidos respecto a la FP tradicional. Esto permitiría tener una imagen más precisa del efecto de la FP Dual y de sus ventajas.

Un último aspecto a señalar, y que resulta un tanto sorprendente, es la falta de una mayor publicidad de estos resultados de evaluación del sistema, pese al carácter tan positivo de los mismos. Así, en comparación con los casos internacionales examinados, esa facilidad de acceso para el público es escasa y podría potenciarse, por ejemplo, mediante su despliegue más visible y sistemático en página web de la consejería de Educación del Gobierno Vasco.

7.2 El caso catalán

El caso catalán se caracteriza por una mayor tradición histórica en la evaluación de los resultados de la FP de lo que resulta habitual en el resto de España. Antes de pasar a considerar la situación actual de la

²¹³ Momento en que se hace la evaluación, se acuerda renovación de contrato si lo hubiera, etc.

²¹⁴ Algunas empresas que tienen más de un alumno solamente han respondido una vez.

evaluación de los resultados de la FP en Cataluña, resulta útil repasar los precedentes que la han impulsado y hecho posible. En esa trayectoria ha jugado un papel destacado el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu²¹⁵.

El Consell Superior es un organismo de la Generalitat de Cataluña creado en diciembre de 1993 con el fin de analizar y evaluar el sistema educativo no universitario de Cataluña. Entre sus funciones se encuentran las de elaborar dictámenes referidos a la consecución de los objetivos fijados en la legislación vigente en materia de educación; elaborar informes y propuestas en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza y la adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas; elaborar estudios sobre la incidencia de la implantación del nuevo sistema educativo; elaborar informes y propuestas en relación con la realidad y las perspectivas de los sistemas educativos de otros países y sus sistemas de evaluación; fomentar intercambios sobre experiencias análogas con instituciones similares de otros países; proponer establecimientos de convenios con otros organismos o entidades, públicos o privados, que tengan fines análogos a los del Consejo; y coordinar los estudios impulsados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD.

Como parte de esas funciones el Consell promovió y coordinó una evaluación de la Formación Profesional Reglada en Cataluña (ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior) referida al periodo 2001-2008. Los resultados de ese proceso, finalizado en 2010, fueron puestos a disposición del público.²¹⁶

Uno de los frutos de esa evaluación integral del sistema de FP vigente en aquel momento en Cataluña fue una propuesta de indicadores para un observatorio de la relación coste-eficacia de la FP reglada en

Cataluña. Esa propuesta²¹⁷ sugería medir la eficacia de la FP mediante indicadores que, por un lado, pusieran en relación los alumnos del sistema con sus graduados y, por otro, proporcionaran información sobre la inserción profesional de estos graduados. Se sugería que esos indicadores tuviesen una suficiente desagregación en diferentes aspectos (entre ellos en términos de ciclo formativo/familia profesional). El primer tipo incluiría cuatro indicadores: tasa de titulados, tasa de abandono, tasa de repetidores y duración media de los estudios. El segundo tipo de indicadores incluiría otros cuatro: tasa de titulados ocupados, tasa de titulados con un trabajo significativo, tasa de titulados con un trabajo acorde a su formación y, finalmente, tiempo medio entre graduación y primer trabajo.

Como veremos más adelante, los cuatro aspectos de la inserción señalados, junto a algunos otros adicionales, están presentes en los mecanismos de seguimiento de la inserción laboral vigentes en la actualidad, realizados anualmente en colaboración con las Cámaras de Comercio. Por el contrario, el Sistema de Indicadores de la Enseñanza, que publica periódicamente el Consell Superior d'Avaluació, solo ofrece para la FP parte de los indicadores del primer tipo sugeridos en la propuesta. En concreto, los datos de tasa bruta de matriculación de la FP de grado medio.

Un último aspecto de interés, antes de pasar al análisis de la situación actual, es que, como resultado de esa iniciativa de evaluación de la FP, se llevó a cabo un estudio sobre la inserción profesional y continuidad educativa de los graduados en FP reglada.²¹⁸ Se trata de un estudio contratado por el Consell con la Fundación Cirem y la empresa de estudios de opinión OPINA. Es, por tanto, un buen ejemplo de la colabo-

²¹⁵ <http://csda.gencat.cat/es>

²¹⁶ http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/avaluacions-consell/arxiu-avaluacions-estudis/educacio-postobligatoria/avaluacio_fpr-2001-2008/

²¹⁷ Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Indicadors per a la creació d'un observatori de la relació cost-eficàcia de l'FP (setembre 2010).

²¹⁸ Una vez más los resultados fueron públicos y están disponibles en la página web del programa E+E (escuela+empresa empresa+escuela) fruto de la colaboración entre el Consejo General de Cámaras de Cataluña y el Departamento de Educación. También en Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010), Quaderns d'avaluació 18.

ración público-privada tan habitual en países como Suiza y Alemania, pero menos frecuente en nuestro país.

Un aspecto importante a destacar de ese estudio desde el punto de vista metodológico es que se trata de un análisis comparativo de los jóvenes graduados en los ciclos de formación profesional con otros con los correspondientes niveles de educación general (partida, la ESO y el bachillerato). Es decir, la evaluación de la contribución de la formación profesional inicial a la inserción laboral se basaba en la comparación con aquellos grupos de control que no habían seguido la preparación profesional que aporta la FP, pero que tenían un mismo nivel de educación general de partida y que optaron por incorporarse al mercado de trabajo sin una preparación profesional previa. En particular, se establecen dos comparaciones. Una entre los graduados de los ciclos profesionales de grado medio que no siguieron estudiando y los graduados de ESO que no siguieron estudiando. Otra entre los graduados de ciclos profesionales de grado superior que no siguieron estudiando y los graduados en bachillerato que no continuaron estudiando. Así, la diferencia entre los dos colectivos objeto de la comparación es solamente el hecho de haber estudiado o no un ciclo de formación profesional.

El estudio considera por tanto varios colectivos: graduados en CFGM en el curso 2004/5; graduados en CFGM en el curso 2004/5 que no siguieron estudiando; graduados en CFGS ese mismo curso; graduados en CFGS ese mismo curso que no siguieron estudiando; graduados en ESO en el curso 2004/5 que no han continuado estudiando; graduados en Bachillerato en 2004/5 que no han continuado estudiando.²¹⁹

El criterio de selección de las muestras de graduados en la ESO o Bachillerato que no habían continuado estudiando no persiguió la representatividad de esos colectivos, sino precisamente el máximo parecido posible con las muestras de graduados en CFGM y CFGS que no habían seguido estudiando, respecti-

vamente. La razón es que son los grupos de control que sirven para estimar de modo apropiado el efecto diferencial de la FP respecto a otro tipo de estudios.

Para la construcción de las muestras de graduados se utilizó el muestreo estratificado con afijación proporcional y el muestreo aleatorio simple dentro de cada estrato. Se consideraron como variables de estratificación el territorio, la titularidad pública o privada del centro, el sexo, las familias profesionales y ciclos formativos del FPR (22 familias y 6 ciclos en grado medio y 22 familias y 7 ciclos en grado superior) y la modalidad de bachillerato.

Hay que señalar que el estudio, sin embargo, no incluye comparación alguna entre graduados en CFGM y Bachillerato, etc. Es decir, no ofrece información del efecto diferencial de añadir un tipo de formación (formación profesional) en comparación con otro (educación general).

Los resultados incluyen estimaciones sobre el efecto diferencial de la FP de grado medio respecto a la ESO y de la FP de grado superior respecto al Bachillerato en los siguientes aspectos: probabilidad de estar ocupado en el momento de la encuesta; probabilidad de estar ocupado a los 6 meses de graduarse; probabilidad de haber estado ocupado al menos durante dos años después de la graduación; probabilidad de un salario de más de 1.000 euros en el primer trabajo tras graduarse; probabilidad de un salario como ese en el empleo actual (o último); probabilidad de disfrutar de independencia económica en el momento de la encuesta.

Hay otros dos aspectos de interés de este estudio que conviene señalar. El primero, que se aprovechó la realización de la encuesta para obtener también información acerca de la valoración de los graduados acerca de la FP y su utilidad. El segundo, que también incluyó una encuesta a empresas en las que estas mostraban la percepción y el conocimiento que tenían de la FP y su valoración de la misma a la hora de contratar en comparación con otro tipo de formación educativa, así como la identificación y valoración de los principales factores que obstaculizaban la contratación de jóvenes egresados de FP.

²¹⁹ En todos los casos las muestras fueron suficientemente amplias como para alcanzar errores de entre el 4,5% y el 7% para un nivel de confianza del 95%.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya

El Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo es un órgano consultivo del Departamento de Educación que tiene como objetivo efectuar análisis y evaluación del sistema educativo de ámbito no universitario.

La creación del Consejo, por medio del Decreto 305/93, de 9 de diciembre, consolida la cultura evaluativa iniciada por el Departamento de Enseñanza en el año 1989, con la creación de la Comisión Técnica de Evaluación de los Planes de Experimentación para la Reforma de la Enseñanza Secundaria y el Consejo Asesor para la Evaluación de la Implantación de la Reforma Educativa.

El Consell está compuesto por un presidente, un secretario y seis vocales representantes de cada una de las universidades públicas de la comunidad, además 4 de profesionales y expertos representando a cuatro grupos diferentes: directores de centros docentes públicos de educación secundaria, Consell Escolar de Catalunya, directores de centros docentes públicos educación primaria y directores de centros docentes concertados. Dispone también de un equipo de colaboradores externos formado por profesores de universidad, secundaria, primaria y expertos internacionales.

El Consell cuenta para el desarrollo de su actividad con un equipo técnico cercano a la veintena de personas (16 técnicos y 1 becario).

El objetivo de este organismo consiste en analizar y evaluar externamente el sistema educativo no universitario de Cataluña. Con ese fin, el Consell desarrolla, entre otras, las funciones siguientes:

- Elabora dictámenes referidos a la consecución de los objetivos fijados en la legislación vigente en materia de educación.
- Elabora informes y propuestas relacionados con la mejora de la calidad de la educación y la adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas.
- Elabora estudios sobre la incidencia de la implantación del nuevo sistema educativo.
- Elabora informes y propuestas relacionadas con la realidad y las perspectivas de los sistemas educativos de otros países y sus sistemas de evaluación.
- Fomenta intercambios sobre experiencias análogas con instituciones similares de otros países.
- Propone establecer convenios con otros organismos o entidades, públicos o privados, que tengan finalidades análogas a las del Consejo.
- Coordina los estudios impulsados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Los resultados de esa actividad se materializan en publicaciones regulares o de carácter menos regular, disponibles en la página web del Consell. Entre las primeras destaca la serie de Quaderns d'avaluació (en la que aparece regularmente el análisis de los resultados para Cataluña de las pruebas de diagnóstico para la Educación Obligatoria o los resultados de las pruebas internacionales de evaluación de competencias) y el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya (que ofrece anualmente indicadores estándar de contexto, recursos, escolarización y proceso y, finalmente, resultados del sistema educativo catalán). Hay que señalar que ese sistema de indicadores apenas ofrece información diferenciada para el caso de la Formación Profesional.

Los resultados de los esfuerzos puntuales sobre evaluación de la Formación Profesional impulsados por el Consell a finales de la década anterior están disponibles asimismo en la página web del Consell y recogidos también en los números de Quaderns d'avaluació.

Métodos de evaluación vigentes en la actualidad

En la actualidad existen mecanismos continuados y consolidados¹⁷ de evaluación en términos de la inserción laboral de los graduados de FP al cabo de entre 6 y 9 meses de la finalización de la FP. Esos estudios se realizan en colaboración con las cámaras de comercio y se caracterizan por su carácter periódico y público. Además, como parte del proceso de gestión de la FP definido por la normativa, existen encuestas de valoración de alumnos, centros educativos y empresas. Hay que destacar que con la implantación de la FP Dual estos elementos de evaluación han sido adaptados para ofrecer información específica sobre ese tipo particular de FP.

Encuestas de satisfacción

Uno de los elementos de la regulación educativa de la FP Dual lo constituye la memoria final. En el caso de Cataluña la normativa establece que esa memoria ha de incluir referencias de valoración por parte de los tres agentes implicados (alumnos, profesores y empresas) a partir de la información obtenida a través de encuestas.

El formulario básico de la encuesta anónima para los alumnos incluye una pregunta sintética relativa a si recomendaría la experiencia a un amigo, así como preguntas de valoración en una escala de 1 a 5 acerca de un número limitado de aspectos: apoyo del centro educativo; apoyo del tutor de empresa; valoración del aprendizaje técnico profesional recibido; utilidad de esa formación de cara a la inserción laboral. También incluye dos preguntas abiertas acerca de propuestas de mejora y, en su caso, razones para no recomendar esta formación.

El formulario básico de la encuesta no anónima para las empresas (aparte de solicitar información sobre el número de alumnos, el tamaño de la empresa o el importe medio mensual de las retribuciones a los alumnos) incluye 3 preguntas cerradas solicitando la valoración en una escala de 1 a 5 acerca del grado de satisfacción con el proyecto de FP desarrollado; con la formación de tutores recibida; y con la relación y seguimiento con los tutores del centro educativo. Además, existen cuestiones abiertas relativas a propuestas de mejora, valoración de las actividades de los alumnos en la empresa, valoración de su formación en el momento de llegar a la empresa, etc.

El formulario básico de la encuesta para centros solicita información para cada proyecto de FP acerca de si el centro formó a los tutores de empresa; del número de alumnos de Dual que han aprobado, suspendido y abandonado (y las razones de ese abandono) y del procedimiento de selección seguido para la Dual. También se solicita una previsión de inserción laboral (así, según esta información la previsión para este curso es que el 76,55% de los graduados de FP Dual se quedarán en la empresa). Además, se incluyen dos preguntas cerradas de valoración en una escala de 1 a 5 acerca del grado de satisfacción con el proyecto formativo y con el apoyo recibido desde el Departamento de Educación. Finalmente, se ofrece la posibilidad abierta de realizar propuestas de mejora respecto a la coordinación entre centro y empresas, la organización de la formación de los tutores de empresa, la valoración de las actividades formativas en la empresa u otros aspectos.

Por otra parte, en lo que respecta al conjunto de los estudios de FP, una vez finalizado el proceso de calificación de los estudiantes de FP la aplicación de gestión de ese tipo de enseñanza genera dos encuestas de satisfacción. Se trata de un cuestionario final anónimo para el alumno de FCT en el que valora la formación práctica recibida y otro para el centro de trabajo en el que, al finalizar las prácticas,

¹⁷ Los estudios de inserción laboral en colaboración con las Cámaras de Comercio se iniciaron en el curso 2006/7 analizando la situación de los graduados en FP del curso 2005/6. Desde entonces se han realizado anualmente y sus resultados son públicos. Todos ellos están disponibles en la página web del Programa Empresa Escola, fruto de la colaboración entre el Departamento de Educación y el Consejo General de Cámaras de Cataluña.

la persona responsable del centro de trabajo valora el proceso de las prácticas¹⁸.

Inserción laboral

En este ámbito es todavía más evidente la mayor tradición histórica en la evaluación de los resultados de la FP en Cataluña. En 2015 se presentó el informe más reciente del Estudio sobre la Inserción Laboral de la Enseñanza Profesional¹⁹ relativo a la situación de los graduados de FP en el curso 2013/2014. Hay que destacar en primer lugar precisamente la continuidad de este esfuerzo que alcanza ya su novena edición. Se trata de un rasgo de la mayor relevancia a la hora de valorar su utilidad como elemento de evaluación y que resulta demasiado poco frecuente en el caso español.

Este estudio es un resultado conjunto de la colaboración entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, el Consejo General de las Cámaras de Comercio Industria y Navegación de Cataluña y los propios centros de formación profesional.

Un elemento de especial interés es que cada centro docente puede obtener a través de la aplicación informática del qBID (Banco Integrado de Datos) sus datos por familias profesionales y ciclos formativos, para conocer así su situación concreta y además puede compararse con los datos globales. Se trata de una información de indudable utilidad para que el centro pueda mejorar sus servicios de orientación académica y profesional, así como su funcionamiento general y sus resultados.

El estudio se basa en encuestas a los nuevos titulados de FP del curso más reciente. Siguiendo la normativa vigente, los centros docentes (481 centros

en esta edición) son los encargados de realizar esas encuestas. Los procedimientos mayoritarios son la encuesta telefónica y el correo electrónico. Las respuestas son registradas en la aplicación informática de gestión de la FP (qBID) ubicada en el servidor del Consejo General de Cámaras de Cataluña.

La encuesta se realiza entre 7 y 9 meses después de la finalización de los estudios y, por tanto, recoge información acerca de la situación formativa y laboral de los graduados poco después de obtener el título.

El universo de esta encuesta censal estaba constituido por 43.716 personas en su última edición. El índice de respuesta fue del 63,29% (27.668 encuestas válidas, 22.921 de ellas correspondientes a la Formación Profesional inicial, bien de grado medio o bien de grado superior).

Un aspecto especialmente relevante de este estudio para la FP Dual es que distingue este tipo de formación y ofrece resultados particulares para la misma. En el curso 2013-2014 se graduó la primera promoción de FP Dual en Cataluña y este informe es el primero que puede ofrecer este tipo de información y así lo hace. Esto abre la puerta a la posibilidad de comparar con la inserción de otros tipos de FP más tradicionales, algo de evidente utilidad a la hora de valorar el efecto de la FP Dual. En concreto, los datos del estudio indican que el porcentaje de inserción de los graduados en FP Dual se sitúa en el 59%, unos 13 puntos mayor que la de los graduados al mismo tiempo en otros tipos de FP en Cataluña.

La encuesta consta de pocas preguntas que se diseñan en forma de árbol favoreciendo así la probabilidad de respuesta, al reducir el coste para el encuestador y el encuestado, aunque sea a costa de reducir el rango y detalle de la información obtenida. Las experiencias de los casos internacionales de referencia considerados indican que maximizar la respuesta es un aspecto muy relevante de la evaluación. En especial si se trata de colectivos todavía reducidos como es el caso de los graduados de la FP Dual en España.

¹⁸ La aplicación del qBID (*Banc Integrat de Dades*) y, según la normativa vigente se trata de los documentos ref. 09, cuestionario del alumno de FCT (encuesta de satisfacción), ref. 10, cuestionario del centro de trabajo (encuesta de satisfacción) y ref. 21, cuestionario de inserción laboral.

¹⁹ Incluye graduados en Formación Profesional inicial, Enseñanzas deportivas, Enseñanza de artes plásticas y diseño, Programas de cualificación profesional inicial y Enseñanza artística superior.

La pregunta inicial es acerca de la situación actual (buscando trabajo, estudiando, estudiando y trabajando, trabajando). A los parados solo se les hace una pregunta adicional (el motivo de no encontrar trabajo, se especifican 7 motivos diferentes, entre ellos el de no buscarlo). A los que están estudiando también se les hace solo una pregunta adicional (tipo de estudios). Todos los que están trabajando han de responder a unas pocas preguntas adicionales que tienen que ver con si el trabajo está relacionado con lo estudiado en el ciclo formativo, si consideran que el ciclo formativo ha contribuido a obtener el empleo, acerca del método mediante el que se obtuvo el trabajo, el tipo de contrato, el tipo de jornada y el sueldo neto mensual (para los contratos a tiempo completo).

Como puede observarse, se trata de preguntas sencillas y, por tanto, fáciles de cumplimentar ya que no requieren ligarse a ninguna clasificación compleja de ocupaciones, ramas de actividad, etc.

Dado el diseño del estudio y la amplitud de las muestras, las respuestas permiten obtener información estadísticamente significativa por familias profesionales y grados.

Hay que hacer notar que resulta un tanto extraño que en el informe, para situar la FP en el contexto de entorno socioeconómico general, se compare de modo no homogéneo el porcentaje de graduados que dicen que no tienen trabajo ni están estudiando (eso incluye parados e inactivos dividido por el total de graduados) con la tasa de paro juvenil (parados/activos).

Ese estudio conjunto anual del Departamento de Educación y el Consejo General de Cámaras de Cataluña, por tanto, se caracteriza por analizar la situación de las personas graduadas en un curso determinado y en un periodo comprendido entre los seis y nueve meses desde la finalización de los estudios con derecho de obtención del título.

Sin embargo, desde 2015 existe otra herramienta de evaluación de la inserción laboral de los graduados en FP que constituye uno de los nuevos elementos

del Observatorio de Empresa y Empleo de la Generalitat. Por su naturaleza, este nuevo estudio, resultado de la colaboración entre el Departamento de Educación, por una parte, y el Departamento de Empresa y Empleo de la Generalitat de Cataluña, por otra, viene a complementar, por su naturaleza, objetivo, método de análisis y por las fuentes de información utilizadas, el informe de inserción anual anteriormente descrito.

Se trata de un análisis²⁰ longitudinal de la inserción laboral de la formación profesional inicial a partir del seguimiento a lo largo de 5 años de los graduados de FP de los cursos 2004-05 a 2010-11. Abarca, para cada una de las promociones, un máximo de 5 años desde la finalización de los estudios. El seguimiento de la inserción se ha hecho a partir de la información contenida en los registros administrativos de afiliación a la Seguridad Social y de contratación laboral. También se ha complementado con la información del registro de demandantes inscritos en el Servicio de Empleo de Cataluña. El seguimiento se ha hecho para siete promociones de titulados (desde el curso académico 2004-2005 hasta el curso 2010-2011). El número de años de seguimiento oscila entre uno para la última promoción estudiada (la del curso 2010-2011) y cinco para las tres primeras (desde el curso 2004-2005 hasta el 2006-2007).

Los resultados muestran la tasa de inserción al cabo de un trimestre de terminar los estudios, así como al cabo de 1, 2, 3, 4 y hasta 5 años (según la promoción de graduados de que se trate). Esta información es muy relevante para poder valorar adecuadamente los efectos de la FP Dual, dado que una adecuada inserción puede requerir un cierto tiempo. Valorar los efectos de la inversión en educación solo en base a los resultados a corto plazo resulta, cuando menos, parcial. Los efectos plenos de la educación solo pueden valorarse apropiadamente en horizontes temporales suficientemente amplios.

20

http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/web/.content/generic/documents/treball/estudis/insercio_laboral/arxius/Analisi-longitudinal-insercio-laboral-FPI-versio-publicada.pdf

También se ofrece información acerca del tiempo medio hasta encontrar el primer empleo y del porcentaje de graduados que han estado permanente ocupados. La información se ofrece con desagregación por sexo, familia profesional, ámbito territorial, edad y ciclo formativo.

Los autores del informe señalan que se trata de un primer informe y que el foco de atención se ha puesto en los indicadores cuantitativos. Sin embargo, parece existir intención de darle continuidad incorporando en el futuro indicadores de calidad de la inserción. Para ello se anuncia el desarrollo de una aplicación informática que permitiría ampliar el ámbito de análisis a indicadores de la calidad de la inserción.

Es importante destacar que este análisis longitudinal de la inserción laboral de la FP se realiza a partir de los datos obtenidos por el cruce del archivo de personas tituladas en FP con los registros administrativos de afiliación a la Seguridad Social, contratos laborales e inscripción en las oficinas del Servicio de Empleo de Cataluña. Se trata de un claro ejemplo de la utilidad, incluso necesidad, de la colaboración de múltiples niveles y organismos de la administración si se pretende obtener resultados relevantes en el ámbito de la evaluación de los resultados de la FP. Ese tipo de colaboración, muy extendida y plenamente consolidada en los países de referencia es mucho menos habitual en el caso español.

Naturalmente, los resultados disponibles no hacen referencia a la FP Dual, cuya implantación es posterior al curso 2010-2011, último considerado en el análisis. Es de esperar que, en la medida que este tipo de análisis tenga continuidad, también la FP Dual pueda ser analizada de modo específico con este tipo de metodología.

7.3 Otros referentes

Los sistemas autonómicos de evaluación de la FP más evolucionados en la actualidad son los del País

Vasco y Cataluña. Sin embargo, existen otros ejemplos puntuales de evaluación de la FP Dual en España dignos de ser mencionados.

Castilla-La Mancha

La Formación Profesional Dual en Castilla la Mancha se puso en marcha en el curso académico 2012/2013. La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, al finalizar sus estudios la primera promoción de estudiantes de formación profesional en la modalidad dual, realizó en el curso 2014-2015 un detallado estudio con el objetivo de conocer su situación.

El estudio ha sido financiado por el Fondo Social Europeo (FSE) de la Unión Europea y realizado por la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional. Los resultados están disponibles para el público en la página web de la Consejería²¹, aunque no parecen haber recibido mucha difusión ni ser ampliamente conocidos.

El estudio se compone de tres encuestas de satisfacción en base a las opiniones de los tres agentes implicados en la FP Dual: empresas, profesores y alumnado. En ese aspecto guarda similitudes con el sistema vasco o el sistema catalán de evaluación.

En el caso de la encuesta a las empresas se trata de una encuesta online mediante cuestionario estructurado de preguntas abiertas y cerradas, en escala dicotómica, y escalas de valoración tipo Likert²². El tamaño muestral es de 138 empresas de una población total de 461 empresas de Castilla-La Mancha que en el año 2014 han participado en el programa de Prácticas en empresa de FP Dual. La inmensa mayoría son empresas privadas y el 53% son microempresas de menos de 10 trabajadores. No se ha realizado ningún tipo de muestreo y el error muestral

²¹ Disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/fpclm/fp-dual/encuestas-satisfaccion-fp-dual>

²² Según el caso, 1 corresponde a "nada satisfecho, nada favorable o en total desacuerdo"; 2 a "poco satisfecho, poco favorable o en desacuerdo"; 3 a "satisfecho, favorable o de acuerdo"; 4 a "bastante satisfecho, bastante favorable, bastante de acuerdo"; 5 a "totalmente satisfecho, muy favorable, muy de acuerdo".

se considera del +/-7% para el conjunto de la muestra con un nivel de confianza del 95%.

La valoración, al igual que en el caso vasco, se realiza desde 1 (nada satisfecho) hasta 5 (plena satisfacción) y hace referencia a 16 ítems diferentes (frente a las 6 cuestiones planteadas en la encuesta a las empresas del modelo vasco).

Esos 16 ítems contemplan la satisfacción de la empresa respecto a la actitud e interés de los alumnos, su preparación previa, las competencias con las que acaba el alumno su formación, la integración de los mismos en la empresa, cuestiones relacionadas con el horario y la duración de la estancia del alumno, la coordinación con el centro, la accesibilidad de la administración educativa o la influencia de la empresa en el proceso de selección, entre otros aspectos. Uno de esos ítems pregunta de modo sintético acerca de la satisfacción general de la empresa con la participación en el programa.

Adicionalmente se les plantea a las empresas una pregunta abierta, “¿Cuáles son las principales dificultades que se ha/n encontrado para llevar a cabo el desarrollo del proyecto?” y se les interroga también acerca de los aspectos que a juicio de la empresa, y en base a la experiencia desarrollada, podrían añadirse o modificarse para mejorar la calidad y potenciar el desarrollo de la Formación Profesional de carácter Dual en Castilla-La Mancha. También se recaba información acerca de si han solicitado introducir contenidos formativos propios complementarios a los que figuran en el currículo oficial de las enseñanzas que cursa el alumno; si estarían de acuerdo en retribuir económicamente al alumno por el desarrollo de las actividades que realiza en la empresa; si volverían a colaborar en el desarrollo de este tipo de proyectos; y, finalmente, si recomendaría a otra empresa u organismo participar en esta modalidad formativa.

En el caso de la encuesta a los alumnos se trata de una encuesta online mediante cuestionario estructurado de preguntas abiertas y cerradas, en escala dicotómica, y escalas de valoración tipo Likert. El tamaño muestral es de entre 183 y 232 alumnos de

una población total de 1.491 alumnos de Castilla-La Mancha que en el año 2014 participaron en el programa de Prácticas en empresa de FP Dual. No se ha realizado ningún tipo de muestreo y el error muestral se considera del +/-5,9% para el conjunto de la muestra con un nivel de confianza del 95%.

La valoración, al igual que en el caso vasco, se realiza desde 1 (nada satisfecho) hasta 5 (plena satisfacción) y hace referencia a 20 ítems diferentes (frente a las 7 cuestiones planteadas en la encuesta a las empresas del modelo vasco).

Esos 20 ítems contemplan la satisfacción del alumno respecto a la empresa (trato recibido, ambiente de trabajo, acogida, medios disponibles, competencia profesional de los formadores, la rotación de puestos en la misma, etc.), el centro (seguimiento y atención personalizada, información, etc.) la coordinación y compatibilidad entre centro y empresa (horarios, relación entre prácticas en la empresa y conocimientos impartidos en el centro actitud e interés de los alumnos, etc.) y los resultados y aspectos generales (importe de la beca, cumplimiento de expectativas, satisfacción con la formación, utilidad y suficiencia de las prácticas, impacto previsible en su inserción laboral, etc.).

Adicionalmente se les plantea una pregunta abierta, “¿Cuáles son las principales dificultades que se ha/n encontrado para llevar a cabo el desarrollo del proyecto?” y se les interroga también acerca de los aspectos que a su juicio podrían añadirse o modificarse para mejorar la calidad y potenciar el desarrollo de la Formación Profesional de carácter Dual en Castilla-La Mancha. También se recaba información acerca de si volverían a optar por la FP Dual.

Finalmente, hay dos preguntas sintéticas finales. En una de ellas se pide valorar de 1 a 10 el nivel de satisfacción personal de su experiencia en la empresa donde han desarrollado las actividades formativas. En la otra acerca de la satisfacción con el proyecto de FP Dual que han cursado.

En el caso de la encuesta a los profesores, se trata de una encuesta online mediante cuestionario estruc-

turado de preguntas abiertas y cerradas, en escala dicotómica, y escalas de valoración tipo Likert. El tamaño muestral es de 73 profesores de una población total de 100 profesores de Castilla-La Mancha que en el año 2014 participaron en el programa de Prácticas en empresa de FP Dual. No se ha realizado ningún tipo de muestreo y el error muestral se considera del +/-6% para el conjunto de la muestra con un nivel de confianza del 95%.

La valoración, al igual que en el caso vasco, se realiza desde 1 (nada satisfecho) hasta 5 (plena satisfacción) y hace referencia a 14 ítems diferentes (frente a las 6 cuestiones planteadas en la encuesta a las empresas del modelo vasco).

Esos 14 ítems contemplan la satisfacción del profesor respecto a la empresa (competencia profesional de los tutores y formadores de la empresa, necesidad de impartirles formación, acogida por parte de la empresa, medios y equipamientos disponibles, etc.); la coordinación y compatibilidad entre centro y empresa (compatibilidad de horarios, duración de la práctica, relación entre prácticas en la empresa y contenidos impartidos en el centro, nivel de planificación conjunta centro-empresa, etc.); y los resultados y aspectos generales (cumplimiento de expectativas, utilidad y suficiencia de las prácticas, procedimiento de selección del alumnado, dificultad para encontrar empresas colaboradoras, etc.).

Adicionalmente a esos 14 ítems, se interroga a los profesores mediante pregunta abierta acerca de aquellos aspectos que a su juicio podrían añadirse o modificarse para mejorar la calidad y potenciar el desarrollo de la Formación Profesional de carácter Dual en Castilla-La Mancha. También se requiere que señalen si el desarrollo de los proyectos de FP Dual ha generado en los centros algún tipo de problema de organización académica, precisando la naturaleza de esas dificultades y valorándolas en una escala de 1 (menor importancia) a 5 (mucha importancia).

También se pregunta acerca de si la participación en los proyectos de FP Dual ha tenido una incidencia positiva en el rendimiento académico del alumnado

(solicitando en tal caso que se precise en qué consistiría ese efecto). Otra cuestión investigada es la de si se ha ofrecido a las empresas la posibilidad de impartir contenidos extracurriculares y si las empresas lo han demandado.

Asimismo se plantean dos preguntas específicas sobre dos aspectos concretos. El primero, la conveniencia o no de que el periodo de estancia del alumno en la empresa fuera a jornada completa. El segundo, si resultaría conveniente disponer en los centros educativos de una base de datos con posibles empresas colaboradoras.

Finalmente, hay una pregunta sintética final en la que deben ofrecer una valoración de 1 a 5 acerca de su satisfacción con el proyecto de FP Dual.

Destaca el carácter operativo de la encuesta que conjuga simplicidad y bajo coste con la obtención de información que puede resultar útil para detectar puntos débiles y diseñar mejoras en el sistema²³. En cualquier caso, sigue estando lejos del estándar de evaluación de resultados en los casos de referencia internacional con son Suiza o Alemania.

La utilidad de este tipo de estudios se incrementará en la medida que no constituya un esfuerzo puntual sino que se mantenga como un elemento estable, permitiendo analizar la evolución del sistema a lo largo del tiempo, tal y como sucede en los países que constituyen la referencia en el ámbito de la FP Dual y su evaluación.

²³ Así, como ejemplo de su utilidad, a partir de esta encuesta a empresas la administración castellano-manchega obtiene información acerca de la satisfacción de las empresas (muy satisfechas con este programa, al que otorgan una valoración media de 4,18 puntos sobre 5 y con 9 de cada 10 dispuestas a repetir y a recomendar el programa de FP Dual), así como respecto a los aspectos más valorados (los relacionados con los alumnos: actitud, interés e integración en la empresa) o el interés de las empresas por el cambio de horario de prácticas en la empresa a jornada completa. También obtienen información sobre los aspectos peor valorados, como los relativos a la información que han recibido las empresas a lo largo del proyecto, su participación en el proceso de selección del alumnado, la formación con que llegan los alumnos a las prácticas (el aspecto peor valorado) o, en ciertos casos, la falta de flexibilidad del horario de las prácticas.

Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid se está planteando en estos momentos procedimientos para una mejor y más completa y rigurosa evaluación de los estudios de FP²⁴. En cualquier caso, en la actualidad en el ámbito de los centros privados y concertados de Formación Profesional no hay todavía resultados de ninguna evaluación sistemática de los resultados de los alumnos, aparte de la evaluación académica y el seguimiento que cada centro de forma autónoma pueda realizar de sus alumnos.

En cuanto a la información de tipo académico es de destacar la publicación de resultados²⁵ por parte de la Subdirección General Inspección Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte en su serie de Documentos de Trabajo de la Inspección: Resultados de la evaluación final de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Esa información incluye en particular datos sobre el porcentaje de alumnos que promocionan en primer curso o no lo hacen, así como sus circunstancias. También acerca del porcentaje de alumnos de último año que se titulan y las circunstancias de los que no lo consiguen. Toda esa información se ofrece por familias profesionales, titularidad del centro y según sea FP de grado medio o superior. La última información disponible se refiere al curso 2012-2013 y, por tanto, no incluye nada sobre FP Dual. Cabe destacar que se trata de publicaciones de libre acceso para el público a través de la página web de la Consejería.

Adicionalmente, el Consejo Escolar Consejo Escolar publica anualmente un extenso informe sobre la situación del sistema educativo madrileño. Ese in-

forme pretende ofrecer Un enfoque descriptivo, integrado y sistémico de los componentes y factores principales del sistema educativo: contexto, recursos o inputs, procesos y resultados. En su última edición de 2015²⁶ ya ofrece información básica sobre la evolución de la FP Dual, a la que dedica una sección específica, incorporando datos del curso 2013-14. En el ámbito de resultados más allá de las tasas de graduación los indicadores se centran en las pruebas de competencias en los niveles obligatorios de enseñanza o, si se refieren a inserción laboral, no distinguen entre los diferentes tipos de enseñanza secundaria no obligatoria.

Sin embargo, en el ámbito de los centros públicos de FP, al margen de la evaluación académica que proporciona datos sobre tasas de promoción entre cursos y de finalización de estudios y titulación, se hace en todos los centros un seguimiento de la inserción laboral a los 6 meses de finalización de los ciclos. Ese seguimiento lo comunican los centros a la Dirección General de Formación Profesional. Ese seguimiento es general para toda la FP y no se contempla para la FP Dual ningún procedimiento específico de evaluación distinto a dicho seguimiento.

Este seguimiento en el caso de los centros públicos de la inserción laboral de los alumnos de Formación Profesional en Centros de Trabajo está asociado a la circunstancia de que la Unión Europea, a través del Fondo Social Europeo, cofinancia el desarrollo del módulo de Formación en Centros de Trabajo de los alumnos matriculados en centros públicos. Ello obliga a la Comunidad a realizar un seguimiento de las actuaciones cofinanciadas utilizando tanto indicadores de ejecución de las actividades como de resultados que permitan evaluar el estado de aplicación de las acciones, los progresos realizados y el grado de cumplimiento de los objetivos del Programa en el que se inscriben las referidas acciones.

El indicador más relevante lo constituye la tasa de inserción laboral de los alumnos que finalizan el

²⁴ Existe una iniciativa todavía en marcha en la que participan los profesores Cabrales y Bentolilla.

²⁵

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1354379076940&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura

²⁶ <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016247.pdf>

período de formación y han obtenido el título profesional. El objetivo es disponer de los datos necesarios que permitan la evaluación y la determinación del grado de inserción laboral de los alumnos a los seis meses de haber concluido su formación en centros públicos. Para ello los centros han de cumplimentar esa información y facilitarla a la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales (a principio de cada año los datos de inserción laboral de los titulados en junio del año anterior y a mediados de cada año los datos referidos a los titulados en diciembre del año anterior).

No hay un cuestionario formalizado por lo que cada centro público realiza el seguimiento con el sistema que considera más eficaz. Tampoco se realiza ningún tratamiento estadístico posterior más allá de la tabulación de los datos aportados por los centros para uso interno de la Dirección General.

Sin embargo, en las instrucciones de la Dirección General se ofrece en uno de sus anexos un modelo para recabar esa información. Ese modelo requiere a cada centro para cada uno de los ciclos el número matriculados en segundo curso y el de titulados. Estos últimos deben clasificarse en una de las siguientes cinco categorías: 1) trabajan en el sector productivo al que corresponde su título; 2) trabajan en otro sector productivo; 3) no trabajan y continúan estudiando; 4) no trabajan ni estudian; 5) sin datos.

Para terminar con el caso de la Comunidad de Madrid, hay que señalar que en 2007 la Inspección Educativa publicó un informe específico a partir de la evaluación particular de la FP con Formación en Centros de Trabajo durante los cursos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007. Esa evaluación se llevó a cabo a partir de cuestionarios dirigidos a inspectores, profesores, directores de centro, alumnos y tutores de empresa.

Los objetivos de esa evaluación eran conocer y valorar el grado de aplicación de la normativa específica que regulaba el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo; comprobar si completaba y ampliaba la formación recibida en el centro docente y si era útil para la inserción laboral de los alumnos y,

además, conocer el grado de satisfacción de los agentes implicados en el desarrollo del módulo profesional.

El diseño muestral se hizo en base a los resultados de un primer estudio piloto reducido. La muestra definitiva consideró solo dos estratos: centros públicos y centros privados, 20 familias profesionales, y cinco agentes: alumnos de los grupos de muestra (solo cinco alumnos por grupo analizado); tutores de los grupos; tutores de las empresas e instituciones en las que hacen prácticas; directores de los centros respectivos e inspectores que supervisan tales centros. La muestra por agentes finalmente seleccionada está compuesta por: 35 inspectores, 132 directores (132 centros), 146 tutores de centro, 554 tutores de empresa y 695 alumnos.

Al margen de detalles de tipo más administrativo y estándar en este tipo de procesos, los cuestionarios incorporaban información relacionada con los procesos formativos y sus resultados (o expectativas de resultados).

En el cuestionario al profesor se le preguntaba si creía que la realización del módulo de FCT contribuía a mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumno y acerca del porcentaje de actividades formativo-productivas que figuraban en el programa que creía que se realizarían durante el período de FCT. Al alumno, entre otros aspectos, le planteaba si consideraba que haber realizado las prácticas había aumentado sus posibilidades de encontrar trabajo y su opinión acerca de las razones de ello. También acerca de si la empresa en la que realizaba las prácticas le había propuesto un empleo y su opinión acerca de los motivos. El cuestionario para el tutor de empresa recababa su opinión sobre si se había realizado un Plan de Trabajo específico para que el alumno llevara a cabo el programa formativo; si el alumno estaba suficientemente cualificado para realizar las tareas asignadas; si consideraba que las prácticas eran interesantes para el alumno y la empresa; y, finalmente, si creía que la duración de las prácticas era suficiente, excesiva o corta.

Comunidad Foral de Navarra

Con independencia de las iniciativas que a modo individual pueda adoptar cada centro de modo individual se ha comenzado a realizar alguna iniciativa piloto de valoración de la FP Dual en Navarra a partir de formularios contestados online por los tres agentes de la FP Dual.

Para el curso 2014-15 existen resultados a partir de 135 respuestas (37 alumnos, 57 tutores de empresa y 41 profesores) a una encuesta breve. En el formulario se valora el grado de cumplimiento del programa en una escala de 1 (nada) a 10 (completamente) y la coordinación entre empresa y centro formativo de 1 (desastrosa) a 10 (perfecta). Se plantea la cuestión específica de cómo combinar el tiempo en el centro y la empresa (días alternos, semanas alternas, etc.). También se solicita un indicador sintético en forma de puntuación otorgada a la experiencia de 1 (mala) a 10 (buena). Asimismo, y este es un aspecto diferencial respecto a las evaluaciones practicadas en otras comunidades autónomas, se recaba la opinión acerca de la valoración en comparación con la FP tradicional (mucho peor, peor, igual, mejor, mucho mejor, no lo sé)²⁷. Finalmente, se plantea una cuestión abierta para propuestas de mejora de cara a cursos futuros.

Aragón

Aunque en este momento no hayan en Aragón mecanismos específicos especiales de evaluación de la FP Dual, existe un precedente de interés referido a la FP tradicional. Se trata del informe de evaluación de la Formación en Centros de Trabajo realizada de modo puntual en 2005²⁸, fruto de la cooperación entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte y las Cámaras de Comercio de Aragón. Dicho informe perseguía ofrecer una valoración objetiva, rigurosa y documentada de la imagen percibida por ex-alumnos y empresarios de la FCT, apor-

tando información. En el caso de los estudiantes, acerca de lo que opinaban de la FCT, si consideraban que les facilitaba la incorporación al mundo laboral y de qué forma. En el caso de las empresas, acerca de su opinión sobre la FCT, si la consideraban útil y rentable y los motivos, y sobre qué modificarían en la FCT y cómo lo harían.

El análisis distinguió, dependiendo de la variable, por nivel territorial (provincia), familia profesional (19 familias) y sexo. Se basó en 1953 encuestas telefónicas realizadas entre marzo y noviembre de 2005, con cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas y abiertas, de amplia cobertura (1059 a alumnos de un total de 2987 que cursaron segundo curso de FCT en el año académico 2003/2004 y 904 a empresas de un total de 2210 empresas en las que los alumnos desarrollaron FCT). Esa cobertura situaría el error +/- 2,72% para los alumnos y +/-2,51% para las empresas con un nivel de confianza del 95%. El muestreo fue polietápico, proporcional por provincias y familias profesionales, con cuotas para grandes empresas y PYMES y aleatorio simple para el elemento muestral.

Los alumnos fueron interrogados acerca de aspectos ligados a su inserción laboral: situación laboral actual, tiempo transcurrido hasta encontrar trabajo, tipo de contrato, participación o no en una iniciativa empresarial, si las funciones desarrolladas en el trabajo se corresponden con la formación recibida, si en el trabajo utiliza lo aprendido en la FP, etc. También debió responder a cuestiones ligadas directamente a la valoración de la FP: grado de cumplimiento del programa de FP, opinión acerca de si las tareas asignadas en la empresa han mejorado su formación, valoración del tutor de centro, valoración del tutor de empresa, importancia de la FP para lograr un empleo, si volvería a cursar la FP y, finalmente valoración global de la FP y sugerencias de mejora.

En el caso de la encuesta a empresas se plantearon cuestiones acerca de la valoración de la gestión de la FCT, de los contenidos y de los estudiantes. Entre otros aspectos, sobre la forma de contacto para

²⁷ En este caso un 65% consideran que la FP Dual es mejor o mucho mejor que la tradicional, mientras que un 22,9% consideran que es peor o mucho peor.

²⁸ Gobierno de Aragón (2006a).

desarrollar un programa de FP, número de alumnos que continúan trabajando en la empresa, horas que dedica el tutor de empresa a esa tarea, participación del mismo en jornadas de formación de tutores, valoración de la relación entre tutor de centro y tutor de empresa, valoración de los conocimientos teóricos y prácticos recibidos por los alumnos en la FP. Asimismo se preguntaba específicamente a las empresas acerca de la importancia que conceden a haber realizado la FCT en la propia empresa la hora de contratar nuevo personal. Finalmente, valoración global de la FCT, voluntad continuar colaborando con la FP de mantener la participación, de recomendarla o no a otras empresas. También se ofrecía la posibilidad de aportar sugerencias de mejora.

Entre los aspectos a destacar en este informe se encuentran el diseño muestral empleado con el fin de obtener resultados representativos, así como el análisis conjunto de aspectos de satisfacción y de inserción laboral, incluyendo la correspondencia entre formación y trabajo, y el análisis detallado por familia profesional.

Este tipo de enfoque podría trasladarse al caso de la FP Dual. En cualquier caso su utilidad dependería, como se ha comentado en otros casos, de la continuidad que se diese a tal experiencia.

Por otra parte, el Instituto Aragonés de Empleo ofrece de modo regular información acerca de la situación de los titulados en Formación profesional en términos de contratos realizados y paro registrado. El Informe Anual del Observatorio del Mercado de Trabajo²⁹ incluye datos acerca de paro registrado por nivel académico, provincia, edad y sexo (distinguiendo enseñanza media de FP así como enseñanza superior de FP), también de tiempo de búsqueda a través de la duración media de las demandas de empleo y, finalmente, de paro registrado y duración por área de conocimiento para titulados de FP de

grado medio (28 áreas), titulados de FP de grado Superior (36 áreas) y titulados universitarios (69 áreas).

Por otra parte, en 2006 se desarrolló una experiencia específica de análisis de la inserción laboral de los titulados en FP³⁰, fruto de la cooperación entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte y el Instituto Aragonés de Empleo y con financiación del Fondo Social Europeo. Ese análisis partía de comparar los titulados de formación profesional inicial que solicitaron sus títulos en los centros educativos en el curso 2002/03 con los contratos cuyo centro de trabajo se encuentran en Aragón realizados durante el periodo julio 2003 – diciembre 2004, es decir teniendo en cuenta la contratación durante año y medio.

El estudio tomó como variable principal la titulación de formación profesional, de manera que se consideraron 74 categorías, una por especialidad y sus agrupaciones por Familia Profesional. Considera 6 indicadores básicos:

1. **Inserción laboral.** Proporción de titulados contratados a titulados formados.
2. **Contratación relacionada con el nivel formativo.** Proporción de titulados contratados en profesiones u ocupaciones asociadas con la titulación a titulados formados.
3. **Contratación Indefinida.** Porcentaje de contratos indefinidos en los contratos realizados.
4. **Contratos por titulados.** Número de contratos realizados por titulados contratados.
5. **Duración media de la contratación.** Días totales contratados en los contratos temporales dividido por el número de los contratos temporales de los que se tiene información de la duración del contrato.

²⁹ Disponible en:
http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/OOAA/InstitutoAragonésEmpleo/ÁreasTemáticas/MercadoTrabajo/InformesPeriodicos/ci.06_informe_anual.detalleInaem

³⁰ Gobierno de Aragón (2006b).

6. Duración media de la contratación relacionada con el nivel formativo. Días totales contratados en los contratos temporales en ocupaciones asociadas a la titulación dividido por el número de los contratos temporales en ocupaciones asociadas a la titulación de los que se tiene información de la duración del contrato.

Asimismo, ese estudio consideraba otros aspectos como el sexo, la edad, el tiempo transcurrido hasta obtener el primer empleo después de titularse, el empleo obtenido en empresas de trabajo temporal, la actividad económica de la empresa que había contratado y el tipo de contrato, haciendo especial referencia al contrato en prácticas. Por último, se especificaron las principales ocupaciones en las que se habían insertado los titulados considerando su relación o no con la titulación analizada.

Otros

Al margen de las experiencias regionales, cabe mencionar la existencia de otro tipo de estudios sobre la cuestión, en algunos casos con financiación de la Unión Europea. Es el caso, por ejemplo, del estudio “La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Certezas e incertidumbres”, realizado en el marco del proyecto Apprentsod (LLP Leonardo da Vinci Project LLP---LDV---TOI---2013---LT---0125). Este estudio, coordinado en su vertiente española por el profesor Marhuenda como líder de un amplio equipo de investigadores de la Universitat de València, pretende mostrar evidencia acerca de la reciente implantación de la FP Dual en España a partir de la realización de encuestas a los centros implicados en ese proceso.

En concreto, el equipo se dirigió a lo largo del año 2015 a 456 centros que en principio estaban autorizados para impartir FP Dual en España en el curso 2014/2015. La muestra final válida quedó reducida a un total de 179 centros, con respuestas de 149 tutores de centro y 136 equipos directivos. Por tanto, la encuesta se limita a mostrar solo las opiniones y valoraciones de los centros de formación (aunque

sea acerca de lo que creen que la FP les reporta a los otros agentes, alumnos y empresas).

Las conclusiones finales de los autores cabría calificarlas como desalentadoras: “Nos atrevemos a concluir afirmando que, si la Dual no existiera en España, no sería necesario crearla”.

Sin embargo, para el presente estudio, el aspecto de mayor interés de ese informe, en una sección dedicada a las experiencias de evaluación en el caso español, es que en las encuestas que le sirven de base se piden valoraciones respecto a los mismos aspectos para la FP Dual y también para la FP tradicional en centros de trabajo (FCT). Es decir, el informe ofrece valoraciones que permiten plantear la cuestión del efecto de la FP Dual no frente a la no formación o a la formación generalista, sino frente a la FP más tradicional. Este es un tipo de planteamiento que nos parece muy relevante para evaluar el efecto real diferencial de la FP Dual en términos de resultados. Naturalmente, los resultados están limitados al reflejar únicamente el punto de vista de los profesores.

Este enfoque ofrece evidencia, en el caso que nos ocupa, de que la Dual, en opinión de los profesores de FP, favorece más que otros tipos de FP el contacto con el mundo laboral; que provee algo más de requerimientos laborales y conocimientos al alumno; que implica una valoración más sistemática del componente formativo en el lugar de trabajo; que facilita más la inserción laboral; y que contribuye algo más a reducir el abandono. Por otra parte, como señalan los autores, en diversos aspectos los efectos favorables de la Dual son similares a los de la FCT, aunque en general en esos casos conviene precisar que se aprecia un mayor peso en la Dual de las opiniones muy favorables respecto a las simplemente favorables. En cualquier caso, los resultados muestran que una parte sustancial de los efectos positivos de la FP Dual ya se conseguían con la FP tradicional.

En suma, para medir apropiadamente los resultados de la FP Dual resulta pertinente establecer métodos de evaluación que tengan en cuenta los resultados de opciones de formación alternativas.

8

Experiencias nacionales de evaluación en otros ámbitos de la formación

En el capítulo anterior se ha examinado la situación general en el caso español de la evaluación de la Formación Profesional y, en particular, la de la Formación Profesional Dual. Como se ha podido observar, el desarrollo de la evaluación en ese campo es desigual y, en general, carece de la continuidad y amplitud propias de los sistemas vigentes en otros países que constituyen la referencia en esta cuestión.

Esta situación pone de relieve la necesidad de mejoras en este ámbito. En ese esfuerzo, además de las enseñanzas que se derivan de lo hecho en otros países, puede ser de utilidad tener en cuenta también las experiencias de evaluación ya desarrolladas en el caso español en otras áreas de la educación. En particular, las referidas al ámbito de la formación universitaria.

Las enseñanzas universitarias ofrecen paralelismos de interés respecto a la Formación Profesional. En primer lugar, se trata de estudios especializados en áreas de conocimiento particulares y no de una enseñanza general como es el caso de la Enseñanza Obligatoria y el Bachillerato. Por tanto, al igual que sucede con la FP, esto condiciona el tipo de evaluación a realizar, ya que las pruebas genéricas tipo PISA o Evaluaciones Generales de Diagnóstico no resultan sencillas. En segundo lugar, se trata de estudios a partir de los cuales los estudiantes pasan

al mercado de trabajo. Por tanto, al igual que sucede con la FP, se trata de estudios que los estudiantes eligen en gran medida, aunque no exclusivamente, por su contribución a la empleabilidad, por lo que su efecto en el ámbito de la inserción es fundamental. En tercer lugar, y por motivos similares, los efectos de esa formación son de evidente relevancia también para las empresas que, de modo creciente, están pasando a tener un nivel de colaboración más estrecho con las universidades y a estar más integradas en ese tipo de formación. Es de destacar, por ejemplo, la creciente importancia de las prácticas en empresas como parte consustancial de los estudios universitarios. Por último, tanto la existencia de competencias compartidas entre administración central y autonómica como la autonomía en determinados aspectos de los centros de formación (centros de FP Dual para diseñar el programa de FP junto a las empresas; universidades en la concreción de sus planes de estudios, prácticas, etc.), suponen elementos adicionales de cercanía entre la situación de ambos tipos de formación.

En definitiva, gran parte de la problemática concreta de la evaluación de resultados de la FP Dual afecta también en mayor o menor grado a la evaluación de los resultados de las enseñanzas universitarias. Las respuestas que se han dado y/o se están dando en el desarrollo de la evaluación en este último ámbito

pueden, por tanto, aportar luz a los problemas a los que se enfrenta la evaluación de la FP Dual en nuestro país.

8.1 Observatorios de Inserción Laboral de Universidades

En la actualidad, a diferencia de lo que sucedía con anterioridad, prácticamente todas las universidades disponen de Observatorios de Inserción Laboral que llevan a cabo el seguimiento de sus graduados con diferente amplitud, periodicidad y detalle. Estos observatorios llegan a ofrecer seguimientos a lo largo de un periodo de varios años de la inserción laboral de sus graduados distinguiendo por áreas de conocimiento y/o titulaciones concretas y, en muchos casos, sus encuestas incorporan también cuestiones acerca de la satisfacción del graduado con la formación recibida y la valoración por parte de los egresados de su utilidad para la inserción laboral. En general, toda esa información o buena parte de ella está disponible no solo para los equipos de gobierno de la universidad de que se trate, sino también para el público en general o colectivos interesados, como los propios estudiantes (o los posibles futuros estudiantes).

Esta situación ha sido resultado tanto del propio interés de las universidades como del impulso proveniente de los cambios de normativa.³¹ La variedad de contenido y metodologías según universidad hacen que esos resultados no sean en general comparables entre sí. Por otra parte, como se tratará más adelante, algunas CCAA tienen estudios a nivel regional de inserción laboral de los egresados en sus universidades que sí permiten realizar comparaciones entre ellas.³²

³¹ Hay que tener en cuenta que la Secretaría General de Universidades tiene la obligación legal de incorporar al Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU) un conjunto de indicadores que puedan ser utilizados por las agencias de evaluación en el seguimiento y acreditación de las titulaciones universitarias. Entre estos indicadores se encuentran los relativos a la inserción laboral.

³² Hay que mencionar también, en el ámbito de estudios internacionales comparables, el proyecto Reflex, una iniciativa europea que

En cualquier caso, ese creciente desarrollo ha llevado a la posibilidad de plantear objetivos más ambiciosos para obtener resultados referidos al conjunto del sistema universitario español. Un ejemplo concreto lo constituye el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEUU), una iniciativa conjunta entre la Fundación Bancaria "la Caixa", la Crue, las Universidades Españolas y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Se trata de una iniciativa reciente, sus primeros resultados han aparecido en 2016³³, acerca de la medición y el análisis de la empleabilidad y el empleo de los egresados universitarios del curso 2009-2010. Esta primera edición del Barómetro del Observatorio ha contado con la participación de 13.006 egresados³⁴ de primer y segundo ciclo y de grado, provenientes de 45 universidades españolas, públicas y privadas, presenciales y semipresenciales. Es de notar que sin la colaboración de todas estas universidades el proyecto no hubiera sido posible o, en cualquier caso, habría sido menos representativo de la situación nacional.

El Barómetro se construye a partir de dos fuentes fundamentales de información: los registros administrativos de las universidades y una encuesta realizada a los egresados sobre competencias, trayectoria laboral, estudios cursados y variables sociodemográficas. Se ha trabajado con una red de investigadores, técnicos y gestores universitarios de todo el sistema universitario que, además de establecer contacto con sus titulados, han recogido la información de forma coordinada, con una misma metodología.

Entre las cuestiones analizadas se encuentran las relativas al ajuste entre empleo y estudios, la satisfac-

analiza la inserción laboral de los titulados universitarios y que en España correspondió desarrollar a la ANECA en colaboración con el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES). Para ello se procedió a realizar una encuesta cinco años después de acabados sus estudios a universitarios europeos graduados en el curso 1999/2000 (una muestra de cerca de 40.000 egresados en toda Europa y más de 5.500 en España, con la colaboración de 48 universidades de diferentes Comunidades Autónomas).

³³ Véase Michavila, et al. (2016).

³⁴ Siendo 133.588 el número total de egresados de la cohorte 2009-2010.

ción con el empleo, la satisfacción con la formación y el proceso de búsqueda de empleo. Para ello se incluyen preguntas con escala tipo Likert donde los egresados valoran en qué medida su primer y su último empleo estaban relacionados temáticamente (nada, poco, bastante o muy relacionados) con los estudios universitarios que habían realizado. Para analizar el ajuste empleo-estudios también se incluyen preguntas sobre la opinión de los egresados acerca de si para desempeñar su empleo, en relación con los estudios cursados, se consideraban sobrecualificados, infracualificados o con un nivel de cualificación adecuado y, por otra parte, acerca del nivel educativo que consideraban más adecuado para desarrollar el trabajo.

Asimismo, entre los factores relevantes de contratación, se incluye el de tener título universitario (que resulta ser el más relevante según las opiniones de los egresados, por delante del resto de factores).

El ámbito de la satisfacción con los estudios universitarios se analiza desde dos puntos de vista: preguntas acerca de si el egresado volvería a cursar los mismos estudios y, asimismo, preguntas directas sobre la satisfacción, en una escala de 1 a 4, respecto a profesorado, contenidos de la titulación, metodologías educativas, servicios de apoyo al estudiante y formación recibida en general.

El Observatorio ofrece un detalle de resultados para 5 ramas diferentes de conocimiento.

8.2 Observatorios de sistemas universitarios regionales

Como ya se ha mencionado, existen ejemplos de observatorios de sistemas universitarios a partir de datos homogéneos de las universidades de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Comunitat Valenciana

Un ejemplo representativo de ese tipo de iniciativas es el de la Comunitat Valenciana y su Sistema de Información de las Universidades Valencianas Públicas (SIUVP). Ese observatorio es fruto de la colaboración entre la Universitat de València, la Universitat Politècnica de València, la Universidad de Alicante, la Universitat Jaume I, la Universidad Miguel Hernández y el Ivie para dar a conocer a la ciudadanía la actividad y resultados de las universidades a través del desarrollo de una metodología compartida que permite ofrecer información homogénea y comparable de modo accesible para todo el público.

En la actualidad el observatorio ofrece un amplio sistema de información formado por más de 60 indicadores a partir de datos homogéneos y comparables entre las cinco instituciones mencionadas, públicamente accesible a través del portal web del SIUVP³⁵ donde se puede disponer del detalle metodológico, así como la definición de todos los indicadores y las variables consideradas. Toda esa información contenida en el portal se visualiza a través de gráficos y tablas que pueden ser descargados.

A partir de esa plataforma es posible acceder a información detallada de las 5 universidades sobre aspectos relacionados con la oferta y la demanda docente, el rendimiento académico de sus estudiantes, la internacionalización, su actividad investigadora, la transferencia de conocimiento que realiza a la sociedad y los recursos y resultados económicos de su actividad.

El caso catalán

Otro ejemplo representativo es el de Cataluña en el que, bajo el impulso de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) se elaboran de modo regular indicadores detallados por titulaciones, centros y universidades, además de para el conjunto del sistema universitario catalán. Esos indicadores están recogidos en el sistema de

³⁵ <http://www.siuvp.es/es/>

WINNDAT de indicadores docentes para el desarrollo y análisis de las titulaciones, contemplan información desde el curso 2010-2011 y son plenamente accesibles al público en general a través de la página web de AQU³⁶. Incluyen información sobre oferta de plazas, demanda plazas, notas de corte, notas medias de alumnos de nuevo ingreso, profesorado, alumnado matriculado, tasa de éxito, movilidad de los estudiantes, etc.

Inserción laboral

A esos indicadores más tradicionales hay que añadir los análisis de la inserción laboral³⁷ de los graduados universitarios llevados a cabo por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en colaboración con las universidades catalanas. Hay que observar una vez más la característica de colaboración entre instituciones como elemento posibilitador de la evaluación de la formación. Esa colaboración ha ido creciendo y afecta ya a todas las universidades públicas y privadas de Cataluña. Por otra parte, el trabajo de campo fue realizado por IKERFEL, una empresa privada. Es también, por tanto, un ejemplo de colaboración entre sector público y sector privado para implementar un proyecto de evaluación.

Además, se trata de una iniciativa mantenida en el tiempo, un aspecto reseñable en una cuestión en la que la continuidad temporal tiene tanta relevancia como es la evaluación. Este estudio³⁸ tiene una periodicidad trienal y se inició en 2001. En la actualidad ha alcanzado, por tanto, ya su 5ª edición³⁹ con una longevidad poco habitual en el caso español.

Se trata de una encuesta de inserción laboral dirigida a los titulados universitarios que aborda cuestiones

como el tiempo requerido por el proceso de inserción, su calidad y la vía a través de la cual se ha logrado. Además, incluye también diversas cuestiones relativas al nivel de satisfacción de los egresados con la formación recibida. El estudio analiza la situación de los graduados de un curso determinado tres años después de su graduación, así como lo sucedido durante todo el periodo intermedio. Se trata de un nuevo ejemplo de estudio donde se opta, razonablemente, por la elección de un horizonte temporal plurianual para juzgar la inserción laboral de los egresados.

Respecto a la satisfacción con la formación, los egresados deben valorar en una escala de 1 a 7 la formación teórica recibida, la formación práctica, valoraciones particulares para diversas competencias transversales, su utilidad para el trabajo, etc. También se incluyen cuestiones acerca de si volvería a cursar estudios universitarios, si elegiría la misma titulación, etc.

Respecto a la inserción laboral se ofrecen 8 indicadores⁴⁰: tasa de ocupación (porcentaje de personas ocupadas sobre el total de personas graduadas); tasa de paro (porcentaje de personas que buscan empleo sobre el total de personas graduadas); tasa de estabilidad (porcentaje de personas con contrato fijo sobre el total de personas ocupadas); tasa de temporalidad (porcentaje de personas con contrato temporal sobre el total de personas ocupadas); adecuación del trabajo a los estudios (porcentaje de personas que llevan a cabo funciones universitarias sobre el total de personas ocupadas); calidad del empleo (porcentaje de personas que trabajan en empleos clasificadas de los códigos 1 a 3 de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO)); funciones de dirección (porcentaje de personas con cargos de gestión sobre el total personas ocupadas); y más de dos mileuristas (porcentaje de personas ocupadas a tiempo completo que desarrollan funciones de nivel universitario y que ganan más de 24.000 euros anuales brutos).

³⁶ <http://winddat.aqu.cat/es/>

³⁷ Otros ejemplos de estudios regionales de la inserción laboral de los egresados universitarios continuados en el tiempo son Galicia (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)) y el País vasco (LANBIDE). El Observatorio Argos, a partir del cruce con datos administrativos de la Seguridad Social, analiza el caso de los graduados recientes en Andalucía.

³⁸ Véase AQU (2014).

³⁹ Esa cinco ediciones corresponden a los años 2001, 2005, 2008, 2011 y 2014.

⁴⁰ Distinguiendo 25 agrupaciones de titulaciones.

También se ofrecen índices de calidad de la ocupación por titulación en función de las respuestas respecto al tipo de contrato, el salario, el ajuste entre trabajo y estudios y la satisfacción respecto al trabajo.

En su última edición se han encuestado 17.295 graduados de una población de referencia de 31.734, con un error muestral del 0,51%. Se ofrecen resultados por áreas de conocimiento y por titulaciones. El método utilizado ha sido la encuesta telefónica. Se ha partido de una base de datos inicial de 28.616 registros lo cual indica una tasa de respuesta de solo el 60%. De nuevo se aprecia la dificultad de obtener respuesta y la importancia de partir de muestras iniciales amplias, así como del diseño e implementación de los procedimientos de recogida de la información. Hay que apreciar que cuanto más información y más compleja se solicita del encuestado más se incrementa el problema falta de respuesta y el propio coste de la encuesta. De ahí la ventaja que en este tipo de proyectos de evaluación supone contar previamente con abundante información administrativa que permita aligerar la encuesta.

Por último es reseñable el afán de transparencia y de poner los datos a disposición de la sociedad. Los resultados son de acceso libre en la página web de la AQU y del portal WINDDAT⁴¹.

Valoración por parte de las empresas

Otra iniciativa de gran interés en el caso catalán, también impulsada por la AQU, es el Estudio de Empleadores⁴², realizado con financiación de la Obra Social “La Caixa” y que ha contado con la colaboración de las universidades catalanas. El objetivo es analizar la empleabilidad de los graduados recientes, considerando como tales los que han obtenido un título universitario durante los dos años previos a su contratación.⁴³

Este estudio se ha enfrentado a un primer obstáculo sustancial: disponer de un censo de empleadores de graduados universitarios con actividad en Cataluña. Se trata del mismo tipo de dificultad que surge en países como Suiza y Alemania para la realización de los análisis coste-beneficio de la FP Dual y que allí se ha solventado gracias a la colaboración de la administración pública (Oficina Federal de Estadística en Suiza y Agencia Federal de Empleo en Alemania).

En el caso que nos ocupa el censo de empresas e instituciones solo ha resultado posible gracias a la colaboración de las universidades catalanas a través de sus bolsas de prácticas y trabajo. Adicionalmente, se han incluido medianas y grandes empresas con actividad productiva en Cataluña (Anuario ACICSA 2014). Como resultado de todo ello, el estudio de empleadores consta de 1.325 respuestas de empresas e instituciones con actividad productiva en Cataluña. El 66% de las empresas e instituciones de la muestra provienen de las bolsas de prácticas y trabajo de las universidades catalanas por lo que deberían ser buenas informantes de las competencias de los graduados. En cualquier caso, el mismo estudio reconoce que ni la población ni la muestra obtenida pueden considerarse representativas de las organizaciones empleadoras de graduados recientes en Cataluña.

Para la recogida de información se ha contado con la empresa Instituto DYM⁴⁴ que ha empleado 12 encuestadores. Se ha procedido a la recogida de información a través de encuestas *on line* y por vía telefónica mediante entrevistas telefónica asistidas por ordenador (CATI). El registro de empresas e instituciones finalmente conseguido consta de 16.757 registros de empresas contactables, de los que 11.570 disponen de correo electrónico y 13.779 de teléfono, mientras 8.592 empresas e instituciones disponen de las dos formas de contacto. La tasa de respuesta fue muy baja, del 7,91%⁴⁵. Apenas hubo 534 respuestas útiles mediante cuestionario en línea, pese a la existencia

⁴¹ <http://winddat.aqu.cat>

⁴² Véase AQU (2015).

⁴³ Y por tanto con reducida experiencia profesional.

⁴⁴ Empresa privada dedicada a la realización de estudios de mercado y opinión fundada en 1962.

⁴⁵ Y un error muestral estimado del 2,64%.

de un contacto previo mediante el envío de una carta firmada por los consejeros de Economía y Conocimiento y de Empresa y Empleo explicando el proyecto, y 791 respuestas útiles por vía telefónica.

Esto pone claramente de manifiesto la dificultad de este tipo de evaluaciones que requieren de la respuesta de las empresas. En este caso se produjo a pesar de que el tiempo estimado por los autores del cuestionario para completarlo es de entre 10 y 15 minutos.

La encuesta distingue cuatro tipos de empresa según tamaño (microempresas, pequeñas empresas, medianas empresas y, finalmente gran empresa). También se ofrecen resultados por rama de actividad y otras características de la empresa.

Pasando a los aspectos investigados, las empresas responden respecto a si han contratado graduados universitarios recientes en los últimos 5 años, el área de conocimiento del graduado (se distinguen 13 categorías), sobre la relevancia del título para llevar a cabo la contratación y, además, la de ciertos aspectos concretos (si el título se obtuvo en el extranjero, la realización de prácticas en empresas, las estancias en el extranjero, el prestigio de la universidad que expide el título). Asimismo, responden a cuestiones relativas a los factores que han dificultado la contratación de graduados universitarios: falta de competencias de los graduados, escasez de graduados en ciertos temas o falta de flexibilidad respecto a salario, jornada, tipo de contrato, movilidad, etc.

Por otra parte, las empresas que sí han contratado han indicar la importancia que asignan a competencias en distintos ámbitos (capacidad de aprender, responsabilidad en el trabajo, idiomas, trabajo en grupo, liderazgo, formación teórica, comunicación, etc.). También han de valorar su satisfacción respecto a las competencias de los graduados en esos mismos ámbitos. Asimismo, la encuesta también plantea cuestiones relativas a la formación que las propias empresas ofrecen a los graduados recientes contratados, si se ofrece y los motivos por los que se ofrece.

Finalmente, se plantea un bloque de preguntas relativas a la colaboración de las empresas con las universidades (elaboración de planes de estudios, convenios de investigación, bolsas de trabajo, oferta de prácticas, etc.) y su opinión sobre formas de aumentar la empleabilidad de los graduados.

Esta iniciativa es muy reciente ya que se encuentra en su primera edición. Cabe desear que no sea la última, sino que tenga continuidad, aunque no sea con periodicidad. Como siempre, la continuidad es un factor clave en este tipo de evaluaciones. Como se puede apreciar, en este caso se combina la financiación privada (Obra Social “la Caixa”) con el impulso y gestión de una agencia pública (AQU), se recurre a la subcontratación de tareas con una empresa privada (Instituto DYM) y, además, se cuenta con la colaboración de las universidades (para contar con el censo de empresas) y de las propias empresas contestando a la encuesta. Finalmente, los resultados están disponibles para el público en la página web de AQU.

Satisfacción de los alumnos

Por último, cabe reseñar otro elemento adicional de la evaluación de la formación universitaria en Cataluña aún en desarrollo y fruto de la colaboración entre AQU Catalunya y el conjunto de universidades catalanas, públicas y privadas. Su objetivo es impulsar el lanzamiento anual, la gestión, la explotación y la difusión de los resultados de encuestas de satisfacción de los graduados de las titulaciones de grado impartidas en Cataluña. La idea es que los resultados de esta encuesta se publiquen como indicadores en la página web WINDDAT de AQU de indicadores docentes para el desarrollo y análisis de las titulaciones. También se ha dado los primeros pasos para un sistema de encuestas de satisfacción adaptadas al caso específico de los graduados de máster.

8.3 Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios

Uno de los más recientes elementos de evaluación de la formación universitaria en nuestro país lo constituye la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (EILU). Se trata de una nueva operación estadística que, a partir de información recogida entre septiembre de 2014 y febrero de 2015, proporciona información sobre diversos aspectos del proceso de transición de la universidad al mercado laboral de la cohorte de titulados universitarios de 1er y 2º ciclo, y graduados universitarios del curso 2009-2010. De momento únicamente se ha ofrecido a finales de 2015 un avance de resultados, aunque se prevé la publicación de los datos definitivos en julio de 2016.

Como se ha mostrado anteriormente, casi todas las universidades realizan ya de forma habitual estudios de inserción laboral de sus egresados. Sin embargo, la variedad de contenidos y metodologías hace que los resultados de las distintas comunidades autónomas no sean comparables entre sí, de modo que su simple agregación no garantiza la obtención de una imagen apropiada de la situación nacional.

El objetivo general de la encuesta es obtener información sobre los itinerarios educativos y laborales seguidos por los egresados universitarios, el análisis de las características de los empleos encontrados y su adecuación a la formación recibida, así como el estudio de los periodos de desempleo e inactividad una vez han abandonado el sistema educativo.

Un primer rasgo de esta estadística, que resulta del mayor interés, es la amplia colaboración entre diversos agentes sin la cual un estudio de estas características habría resultado inviable. Hay que destacar que se trata del tipo de colaboración frecuentemente observado en el caso de los países con sistemas más desarrollados de evaluación de la FP Dual, colaboración que está en la raíz de sus avanzados sistemas de evaluación.

Esa colaboración, que ha requerido de convenios particulares en cada caso, ha hecho posible utilizar un amplio conjunto de fuentes de información administrativa: el Sistema Integrado de Información Universitaria (colaboración entre el INE y la Secretaría General de Universidades); Afiliaciones y Bases de Cotización de la Tesorería General de la Seguridad Social (convenio de colaboración entre la SS y el INE en materia estadística); Contratos y Demandantes de Empleo del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y la Base Estatal de Personas con Discapacidad (BEPD) (convenio de colaboración entre el INE- IMSERSO- CERMI- MSSSI- Fundación ONCE).

El resultado final es, por tanto, fruto de la combinación de esas fuentes administrativas con los datos procedentes de una encuesta a los egresados del curso 2009-2010.

Esa colaboración ha permitido contar de inicio con la distribución del total de titulados por universidades, sectores educativos de la clasificación nacional de educación (CNED-2000) a dos dígitos y en algunos casos más relevante a tres dígitos (variable CNEDDOS) y Comunidad Autónoma. A partir de ella ha sido posible un diseño muestral apropiado.

El método de recogida utilizado ha buscado minimizar el coste⁴⁶ y maximizar la respuesta y para ello ha combinado las respuestas a través de internet mediante cuestionario web (CAWI) con las obtenidas a través del teléfono (CATI). En primer lugar, solicitando la cumplimentación del cuestionario online (CAWI), y en caso de no recibir el cuestionario en un tiempo establecido, procediendo a contactar por vía telefónica y a cumplimentar el cuestionario por CATI⁴⁷, aunque manteniendo abierta la posibilidad de cumplimentar por CAWI si la persona así lo desea.

⁴⁶ El INE indica que la estimación del crédito presupuestario necesario para financiar esta operación estadística prevista en los programas anuales 2013 a 2016 asciende a un total de 685,79 miles de euros.

⁴⁷ Es de interés señalar que, en aras de maximizar la respuesta, las propias llamadas (CATI) son generadas por un algoritmo que busca el momento más probable para realizar la entrevista, según la información disponible sobre historial de llamadas previas y horarios, citas fijadas, ubicación, etc.

En cualquier caso, la metodología utilizada está basada en estimadores de expansión coherentes con el tipo de muestreo utilizado, a los que se aplican técnicas de calibrado para corregir el efecto del sesgo introducido por la falta de respuesta.

A fin de obtener resultados significativos con el detalle perseguido, se consideró necesario un tamaño muestral válido que ronda los 30.000 titulados aproximadamente⁴⁸ y para poder llegar a ese tamaño se consideró necesario un tamaño total de 40.000 titulados. La selección de la muestra se realizó dentro de cada dominio de estudio (estrato) con igual probabilidad mediante muestreo sistemático con arranque aleatorio.

El período de referencia de la información comprende desde la finalización de los estudios universitarios hasta el momento de la entrevista. Esta es una característica de especial relevancia, ya que solo en un horizonte de tiempo suficientemente amplio puede valorarse de modo apropiado el efecto de la formación sobre la inserción laboral.

Las cuestiones consideradas son diversas. Las más relevantes para el tema que nos ocupa son las relativas a la formación completada y grado de satisfacción con los estudios realizados; el proceso de incorporación al mercado de trabajo (trabajos realizados durante el período de formación, empleo posterior a la titulación, procesos de búsqueda de empleo posterior a la titulación, características del primer empleo posterior a la titulación, características del empleo principal actual e historial laboral con los empleadores para los que ha trabajado, duración de esos empleos...).

La información administrativa disponible incluye, aparte de titulación, universidad, etc., aspectos como la nota media obtenida, la educación y ocupación de los padres o las bases de cotización del sujeto. La información vía encuesta incluye información sobre si el egresado volvería a cursar estudios universitarios,

si volvería a estudiar la misma titulación o si realizó prácticas laborales en empresas durante sus estudios (así como su duración y si formaban o no parte del plan de estudios). También se incluyen, en la parte de la encuesta referida a primeros empleos y búsqueda de empleo, cuestiones acerca de si el egresado considera las carencias de su formación universitaria como un obstáculo en la búsqueda de empleo, cuál considera que es el nivel de formación apropiado para su trabajo, cuál considera el área de conocimiento más apropiada para su trabajo o si ha hecho uso en ese trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera.

En particular, resultan relevantes las cuestiones relativas al bloque de la encuesta relativo a la distancia entre empresa y empleado. Son cuestiones que tratan de captar las diferencias entre el nivel de formación del entrevistado y el nivel de formación más adecuado a su puesto de trabajo (además de los factores que han influido en que consiguiera un empleo). Se refieren al empleo actual (o último empleo en su caso) e incluyen preguntas referidas al nivel de formación que el egresado considera más apropiado para realizar este trabajo; el área de estudio que en opinión del entrevistado es más propia del puesto de trabajo que ocupa u ocupaba⁴⁹; los factores que considera que han influido en conseguir ese trabajo (entre ellos, conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, saber idiomas, formación o el dominio de la informática y de las nuevas tecnologías, capacidad de gestión y planificación); y también la utilidad que atribuye a los estudios universitarios para haber encontrado trabajo.

Naturalmente, la utilidad de una iniciativa como esta, tal y como ha mostrado el análisis de los referentes internacionales, está en la continuidad en el tiempo. Una continuidad que sería altamente deseable, pero que solo el paso de los años permitirá confirmar.

⁴⁸ En concreto, el tamaño muestral oscila entre los 25.000 titulados para las estimaciones a nivel nacional según catálogo oficial de títulos universitarios y los 35.000 para las estimaciones a nivel de comunidad autónoma y CNEDDOS.

⁴⁹ Siempre en relación con el área de estudios de la titulación por la que el egresado ha sido seleccionado para responder a la encuesta.

8.4 Rankings de universidades

Un ejemplo de ese tipo de iniciativas es el proyecto ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español)⁵⁰, desarrollado en colaboración por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) y dirigido a documentar y analizar el papel del conocimiento en el desarrollo social y económico. Uno de los resultados básicos de ese proyecto son los *rankings* U-Ranking y U-Ranking Volumen que, raro ejemplo de continuidad en este tipo de iniciativas, en la actualidad han llegado a su cuarta edición en 2016.

Una vez más es de interés resaltar que esta iniciativa solo es posible en toda su amplitud y extensión gracias a la colaboración de múltiples personas e instituciones. Entre ellas la Secretaría General de Universidades, y en especial a la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que ha permitido a U-Ranking acceder del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), el Observatorio IUNE, el Ministerio de Economía y Competitividad que, a través de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, ha proporcionado valiosa información sobre los recursos de investigación de los que disponen las universidades; o la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y las propias universidades. De nuevo queda patente la necesidad de una amplia colaboración entre instituciones y diferentes administraciones públicas cuando se trata de iniciativas ambiciosas de evaluación.

Otro aspecto de especial interés es la accesibilidad al público de los resultados, así como de la metodología y la información que los sustenta, y de modo particular la posibilidad de obtener *rankings* individualizados según los criterios relevantes para cada usuario. Cabe reseñar que desde su inicio hasta finales de febrero de 2016 la web de U-Ranking ha recibido más de 420.000 visitas, (con más de 100.000 *rankings* personalizados y un sustancial porcentaje de visitas procedentes de fuera de España) y se han realizado más de 24.300 descargas de las tres primeras ediciones del informe.

Esta iniciativa reconoce el carácter múltiple de la actividad de la universidad y por ello tiene en cuenta varios ámbitos y dimensiones. En particular, distingue tres grandes dimensiones (docencia, investigación e innovación y desarrollo tecnológico) y dentro de cada ella considera cuatro ámbitos (acceso a recursos, producción obtenida, calidad - sobre todo de los resultados y en algún caso de los recursos o procesos- e internacionalización de las actividades). En definitiva, se cuenta al final con 30 indicadores básicos (ver cuadro 8.1), a partir de los cuales se obtienen indicadores sintéticos y *rankings* específicos por universidades o por sistemas regionales de universidades. El resultado de todo ello es que la web de U-Ranking permite comparar, en su última edición, más de 2.700 grados universitarios oficiales de 831 escuelas y facultades correspondientes a 61 universidades, 48 públicas y 13 privadas, que representan el 95% del sistema universitario español.

⁵⁰ <http://www.u-ranking.es/index2.php>

Cuadro 8.1

Listado de indicadores, ámbitos y dimensiones

Dimensión	Ámbito	Indicador	
Docencia	Recursos	Profesor Doctor por cada cien alumnos	
		Presupuesto / Alumno	
		Profesor Doctor / Profesores	
	Producción	Tasa de Éxito	
		Tasa de Evaluación	
		Tasa de Abandono	
	Calidad	Índice de capacidad de atracción	
		% de estudiantes de posgrado	
		Notas de corte	
	Internacionalización	% de alumnos extranjeros	
		% de alumnos en programas de intercambio	
		% de alumnos matriculados en programas en lenguas no oficiales	
Investigación	Recursos	Recursos públicos competitivos por profesor doctor	
		Contratos de personal doctor, becas de investigación y apoyo técnico sobre el presupuesto total	
	Producción	Documentos citables con referencia ISI por profesor doctor	
		Sexenios totales sobre sexenios posibles	
		Tesis doctorales leídas por cada cien profesores doctores	
	Calidad	Factor medio de impacto	
		% de publicaciones en el primer cuartil	
		Citas por documento	
	Internacionalización	Fondos de investigación europeos o internacionales por profesor doctor	
		% de publicaciones en coautorías internacionales	
	Innovación y Desarrollo Tecnológico	Recursos	Ingresos por licencias por cien profesores doctores
			Ingresos por contratos de asesoramiento por cada cien profesores doctores
Ingresos por formación continua por profesor doctor			
Producción		Número de patentes por cien profesores doctores	
		Horas de formación continua por profesor doctor	
		Número de contratos por profesor doctor	
Calidad		Patentes comercializadas por profesor doctor	
Internacionalización		Patentes triádicas por cien profesores doctores	

Fuente: Elaboración propia.

8.5 Consideraciones finales

Estas experiencias de evaluación de la educación universitaria muestran algunas características dignas de mención, que pueden servir de punto de referencia para la evaluación de resultados de la FP Dual, siendo trasladables a este último ámbito en diversa medida.

Grupos interesados (*stakeholders*): ¿para quién se evalúa?

En primer lugar, se trata de experiencias de evaluación que en la mayor parte de casos son relevantes para el conjunto de *stakeholders* del sistema. En general ofrecen resultados de interés para la administración pública (que financia en gran medida ese tipo de formación y que también es responsable de la provisión del servicio), para los estudiantes y sus familias (en términos de valoración de la formación por los propios egresados y de inserción laboral) y para los propios centros educativos (en términos de opinión de egresados, de *outputs* del sistema y de calidad de los mismos o de inserción laboral de sus graduados). En principio, la relevancia de estas iniciativas es, en conjunto y con alguna relevante excepción, algo menor para las empresas, agente fundamental en la FP Dual, que quedan más al margen de este tipo de experiencias de evaluación.

¿Quién evalúa?

En segundo lugar, los propios centros de formación, en este caso universidades, desempeñan en general un papel fundamental en hacer posible la evaluación. Solo con su colaboración es posible llevar a cabo la mayor parte de las experiencias comentadas y, de hecho, los propios centros juegan un papel activo en experiencias propias de evaluación de sus egresados. Sin embargo, las experiencias de evaluación más ambiciosas se caracterizan por la necesidad de coordinar esa actividad evaluadora de los centros y, además, de disponer de fuentes de información complementarias. En este segundo aspecto resulta esencial la colaboración de diferentes agencias,

organismos y departamentos de la administración pública. La colaboración armónica del conjunto de la administración pública es necesaria de un modo u otro en casi todas las experiencias contempladas que pretenden ser representativas de la situación nacional. En el caso de algunas de las más ambiciosas de ellas, la administración es, de hecho, el principal agente motivador y también el principal actor en el desarrollo del proyecto de evaluación. Sin embargo, las experiencias analizadas también indican que hay un espacio relevante para el sector privado y la colaboración público-privada (Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, U-Ranking).

¿Qué se evalúa?

En tercer lugar, las experiencias revisadas incluyen un amplio abanico de aspectos evaluados. En algunos casos se trata de cuestiones que están especialmente centradas en elementos de evaluación del proceso educativo en sí y de la relación entre *inputs* y *outputs* del sector (observatorios de sistemas universitarios regionales, *rankings* de universidades), aunque es de notar el esfuerzo por incluir la evaluación de la calidad de los resultados y no solo de la cantidad de los mismos. Pero a ello se unen a menudo elementos de análisis de los resultados de la educación universitaria en términos de inserción laboral y la calidad de la misma con varias características de interés. En varios casos ese análisis se hace contemplando un horizonte temporal amplio (los 5 años posteriores a la titulación), algo muy recomendable si se trata de valorar los efectos de la educación. Además, se hace en algún caso con un nivel de detalle muy amplio por titulación. Finalmente, se contemplan aspectos relacionados con la valoración de los egresados acerca de su formación y la utilidad de la misma. Por otra parte, los aspectos relacionados con la valoración por parte de las empresas o los efectos de la formación universitaria para ellas, cuestiones que resultan de vital importancia para la FP Dual, están, en general, menos desarrollados, aunque también hay ejemplos de iniciativas recientes en ese campo.

¿Cómo se evalúa?

En cuarto lugar, es de destacar la utilidad de combinar datos de tipo administrativo, procedentes de la administración pública y de los centros educativos, con la obtenida a través de encuestas a los egresados. Es esto lo que permite una evaluación potente y valiosa de los resultados de la formación. Además, así es posible reducir los problemas de coste y de tasa de respuesta, fundamentales en este tipo de evaluaciones. Disponer ya de un conjunto amplio de información administrativa reduce la carga del proceso de encuestado, lo cual aumenta la participación y el grado de respuesta, además de reducir el coste económico de la operación. Es de destacar que la elección de diseño de la muestra y los procesos de recogida de información en las experiencias consideradas responden a la preocupación por ese tipo de factores. Por otra parte, hay que señalar las ventajas que, en el caso de las enseñanzas universitarias, ofrece la existencia de agentes que se encargan de actuar como repositorios centralizados de información. Es el caso del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) y de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Finalmente, hay que insistir en que la continuidad de las experiencias resulta fundamental para que la evaluación sea más eficaz. En varias de las iniciativas examinadas esa continuidad parece haberse logrado ya y estar garantizada. En las más recientes, que solo cuentan con una primera experiencia, sería altamente deseable que esa continuidad en el tiempo también se consolidase.

9

Conclusiones y recomendaciones

Los capítulos anteriores de este informe ofrecen una panorámica de la evaluación de la FP Dual en los países donde ese tipo formación y su evaluación están más desarrollados, tomando como casos de referencia básicos los de Alemania, Suiza y Países Bajos, pero revisando también experiencias del resto de países europeos (en particular las de Dinamarca, Austria e Inglaterra). A continuación se ha analizado el caso de España en términos de situación actual y trayectoria seguida. En el caso español se ha revisado además el desarrollo alcanzado en la evaluación de otro tipo de formación, la universitaria, más desarrollada que la de la FP Dual y que, por tanto, puede constituir un punto de referencia útil para esta última, ya que varias de sus características pueden ser trasladables en alguna medida.

A partir de esos análisis detallados, el propósito de este capítulo es ofrecer una síntesis de aquellos aspectos que pueden resultar más relevantes de cara al diseño de un sistema de evaluación de la FP Dual en España que resulte operativo, factible y útil para los diversos interesados (*stakeholders*) en la FP Dual.

Contexto de la FP Dual en España

FP Dual: reciente implantación y escasa evaluación

Actualmente la evaluación de la FP Dual en España se caracteriza por su escaso desarrollo. Se trata de una situación que no ha de extrañar dada la falta de

tradición de evaluación de los resultados de las políticas públicas que, en general, ha caracterizado a España. El caso concreto de la educación es otro ejemplo más y, dentro del ámbito educativo, la Formación Profesional no ha recibido precisamente atención especial en materia de evaluación.

En lo que respecta a la FP Dual, a todo ello se une el carácter reciente de su implantación en nuestro país. Las bases de la FP Dual en España fueron establecidas a través del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre de 2012 y las comunidades autónomas comenzaron a implantar proyectos de formación profesional dual en el curso 2012-2013. Los últimos datos oficiales disponibles respecto a su despliegue a nivel nacional, recogidos en el segundo Informe de Seguimiento de la FP Dual en España, indican que en el curso 2013-14 el número de centros que desarrollaron proyectos de FP Dual fue 375. En ellos habrían participado 1.570 empresas y 9.555 alumnos. Aunque se logran incrementos muy notables respecto al curso anterior (el número de centros y alumnos se ha duplicado y el de empresas se ha triplicado), las cifras son todavía muy modestas.

La reducida dimensión de la FP Dual en España es aún más evidente si se compara con las cifras de alumnos para ese mismo curso en Formación Profesional de Educación Secundaria, sin incluir la superior (434.055), o en Bachillerato (696.648). Es decir, la FP Dual sigue siendo un parte muy menor del sistema

educativo español, en su conjunto y también en lo que se refiere a formación profesional.

A gran distancia de otros países

España se encuentra a gran distancia del grado de desarrollo de la Formación Profesional Dual en los países que constituyen el referente internacional en este tipo de educación. Según los últimos datos comparables al respecto de la OCDE (2015), referidos a 2013, la FP representa el 66% del alumnado en secundaria postobligatoria en Suiza, el 48% en Alemania, el 67% en Países Bajos y tan solo el 34% en España. Además, la FP Dual representa el 41% de la secundaria postobligatoria en Alemania y el 60% en Suiza, mientras que en Países Bajos el peso de la BBL (FP basada en la empresa que supone más del 60% del tiempo de formación), pese a los descensos recientes, excede el 20%. A partir de las tasas disponibles de graduación específicas por edad, la OCDE estima que en Suiza alrededor del 71% de los jóvenes se gradúan en algún tipo de Formación Profesional no terciaria, en Alemania el 61%, en Países Bajos el 77% y en España el 27%.

Otros datos relativos a la dimensión de la FP Dual muestran incluso con mayor claridad esas diferencias. En Alemania el número de nuevos contratos de aprendizaje en Formación Profesional supera anualmente el medio millón (522.231 en 2014). Asimismo en 2014 fueron 437.721 las empresas que ofrecieron formación profesional (una cuarta parte de los 2,11 millones de empresas alemanas con al menos un asalariado dado de alta en la Seguridad Social). Por su parte, en 2014 el número de alumnos en algún tipo de FP en Suiza rondó los 300.000. Las previsiones para el presente año indican que, en el caso suizo, habrá 51.000 empresas que ofrezcan plazas (una cuarta parte del total de empresas del país). Además, su oferta de plazas se aproximará a 80.000. Por el lado de la demanda, de los 126.000 jóvenes que se enfrentan a la elección de estudios tras completar la enseñanza obligatoria, 66.000 jóvenes han mostrado interés por la FP. En Países Bajos el número de alumnos en la BBL fue de más de 100.000, con un

gasto por parte de las empresas participantes de más de 1.000 millones de euros.

Es evidente que el escenario en el que va a desenvolverse la evaluación de la FP Dual en España es claramente diferente al de estos países de referencia. En primer lugar porque, como se ha mostrado, la FP Dual está aquí todavía en un estado embrionario. En segundo lugar, porque su implantación se enfrenta a un contexto poco favorable por diversos motivos, relacionados con la estructura económica y empresarial del país, las preferencias y actitudes sociales frente a la educación o la disponibilidad de recursos. A esos motivos hay que añadir las complicaciones existentes, aunque no inevitables, ligadas a la estructura administrativa de España y el funcionamiento de las relaciones entre los distintos gobiernos.

Entorno de la FP Dual

El tejido empresarial español está dominado por las microempresas y pequeñas empresas, mientras que la presencia de la mediana y gran empresa es reducida en comparación a Alemania y Suiza. Además, la estructura sectorial de la economía española se caracteriza por la menor importancia de las ramas industriales. El entorno holandés resulta más próximo en algunos de estos aspectos, aunque existen también diferencias notables respecto al caso español, como el tipo de sectores de servicios en los que se especializa.

También hay que tener en cuenta que la valoración que las familias y los jóvenes otorgan a la formación profesional es tradicionalmente peor que la asignada a los estudios secundarios de tipo general conducentes a la universidad. A ello se añade el fuerte problema de abandono temprano de la educación, con tasas que doblan en nuestro país a las holandesas y alemanas y cuadruplican a las suizas.

Es destacable observar que algunas de las comunidades con sistemas más desarrollados de evaluación de la FP, y de la FP en general, se caracterizan por una mayor especialización industrial, una mayor

tradición de los estudios de FP y tasas de abandono educativo temprano por debajo de la media.

Adicionalmente, existe un problema general de mayores restricciones presupuestarias en comparación con Países Bajos, Suiza y Alemania, que afecta a los recursos públicos que pueden emplearse en este ámbito.

Como último elemento del entorno a considerar está el nivel de cooperación más o menos armónica que pueda lograrse en este campo entre los diferentes niveles de la administración con competencias en materia de educación, y también con otras áreas de la administración pública con influencia en aspectos que afectan a las posibilidades de evaluación de los resultados de la FP Dual (como los departamentos de empleo o las oficinas de estadística a nivel nacional y regional). La revisión efectuada muestra que en otros países, y en especial en países de referencia como Suiza, Alemania y Países Bajos, se ha conseguido un nivel notable de cooperación y coordinación que sería igualmente deseable en España, pero que no puede darse por garantizado.

La oportunidad de avanzar a través de la evaluación

El todavía muy incipiente estado de desarrollo de la FP Dual en España puede considerarse una dificultad añadida, pero supone a la vez una gran oportunidad, no solo para plantear el diseño más adecuado del sistema sino en lo que respecta a su evaluación.

La dificultad añadida viene dada porque el tamaño limitado de la FP Dual agrava algunos de los problemas ligados a la evaluación de cualquier tipo de política educativa. Como se ha señalado a lo largo del informe, la FP Dual en este momento parece estar convirtiéndose en una FP de élite para los mejores alumnos de FP del sistema. Todavía hay pocas plazas de FP Dual en comparación con el número de alumnos de FP que las demandan y los procesos de selección aplicados para asignar esas plazas garantizan que sean los mejores alumnos los que las obtie-

nen. A ello contribuyen tanto los criterios del centro de formación como los de las empresas participantes.

Este sesgo de selección implica que los resultados de la FP Dual logrados por esta pequeña muestra de mejores alumnos no sean plenamente representativos de los efectos positivos propios que pueda tener la FP Dual. Una parte del efecto diferencial de la FP Dual se deberá a la mejor calidad de los alumnos. Por tanto, la evaluación de la FP Dual en España ha de ser especialmente cuidadosa con esta circunstancia derivada precisamente de encontrarse en su fase inicial de desarrollo. Por el contrario, especialmente en países como Alemania o Suiza el impacto de este tipo de sesgos es ya mucho menos relevante, porque allí la FP Dual es la alternativa educativa dominante desde hace mucho tiempo.

Por otra parte, la oportunidad que ofrece encontrarse en las fases iniciales de desarrollo de la FP es considerable. En primer lugar, es más fácil y económico cubrir a una gran parte de los centros, estudiantes y empresas participantes en la FP Dual cuando estos son poco numerosos. También es más sencillo diseñar los procedimientos administrativos y de gestión de los estudios de modo que estén integrados en ellos los elementos e instrumentos que faciliten posteriormente la disponibilidad de datos y la evaluación de resultados. Finalmente, es posible aprender de las experiencias mejores y más evolucionadas que caracterizan los sistemas de evaluación de la FP Dual en otros países que nos han precedido en este camino y donde el desarrollo de este tipo de educación, y su evaluación, están más consolidadas.

¿Para quién se evalúa y para qué se evalúa?

Grupos interesados (stakeholders)

Una evaluación completa de la FP Dual debería aspirar a ofrecer información útil y relevante para todos los colectivos interesados en su funcionamiento y resultados: estudiantes y sus familias; empresas; centros de formación y profesores; administración pública y sociedad en general. Ellos constituyen los

stakeholders para quienes cabe plantear la evaluación de la FP Dual y sus resultados.

Todos esos colectivos tienen un interés legítimo en la FP Dual. Los **estudiantes** son quienes demandan o no estos estudios y, en definitiva, quienes adquieren esa formación. Sus alternativas laborales y vitales se van a ver afectadas por el funcionamiento de la FP Dual. Por ello, las **familias** de los jóvenes son otro colectivo interesado, precisamente porque la decisión sobre cuánta formación y de qué tipo reciban los jóvenes va a marcar sus opciones de futuro.

Las **empresas** son un actor esencial en el desarrollo de la Formación Dual. Aunque resulte una obviedad, hay que insistir en que esta requiere necesariamente la participación de las empresas como formadores. Naturalmente, las empresas que participan se ven afectadas por el mejor o peor funcionamiento de la Dual ya que influye directamente en su propio funcionamiento, los costes que se soportan y, en definitiva, a la rentabilidad empresarial.

Los **centros educativos y sus profesores** son la tercera pata, junto a las empresas y los estudiantes, de la FP Dual. Son actores directos de la misma y responsables de su correcto funcionamiento. Su actividad principal consiste, precisamente, en esa formación.

La **administración pública** es, claramente, un agente interesado en la buena marcha de la FP Dual como parte fundamental del sistema educativo del país y responsable de su diseño y resultados. El sistema absorbe recursos públicos cuyo uso eficaz hay que evaluar y tratar de maximizar. Además, un adecuado funcionamiento de la FP Dual, como del resto del sistema educativo, es clave para garantizar un desarrollo sostenible en las sociedades avanzadas, caracterizadas por la creciente importancia de la Economía del Conocimiento.

En última instancia, la **sociedad** en su conjunto es parte interesada en la FP. De ella provienen los recursos que la hacen posible y es su bienestar el que se ve afectado por los resultados de la FP Dual. En

definitiva, los poderes públicos han de rendirle cuentas a ella del funcionamiento de la misma.

La evaluación que interesa a cada grupo

Estos diferentes colectivos tienen intereses especiales y, por tanto, presentan a veces necesidades diferentes de información. Por ello, la relevancia de los diversos aspectos de la FP Dual, y los resultados a evaluar difieren, en cada caso y la finalidad del tipo de evaluación a plantear es distinta o solo parcialmente coincidente.

Los **estudiantes** han de disponer de información que les muestre la utilidad de la Formación Profesional Dual y las ventajas que ofrece frente a otras alternativas formativas (o frente a la alternativa de prescindir de formación adicional). Tener esa información reforzará su atractivo y permitirá captar más y mejores estudiantes, impulsando el desarrollo del sistema. Esa información aumentará también el atractivo de la Dual para las **familias**, un aspecto muy relevante para su desarrollo si se considera la importancia que las familias tienen en las decisiones educativas de los jóvenes. En este sentido, la evaluación de los efectos de la FP Dual en la inserción laboral a corto y medio plazo es esencial.

Las **empresas** han de disponer de información que demuestre las ventajas que tiene participar en proyectos de FP Dual y, a ser posible, que cuantifique los costes y beneficios que esta puede reportarles — gracias al mejor entrenamiento de sus empleados y la selección de los mismos más segura— y la forma en la que su efecto positivo puede incrementarse. Hay que insistir en la importancia de que la evaluación incorpore el análisis de los efectos para las empresas y su beneficio. El éxito de la FP Dual depende de la participación de las empresas y el interés de estas en hacerlo dependerá crucialmente de la rentabilidad que esperen obtener. Por tanto, la expansión del sistema en España vendrá de la mano de la constatación de la rentabilidad que ofrece (o no) a las empresas.

Los **centros educativos y sus profesores** necesitan información sobre el proceso de formación y sus

resultados a fin de poder llevar a cabo su función de manera más adecuada. Evidentemente, no se trata tanto de atraer a estos colectivos a la FP, como en el caso de estudiantes y empresas, como de que dispongan de datos que les indiquen cómo está funcionando el sistema, qué aspectos son mejorables, cuáles son los puntos fuertes y débiles, hacia dónde hay que orientarlo, cuál es su propio punto de vista respecto a esas cuestiones y cuál es también el de estudiantes y empresas. En definitiva, los resultados finales de la FP Dual van a depender de cómo desempeñen su papel fundamental centros y profesores en colaboración con empresas y estudiantes.

La **administración pública** necesita evaluar el conjunto de efectos que tiene la FP Dual y, por tanto, ha de contar con información de todas las cuestiones que preocupan al resto de los *stakeholders*. Para ella debe ser relevante conocer cómo afecta la FP Dual a los niveles de conocimiento y a la inserción laboral de los jóvenes y sus expectativas futuras, pero también el impacto en las empresas y, por tanto, en la evolución de la productividad de la economía. También ha de estar preocupada por el correcto y eficiente funcionamiento del proceso de formación y el desempeño de los centros de FP y profesores que está financiando con fondos públicos. Además, debería contar con esta información de modo que fuese posible comparar los resultados de los distintos centros y con los de otras alternativas educativas. Los recursos del sector público son limitados y esa evaluación comparada es necesaria para conseguir una asignación más eficiente de los mismos en función de los objetivos perseguidos.

La **sociedad** en su conjunto, como destinataria última de la evaluación de la FP, debería poder acceder a todos los elementos de evaluación de los resultados de la FP señalados. Por ese motivo, es crucial que sus resultados sean tan públicos como sea posible y tratar de que tengan la máxima difusión.

¿Qué se evalúa?

La Formación Profesional Dual, como otros tipos de actividades educativas, utiliza un conjunto de inputs o

recursos (trabajo, capital e inputs intermedios), en este caso tanto del centro de formación como de la empresa, financiados en buen parte con fondos públicos. Esos recursos se emplean en una serie de procesos (enseñanza y formación teórica y práctica en el centro educativo y, en este caso particular, también en la empresa) que acaban generando resultados de distinta naturaleza. Se puede distinguir entre aquellos directamente producidos (*outputs*: horas cursadas de formación; graduados de FP; competencias adquiridas por los alumnos; beneficio o coste neto para las empresas participantes; etc.) y otros más indirectos (*outcomes* o impactos: inserción laboral inicial y futura carrera profesional de los alumnos en términos de empleo o ingresos; ciudadanos más participativos; mejor funcionamiento del mercado laboral; productividad del sistema económico; etc.).

La evaluación puede considerar el funcionamiento de la FP desde la perspectiva de los servicios ofrecidos (evaluación de la eficacia), la relación entre estos y los recursos utilizados (evaluación de los procesos y de la eficiencia), y los impactos finales. Todas las perspectivas son de interés pero es fundamental que las variables utilizadas y la información correspondiente sea la adecuada para cada propósito. En otras palabras: sin generar los datos adecuados al objetivo de la evaluación no es posible llevarla a cabo.

Experiencia internacional

En los **países referencia** para la evaluación de la FP Dual, especialmente **Alemania y Suiza**, los sistemas de evaluación pueden considerarse altamente **comprehensivos**, ya que incluyen elementos de evaluación relevantes para todos los *stakeholders* y tanto de *outputs* como de *outcomes*. Se trata de sistemas que contemplan indicadores educativos habituales, más estándar (alumnos, tasas de éxito, ajuste entre oferta y demanda de plazas de FP Dual, etc.) pero, además, incorporan resultados en términos de satisfacción de los implicados, efectos sobre inserción laboral de los graduados y, de modo particular, efectos para las empresas, con especial importancia de este último aspecto. Hay que señalar que **la existencia de análisis coste-beneficio amplio y continuado para las**

empresas es el aspecto diferencial clave de estos países respecto al resto. Así, el caso holandés es un ejemplo de sistema también altamente desarrollado en muchos aspectos, pero carente de este último elemento. En algún país, como Austria, se ha retomado recientemente ese enfoque, mientras que en otros, como Inglaterra, se recurre al método del caso, con análisis de casos específicos.

España: evaluación escasa y dispar

El **caso español** se caracteriza por el **carácter muy incompleto de la evaluación de la FP**. En general, a nivel nacional y para la mayoría de comunidades autónomas, solo se dispone de indicadores educativos estándar (alumnos matriculados, alumnos que promocionan, graduados, etc.). El otro rasgo reseñable es la **diversidad territorial**. Existen apreciables diferencias entre comunidades con sistemas de evaluación más y menos desarrollados, así como diferentes grados de preocupación específica por la FP Dual. Las experiencias del País Vasco y Cataluña son las más desarrolladas y asentadas, además de ocuparse en mayor medida específicamente de la evaluación de la FP Dual, pero sus experiencias están muy lejos de los países de referencia. En los (pocos) casos más desarrollados, el sistema de evaluación incluye elementos de valoración a partir de encuestas de satisfacción de los agentes implicados (en algún caso tanto de alumnos como de empresas y profesores; en otros, solo para algunos de esos colectivos) y elementos de análisis de los efectos sobre la inserción laboral de los graduados. **No existen ejemplos en ningún caso de análisis coste-beneficio para las empresas**, un método fundamental para la evaluación de los resultados de la FP Dual en los países que son referencia en este ámbito (además de ser clave para impulsar la captación de más empresas colaboradoras).

Esa **falta de desarrollo** no resulta extraña dada la reciente implantación de la FP Dual en España y la falta de tradición de evaluación de resultados de la FP en general. Sin embargo, la revisión efectuada permite constatar que existen iniciativas recientes que han empezado a ofrecer resultados y otras que están

todavía en marcha y aún no han ofrecido sus primeros frutos.

La Universidad se evalúa más y mejor

La **evaluación** de los resultados de la **educación universitaria en España** se encuentra más desarrollada que la de la FP Dual y constituye un **punto de referencia** que puede resultar útil para esta última.

Como se ha mostrado en el capítulo correspondiente, la evaluación de la educación universitaria incluye un amplio conjunto de aspectos relevantes para el conjunto de *stakeholders* del sistema, con resultados de interés para la administración pública (que financia en gran medida ese tipo de formación y es responsable de la provisión del servicio); para los estudiantes y sus familias (valoración de la formación por los propios egresados y de su inserción laboral) y para los centros educativos (opinión de egresados, outputs del sistema y calidad de los mismos e inserción laboral de sus graduados). Aunque en mucha menor medida, existe alguna iniciativa de evaluación que trata de recoger el punto de vista de las empresas. Entre las iniciativas contempladas cabe resaltar la existencia de algunas con rasgos particularmente reseñables, como los observatorios de sistemas universitarios regionales y los *rankings* de universidades, que permiten realizar comparaciones entre centros y titulaciones. En otros casos (inserción laboral de graduados) el análisis más reciente abarca un horizonte temporal amplio (los 5 años posteriores a la titulación) y ofrece un detalle muy amplio por titulación, aspectos ambos muy útiles para valorar el efectos de la educación.

¿Cómo se evalúa?

Los métodos e instrumentos concretos de evaluación, tanto en el caso de los países de referencia como en la experiencia española, y sus características específicas, han sido descritos en detalle en los capítulos anteriores. Por una parte, consisten en diferentes combinaciones de información administrativa por parte de la administración educativa sobre el proceso educativo en sí mismo y de fuentes estadísticas generales, relativas al mercado de trabajo. Por otra, incluyen herramientas específicas, consistentes en

encuestas de satisfacción a profesores, alumnos, egresados y/o empresas; encuestas de inserción laboral a egresados y análisis coste-beneficio a empresas a partir de encuestas. Estas encuestas tienen características diversas, según el caso.

En los **países de referencia** la forma en que se aplican esos métodos está marcada por **rasgos que parecen ser relevantes para el éxito del sistema de evaluación**: enfoque global, continuidad, publicidad, papel relevante de la administración, colaboración entre administraciones, colaboración público-privada y suficiencia de recursos, unida esta última a una preocupación constante por el coste de la evaluación.

Enfoque global de la evaluación

Tanto en Alemania como en Suiza la evaluación de la FP Dual incorpora elementos de interés para todos los *stakeholders* y tiene un carácter altamente comprensivo. En el caso holandés solo falta contar con análisis coste-beneficio para las empresas. Ese enfoque global se ve reforzado en el caso suizo por la existencia de un informe periódico sobre la situación de la educación que incluye como elemento importante los aspectos relativos a la FP (recogiendo los resultados derivados de los distintos métodos de evaluación), pero también del resto del sistema educativo. Esto permite poner a la FP en relación con otros tipos de formación. En el caso holandés existen varios informes globales sobre la educación que tienen carácter anual y público y que son objeto de debate parlamentario. De modo similar, en el caso alemán existe, por imperativo legal, un muy completo informe periódico anual específico acerca del funcionamiento global de la FP en Alemania y su evolución. En este caso, a diferencia de los anteriores, se trata de un informe centrado en la FP. En los tres casos los informes son públicos y todos los agentes interesados pueden acceder a ellos a través de la red.

En el caso español la situación es muy distinta. Solo existe un breve y reciente (va por su segunda edición) Informe de Seguimiento de la FP Dual en España elaborado por la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional del Ministerio de Educación

Cultura y Deporte, a partir de la información facilitada por las Comunidades Autónomas. Este informe ofrece información básica sobre la distribución por modalidades, ciclos y familias profesionales (número de alumnos, centros participantes y empresas colaboradoras), pero carece de elementos de evaluación en sentido estricto, más allá de constatar la evolución temporal de la dimensión de la FP Dual en España.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa elabora un informe, *Sistema Estatal de Indicadores de Educación*, con carácter periódico y público, con indicadores de escolarización, financiación de la educación y resultados educativos. Sin embargo, la información sobre la FP es limitada (en muchos casos la FP de grado medio va agrupada sin distinción alguna con el Bachillerato en la categoría Secundaria postobligatoria). Para ninguno de los indicadores de resultados del informe (por ejemplo, de actividad, ocupación o diferencias de ingresos laborales) hay datos referidos a la FP.

Regularidad de la evaluación

Los métodos de evaluación se aplican en los países de referencia de modo regular y, en la mayoría de los casos, tienen voluntad de permanencia en el tiempo. Cuentan con una tradición asentada y ofrecen resultados de modo periódico. En general, tienen frecuencia anual, aunque a veces la frecuencia es menor, como en el caso de Alemania y Suiza y sus análisis coste-beneficio para las empresas (trienal, cuatrienal), operaciones consideradas más estructurales y que implican un mayor coste de realización.

En España son escasos los ejemplos de continuidad en la evaluación de los resultados de la FP (la evaluación de la inserción laboral de los graduados en FP en Cataluña es una de las excepciones más llamativas por su duración). Por el contrario, existen ejemplos de experiencias de interés, como la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral 2005 (ETEFIL) entre otras, que no ofrecen continuidad más allá de una edición puntual. Hay iniciativas recientes para la FP en general, a veces para la Dual en concreto, cuya continuidad está todavía por ver.

Por el contrario, en varias experiencias españolas de evaluación universitaria esa continuidad parece haberse logrado y estar garantizada en buena medida. Otras más recientes, como la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios, solo cuentan con una primera experiencia y sería altamente deseable que esa continuidad también se lograra. En este aspecto puede ser relevante señalar que los centros de formación, en este caso universidades, desempeñan en general un papel fundamental en promover y hacer posible la evaluación. Solo con su colaboración es posible llevar a cabo la mayor parte de las experiencias comentadas y, de hecho, los centros juegan un papel activo en experiencias específicas de evaluación de sus propios egresados.

Publicidad de los resultados

Los resultados de los sistemas de evaluación en Alemania y Suiza están disponibles para el público y, en general, son fácilmente accesibles a través de la red. Como ya se ha indicado, en estos países con FP Dual más desarrollada existe algún tipo de informe periódico y público que revisa la situación de la FP y sus resultados e integra los distintos resultados del sistema de evaluación (con diferencias según país, en cuanto a organismo responsable del mismo, periodicidad, contenido, etc.). En el caso holandés se cuenta incluso con información pública específica incluso a nivel de centro accesible al público a través de la red.

De nuevo, la situación es dispar en España. En algunos casos hay un esfuerzo evidente por garantizar la publicidad y el fácil acceso a los resultados, en otros resultan un tanto chocantes las carencias en ese aspecto, pese a lo positivo de las evaluaciones, y en la mayoría la publicidad y la accesibilidad brillan por su ausencia. Sin embargo, como se ha indicado, este es un aspecto de la mayor importancia para la utilidad de la evaluación para los distintos grupos interesados.

Dada esa situación, tiene particular interés observar que, en general, las iniciativas de evaluación de la formación universitaria en España se caracterizan todas por buscar una elevada publicidad y lograr una fácil accesibilidad. En esa estrategia, la creación de páginas web y de aplicaciones específicas para facili-

tar el acceso y la utilización de los resultados de la evaluación son prácticas generalizadas y deberían ser imitadas.

Papel relevante de la administración

En los países de referencia para el desarrollo de la FP Dual el sector público, normalmente el departamento de educación, suele ser el principal impulsor de las diversas iniciativas de evaluación. Casi siempre como inspirador, muy a menudo como financiador y, a veces, como en el caso del BIBB alemán, habiendo creado un organismo específico que es agente activo en el proceso de evaluación y el análisis de los resultados.

En España, en los casos en los que hay algún tipo de evaluación, el sector público, normalmente también el departamento de educación, suele ser el principal impulsor de las iniciativas en prácticamente todos los aspectos. Es a la vez inspirador, financiador y agente activo del proceso de evaluación y análisis de sus resultados en la medida en que hay algún tipo de evaluación.

Esta circunstancia debe subrayarse porque un sistema de evaluación amplio y regular requiere recursos financieros importantes y una colaboración efectiva de distintos agentes. No es imposible que eso pueda lograrse sin el sector público, pero es difícil que así sea.

Colaboración entre administraciones

Los sistemas de evaluación de los países de referencia se caracterizan también por la colaboración entre diferentes ámbitos del sector público, sin la que no podrían funcionar. Colaboración entre administraciones federales y regionales, pero también entre diferentes departamentos de la administración (educación, empleo, etc.) o con otro tipo de agencias (oficinas de estadística, etc.). Esa colaboración presenta un grado de centralización o descentralización variable (por ejemplo, más centralizada en el caso alemán que en el suizo o el holandés), resultando

efectivos distintos modelos en la práctica de diferentes países.

En España los sistemas de evaluación se caracterizan por la falta de colaboración entre diferentes ámbitos del sector público, un aspecto que es clave en los países de referencia, pues se aprecia que es altamente deseable, e incluso prácticamente indispensable, para según qué método de evaluación. Los resultados de la encuesta puntual ETEFIL o del Análisis Longitudinal de la Inserción Laboral de la FP inicial del Observatorio de Empresa y Empleo de Cataluña son buenos ejemplos de estas posibilidades y constituyen excepciones a la regla.

Otro buen ejemplo de colaboración en España es la evaluación de la formación universitaria. Las experiencias de evaluación más ambiciosas en ese ámbito se caracterizan por la coordinación de la actividad evaluadora de los centros y por contar con fuentes de información complementarias (que requieren la colaboración de diferentes agencias, organismos y departamentos de la administración pública). La colaboración armónica del conjunto de instituciones públicas es necesaria de un modo u otro en casi todas las experiencias contempladas. La reciente Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios supone el mejor ejemplo de las ventajas de esa aproximación.

Colaboración público-privada

El papel de la administración pública es clave, pero en los países de referencia existe un amplio papel para la colaboración en ciertas tareas con empresas privadas o centros de investigación (en la recogida de información, a menudo en el diseño estadístico y a veces, especialmente en el caso suizo y el holandés, en la gestión global del método de evaluación y el análisis de sus resultados).

El papel de la administración pública es clave también en España, pero la colaboración público-privada menos habitual. Sin embargo, algunos casos, como el catalán, muestran que existe un amplio campo para la colaboración fructífera entre el sector público y el

sector privado (Consejo General de Cámaras de Comercio de Cataluña, empresas de investigación de mercado, etc.).

La evaluación universitaria vuelve a ser un contrapunto al caso de la FP. Aunque en el caso de algunas de las iniciativas más ambiciosas de evaluación el sector público es el principal impulsor, y también el principal actor en el desarrollo del proyecto de evaluación, las experiencias analizadas muestran que hay un espacio amplio y muy relevante para el sector privado y la colaboración público-privada (Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, Proyecto U-Ranking Fundación BBVA-Ivie, etc.).

Coste y preocupación por el mismo

Muchos de los métodos de evaluación requieren recursos importantes pero los más completos suponen un coste especialmente significativo por lo que, incluso en los países de referencia donde los recursos disponibles son más abundantes, constituye un criterio clave, aunque obviamente no el único, para determinar el diseño y aplicación concretos del método. Es un factor que lleva a diferentes elecciones en cuanto a sistemas de recogida de información y otras características de la evaluación, según país y método, así como a optar por una distinta frecuencia temporal para los diferentes métodos de evaluación.

En particular, hay que resaltar esta cuestión en lo referido a los análisis coste-beneficio para las empresas, un método en el que está muy presente el problema específico de obtener respuesta de las empresas (se producen altas tasas de no respuesta). Se trata de un tipo de evaluación muy relevante (el desarrollo de la FP Dual depende de que sea atractiva para las empresas y quieran colaborar), pero es costosa (requiere a menudo subcontratar elementos de la operación estadística, cuyo diseño, además, exige un cuidado especial) y solo es posible por la colaboración e implicación de la Agencia Federal de Empleo en Alemania (para contar con un censo de empresas y el carácter formador o no de las mismas) y de la Oficina Federal de Estadística en Suiza (adap-

tando el diseño del censo de empresas para que sea útil para este tipo de análisis).

En España, también el coste de la mayoría de métodos de evaluación es un factor importante y, de hecho, limita el alcance y la ambición de las evaluaciones llevadas a cabo. En algunos casos se observa una clara relación entre existencia de financiación de la Unión Europea (Fondo Social Europeo) y existencia de evaluación. En definitiva, el coste es uno de los factores que parece impedir determinadas alternativas de evaluación (las que exigen contar con colectivos de referencia para realizar análisis contrafactuales, análisis coste-beneficio para las empresas) y limitar otras en muchos casos. Esto contribuye a que las encuestas de satisfacción sean el método predominante, pero se trata de un enfoque con un alcance limitado. Es de interés resaltar las experiencias (País Vasco, Cataluña) en las que algunos de estos sistemas de evaluación (encuestas de satisfacción, encuestas de inserción laboral) son una parte tan integral del proceso de gestión administrativa de la FP como el poner notas. Esto contribuye a limitar el coste de la evaluación y permite ampliar su alcance.

Los casos de evaluación en el ámbito de la universidad española analizados muestran la utilidad que tiene poder cruzar datos de tipo administrativo (administración pública y centros educativos) con los derivados de encuestas a los egresados. Esto permite una evaluación más potente y eficaz de los resultados de la formación. Contar con esa información administrativa reduce la carga del proceso de encuesta, aumenta la participación y el grado de respuesta y, además, reduce el coste de la operación. Las experiencias analizadas muestran cómo la elección de diseño de la muestra y los procesos de recogida de información están condicionados por esa preocupación por el coste. Por otra parte, hay que señalar las ventajas que, en el caso de las enseñanzas universitarias, ofrece la existencia de agentes y plataformas que sirven de centros globales de información, como el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o el banco de datos de la Universidad Española en

Cifras, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

¿Quién evalúa?

Las características predominantes del sistema de evaluación de la FP Dual en los países de referencia, Suiza, Alemania y Países Bajos, presentan diversas características comunes: 1) la evaluación está inspirada y financiada por la administración pública; pero 2) se lleva a cabo y se materializa a través de instituciones especializadas de investigación de naturaleza tanto pública como privada, a las que se encarga tal tarea; que 3) tienen la plena colaboración de las agencias e instituciones públicas, en particular de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, la Oficina Nacional de Estadística holandesa o la Agencia Federal de Empleo alemana, en el desarrollo de su actividad; 4) tienen voluntad de permanencia en el tiempo; y 5) de hacer que los resultados sean públicos para el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, existen también diferencias de interés en cuanto a los agentes implicados en la evaluación y la relación entre ellos, en cada país:

Experiencia suiza

En el caso suizo la evaluación presenta dosis amplias de descentralización, aun teniendo en cuenta el papel relevante de la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI) del gobierno federal. La SERI es el departamento del gobierno federal que se ocupa de todo lo relativo a esos tres ámbitos y por consiguiente desempeña múltiples funciones y ha de hacer frente a diversas y amplias obligaciones (desde las becas para estudiantes hasta los proyectos de investigación espacial, pasando por la financiación de universidades). Por tanto, la evaluación de la FP Dual es solo un parte específica de su actividad y, evidentemente, no la principal. En cualquier caso, se trata de un departamento que cuenta con un volumen de recursos económicos muy considerable.

Las tareas de evaluación de la FP con instrumentos específicos son impulsadas y financiadas por la SERI, pero mediante la colaboración de centros de investigación (Informe sobre la Educación en Suiza, Centro de Coordinación de la Investigación en Educación (SKBF-CSRE)), universidades (Centro de Investigación en Economía de la Educación de la Universidad de Berna, University of Applied Sciences of Special Needs Education de Zürich, Instituto de Sociología de la Universidad de Berna, etc.) y empresas privadas (Barómetro de Aprendices, Instituto para la Investigación Social y de Mercado LINK), o una combinación de ellas (análisis coste-beneficio). Otras administraciones (cantones) y organismos públicos (Oficina Federal de Estadística, Oficina de Construcción y Logística, Oficina de Informática y Telecomunicaciones, Fundación Nacional Suiza de la Ciencia) colaboran en algunos ámbitos de la evaluación, bien aportando financiación, bien facilitando información o colaborando en la aplicación de los métodos.

Experiencia holandesa

El caso holandés presenta también amplias dosis de descentralización en el despliegue de los mecanismos de evaluación, aunque de nuevo el papel del sector público es crucial como principal promotor y financiador de las diversas iniciativas. En este sentido cabe mencionar el papel fundamental del Ministerio de Educación y de su agencia educativa (*Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO)*), de la Iniciativa Holandesa para la Investigación Educativa (NRO) como brazo especial de la Organización Nacional para la Investigación Científica (NWO), y de la Inspección Educativa.

La implementación concreta de esas iniciativas se lleva frecuentemente a cabo, sin embargo, a través de diversos institutos especializados en la investigación de temas educativos, ligados a universidades o de naturaleza privada, entre los que existe competencia (ITS, Instituto Kohnstamm, *Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs*, *ResearchNed*, *Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)*, *Dutch Centre for Expertise in Vocational Education and Training (ecbo)*, *Centrum voor Online Onderzoek*, *DESAN Research Solutions*, etc.). Por su parte, la

Inspección Educativa actúa de manera amplia y directa y otros organismos públicos, como la Oficina Nacional de Estadística y la CPB, así como organizaciones estudiantiles (LAKS, JOB) juegan también un papel activo en el sistema.

Experiencia alemana

En el caso alemán existe una agencia pública especializada, el Instituto Federal para la Formación Profesional, *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*, de la administración federal que juega un papel central en la evaluación de la FP Dual. Se trata de un organismo especializado solo en lo relativo a la FP en Alemania y con una amplia tradición, tras más de 40 años de actividad. Los objetivos, el funcionamiento, la estructura y las obligaciones de este instituto están delimitados con mucha precisión por la Ley de la Formación Profesional. Hay que señalar que se trata de una organización potente y con un elevado nivel de recursos, centrada exclusivamente en la FP. En la actualidad maneja un presupuesto anual cercano a los 40 millones de euros y tiene una plantilla de 600 personas.

Otro aspecto destacable es la presencia de representantes de buena parte de los *stakeholders* de la FP Dual en el Consejo Directivo del BIBB con paridad de poder de decisión: gobierno federal, organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y *länder*. Además, en ese Consejo están presentes a título consultivo representantes de la Agencia Federal de Empleo y de las asociaciones de gobiernos municipales. Esto sin duda facilita la coordinación y cooperación entre administraciones y la implicación de todos los *stakeholders* en la evaluación del sistema, contribuyendo a que esté orientada a sus necesidades, un aspecto fundamental para que sea útil.

Por otra parte, aunque muchas de las tareas de evaluación de la FP Dual las realiza con su propio personal, el BIBB también se apoya en instituciones especializadas de investigación de diversa naturaleza y en empresas (en el caso concreto del análisis coste-beneficio para las empresa, la empresa privada Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas [INFAS]) a las

que encarga tramos de esa tarea. Además, cuenta con la plena colaboración de las agencias e instituciones públicas, en particular de la Agencia Federal de Empleo, en el desarrollo de su actividad.

Otras experiencias internacionales

El informe ha estudiado también aspectos relevantes de la situación en otros tres países: Austria, Dinamarca y Reino Unido (en lo relativo a Inglaterra). En el caso británico destaca el énfasis en la evaluación de los beneficios de la FP (*apprenticeships*). Las iniciativas de evaluación son promovidas y financiadas por el Departamento de Educación y el BIS (*Department for Business, Innovation and Skills*), pero implementadas por diversos institutos universitarios y empresas privadas. En este caso resulta reseñable el papel relevante jugado por la agencia independiente encargada de la evaluación del sector público (NAO) como evaluador final. En el caso danés existen un marco para la calidad de la FP y, específicamente, una agencia pública independiente de evaluación educativa, *Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)*. En el caso de Austria se aplica un sistema nacional de calidad explícito e integral multinivel (QIBB) y, en consonancia con el carácter tradicionalmente corporativo de su economía, los agentes sociales participan activamente en la evaluación de los resultados de la FP Dual a través de sus institutos de investigación (*öifb* en el caso de los sindicatos, *ibw* en el de la patronal), aunque en general por encargo y con financiación de la administración pública.

Similitudes y diferencias

Hay varios paralelismos entre los casos de referencia, pero también diferencias. En términos organizativos las diferencias más importantes entre el caso suizo y el holandés respecto del alemán tienen que ver con el papel especializado y clave del Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB) en todo lo relativo con la evaluación de la FP en Alemania en comparación con el menor grado de centralización del proceso que en el caso suizo, donde la Secretaría de Estado para la Educación, Investigación e Innovación (SERI) encarga y delega parcelas de la evaluación en un conjunto más amplio de agentes de diversa naturale-

za, o el holandés. Por otra parte, en este último caso destaca el papel especial de las organizaciones estudiantiles y de la Inspección Educativa, así como la difusión de información pública a nivel de centro, mientras que, a diferencia de Alemania y Suiza, no existen análisis de coste-beneficio para las empresas.

En definitiva, en materia de unidades específicas para la evaluación no existe uniformidad en los sistemas más desarrollados. En algún caso se ha optado por establecer unidades de la administración pública cuya misión, entre otras, es específicamente la evaluación de la FP (BIBB en el caso alemán), mientras que en otros (como el caso suizo o el holandés) el panorama es más descentralizado y variopinto. Ambos sistemas de evaluación parecen cumplir satisfactoriamente con su cometido.

Experiencia española

En el caso español, al margen de la actividad de la sección correspondiente en el departamento de Educación de que se trate (ministerio o consejería de comunidad autónoma) existen algunos organismos especializados. El *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* es un organismo de la Generalitat de Cataluña cuyo fin es analizar y evaluar el sistema educativo no universitario de Cataluña. Dado lo limitado de su personal, su forma de operar es como agente impulsor y financiador de proyectos desarrollados por otras organizaciones (universidades o empresas privadas). A nivel nacional cabe mencionar el papel del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio Educación, Cultura y Deporte como agencia encargada, entre otras tareas, de todo lo relativo a la evaluación del sistema educativo y, en particular, de elaborar y publicar el informe Sistema estatal de indicadores de educación (en el que, como ya se ha comentado, hasta la fecha la información sobre resultados de la FP es escasa).

En el ámbito de la educación universitaria existen también algunos casos de organismos especializados, como la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)* en el caso catalán. Con carácter más específico, centrado en cada insti-

tución y en la inserción laboral de los titulados, actualmente la mayoría de las universidades cuentan con sus propios Observatorios de Inserción Laboral especializados en esas tareas.

Recomendaciones

A partir del análisis desarrollado y de las conclusiones del mismo, se presentan a continuación algunas recomendaciones:

- 1) **Se recomienda definir claramente la misión, visión, valores y objetivos generales de la evaluación.**

En los casos de referencia existen centros cuyos objetivos incluyen identificar los retos del futuro en la FP Dual, estimular la innovación en el sistema de formación profesional, desarrollar nuevas soluciones orientadas a su aplicación práctica, contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, establecer un mejor diálogo entre la política educativa, la práctica, la administración y la investigación, y apoyar un despliegue más eficiente de los recursos.
- 2) **Se recomienda que el diseño de una estrategia de evaluación de la FP Dual en España se realice desde una perspectiva amplia.**

Es necesario contemplar los distintos grupos de interesados en la misma y los diferentes enfoques posibles. Se deberían determinar los servicios e información a ofrecer a cada uno de los *stakeholders* relevantes de la FP Dual y los objetivos y contenidos principales de dichos servicios.
- 3) **Es recomendable dotar de la mayor difusión y transparencia posible a los resultados de la evaluación.** Se deberían considerar las estrategias de comunicación más convenientes para aumentar la difusión pública de la actividad. La publicidad de resultados mediante un adecuado plan de comunicación es fundamental en este ámbito.
- 4) **Se recomienda tener presente que los países que son referencia tienen niveles de desarrollo de la FP Dual muy distintos de los españoles.**

Las experiencias de estos países son muy útiles como benchmarking, pero no es realista pensar que pueden trasladarse a España sin dar muchos pasos también en la extensión del modelo de FP Dual. Se debería contemplar cómo el diseño, implantación y evaluación de la FP Dual pueden avanzar conjuntamente, retroalimentándose.
- 5) **Se recomienda que el diseño de la evaluación sea realista, precisando los principales *partners* en el desarrollo de las actividades de evaluación.**

Es imprescindible establecer las políticas de cooperación entre los posibles *partners* (Centros de Investigación, Universidades, Organismos del Gobierno Central y de las CCAA, etc.). También, determinar los recursos (Bases de datos, etc.) disponibles y los acuerdos de cooperación para su utilización (por ejemplo, INE,...)
- 6) **Se recomienda que el diseño de la evaluación contemple los costes que las distintas modalidades de la misma implican.**

Los recursos que exigen los distintos tipos de evaluación son muy diferentes y han de ser contemplados con realismo para fijar objetivos alcanzables. No es menos importante, sino más, evaluar las capacidades efectivas de los agentes y los equipos que han de llevarla a cabo.
- 7) **Se recomienda contemplar de manera diferenciada varias líneas paralelas de avance:**
 - a. **sensibilización** sobre la importancia de contar con sistemas de información adecuados para poder evaluar, desarrollados en colaboración entre instituciones nacionales y regionales,

- b. **desarrollo de metodologías de evaluación**, siguiendo las experiencias internacionales y las nacionales disponibles,
- c. **realización de ejercicios piloto de evaluación** aplicando las metodologías en casos concretos para los que se disponga de la información y la colaboración institucional necesaria.

8) Finalmente, se recomienda planificar con visión de largo plazo.

La evaluación de la FP Dual debe desarrollarse con el horizonte temporal imprescindible en una actividad de esta naturaleza. La utilidad de la evaluación requiere de continuidad, formar equipos y desarrollar programas de trabajo con periodos de maduración largos.

Referencias bibliográficas

Alegre, M.A. (2015). *Cómo evaluar el impacto de las políticas educativas*. Colección Ivàlua de guías prácticas: Guía práctica 11. Ivàlua, Barcelona.

AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) (2014). *Universitat i Treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf

AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: L'opinió d'empreses i institucions. Principals resultats de l'estudi d'ocupadors 2014*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_69192241_1.pdf

Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.

Beicht, U., Walden, G. y Herget, H. (2004). *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*. [Costs and benefits of in-company initial vocational training in Germany]. Bielefeld.

Belfield, C. y Levin, H.M. (2013). *Guiding the Development and Use of Cost-Effectiveness in Education*. Center for Benefit Cost Studies of Education.

BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training) (2014). *Germany – VET in Europe Country Report 2014*, CEDEFOP-Refenet.

BIBB (2015a). *VET Data Report Germany 2014*, Bonn.

BIBB (2015b). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn.

BIS Department for Business Innovation & Skills (2011a). 'The Long Term Effect of Vocational Qualifications on Labour Market Outcomes', BIS Research Papers 47: London Economics, junio. Disponible en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32326/11-1035-long-term-effect-of-vocational-qualifications.pdf

BIS Department for Business Innovation & Skills(2011b). 'Reporting on Employment and Earnings Using Experimental Matched Data', BIS Research Paper 48: Frontier Economics / IFS, junio. Disponible en:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32352/11-1037-reporting-on-employment-earnings-experimental-matched-data.pdf

BIS Department for Business Innovation & Skills (2011c). 'Returns to Intermediate and Low Level Vocational Qualifications', BIS Research Paper 53: London Economics, septiembre. Disponible en:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32354/11-1282-returns-intermediate-and-low-level-vocational-qualifications.pdf

Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., Bayer, M. y Skopek, J. (Eds.) (2016). *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*, Spinger.

Broek, S. y Buiscool B. (2013). *Developing the adult learning sector: Quality in the Adult Learning Sector. Final Report*, Panteia (Project number: BA3895 para la DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea).

Buchs, H. y Müller, B. (2016). *L'offre d'emplois conditionne la qualité de l'intégration dans le marché du travail Suisse: Une comparaison formation duale/formation en école*. Formation emploi 133|2016: 55-75. Zurich.

Cambridge Econometric/ Warwick Institute for Employment Research. (2013). Review of the Economic Benefits of Training and Qualifications, as shown by Research based on Cross-Sectional and Administrative Data, BIS Research Paper Number 105: Cambridge Econometric: Department for Business, Innovation and Skills. / Warwick Institute for Employment Research. Disponible en:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/137878/bis-13-636-review-of-the-economic-benefits-of-training-and-qualifications-as-shown-by-research-based-on-cross-sectiona-and-administrative-data.pdf

Casado, D. y Tarrach A. (2016). *La evaluación económica de políticas educativas. Una guía introductoria: Guía práctica 12*. Ivàlua, Barcelona.

Cebr (2014). Economic impact of apprenticeships: A Cebr report for the Skills Funding Agency. Retrieved from <http://www.cebr.com/reports/economic-impact-of-apprenticeships/>

Cedefop (2012). *Evaluación para mejorar los resultados de los alumnos. Mensajes para las políticas de garantía de la calidad*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Cedefop (2013a). Renewing VET provision Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market, Cedefop, Research Paper No 37, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/5537_en.pdf

Cedefop (2013b). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews*, Cedefop Research Paper 31, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Cedefop (2013c). Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/4121_en.pdf

Cedefop (2013d). Labour market outcomes of vocational education in Europe Evidence from the European Union labour force survey, Cedefop, Research Paper No 32, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/files/5532_en.pdf

Cedefop (2014). Macroeconomic benefits of vocational education and training, Luxembourg: Publications Office of the European Union, Cedefop Research Paper No 40. Disponible en: www.cedefop.europa.eu/files/5540_en.pdf

Cedefop (2015a). *Handbook for VET providers: Supporting internal quality management and quality culture*, Cedefop Reference series; No 99, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Cedefop (2015b). *Spotlight on VET – Anniversary edition. Vocational education and training systems in Europe*, Cedefop information series, Publications office of the European Union. Luxembourg.

Cedefop (2015c). *Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14*. Cedefop Reference series; No 98, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Cedefop (2016). Vocational education and training in the Netherlands: short description. Luxembourg: Publications Office. Cedefop information series. <http://dx.doi.org/10.2801/476727>

City & Guilds Group (2015). The economic benefits of vocational education and training in the UK Case Study, City and Guilds, Londres. Disponible en: <http://ow.ly/4mWHSu>

Comisión Europea (2013). External evaluation of the European centre for the development of vocational training (CEDEFOP) Final Report December 2013. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/more_info/evaluations/docs/education/cedefop2013_en.pdf

Comisión Europea (2015a). 2015 Education and Training Monitor. The Netherlands. Luxembourg: Publications office of the European Union.

Comisión Europea (2015b). Education and Training Monitor 2015, COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT 12.11.2015 SWD(2015) 199 final PART 1/2, Brussels.

Comisión Europea (2015c). Education and Training Monitor (Country analysis), COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT 12.11.2015 SWD(2015) 199 final PART 2/2, Brussels.

Comisión Europea (2015d). SME Performance Review Versión Abril 2015 http://ec.europa.eu/growth/smes/business-friendly-environment/performance-review/index_en.htm#t_0_2

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2007). *Evaluación del funcionamiento del módulo profesional "Formación en Centros de Trabajo" en los centros docentes de la Comunidad de Madrid Cursos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007*, Inspección de Educación, Documentos de Trabajo, 22, Viceconsejería de Organización Educativa, Subdirección General de Inspección

Educativa, Comunidad de Madrid, Madrid. Disponible en:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DInformeEvaluacionFCT_PublicacionDefinitiva.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1196189310618&ssbinary=true

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2015). *Resultados de la evaluación final de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos en el curso 2012-2013*, Documentos de Trabajo de la Inspección, 44, Viceconsejería de Organización Educativa, Subdirección General de Inspección Educativa, Comunidad de Madrid, Madrid.

Disponible en:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1354379076940&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2015). *Informe 2015 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid Curso 2013-2014*, Colección Consejo Escolar, nº 36, Consejería de Educación, Juventud y Deporte, Comunidad de Madrid, Madrid. Disponible en:

<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016247.pdf>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2010a). *Avaluació de l'FPR a Catalunya 2001-2008. Volum 5: avaluació de l'impacte i la causalitat de la inserció professional i la continuïtat formativa dels graduats en FPR*, Generalitat de Catalunya. Disponible en:

http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents_17.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2010b). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2010 i de la inserció laboral dels graduats en FPR*, Quaderns d'avaluació. 18, setembre 2010, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible en:

http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/quaderns18.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2010c). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Indicadors per a la creació d'un observatori de la relació cost-eficàcia de l'FPR*, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/observatori-FPR.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2010d). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions*, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible en:

http://csda.gencat.cat/web/.content/pdf_i_altres/static_file/Informes_17.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2015). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*, Generalitat de Catalunya. Disponible en:

http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/indicadors-desembre-2015.ppsx

Danish Ministry of Education (2008). *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training* (2ª ed.), Danish Ministry of Education, the Department for Vocational Education and Training Programmes.

Danish Ministry of Education (2014). Improving Vocational Education and Training – overview of reform of the Danish vocational education system, The Danish Ministry of Education.

Danmarks Evalueringsinstitut (2016). EVA's årsberetning 2015, Disponible en: <https://www.eva.dk/om-eva/aarsberetninger/arsberetning-2015>

Departament d'Ensenyament / Consell General de Cambres de Catalunya (2015). *Inserció Laboral dels Ensenyaments Professionals 2015*, Consell General de les Cambres Oficials de Comerç, Indústria i Navegació de Catalunya y Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://www.empresaescola.cat/media/docs/EstudiInsercioLaboral-2014-15.pdf>

Dornmayr, H. y Nowak S. (2016). Lehrlingsausbildung im Überblick 2015 Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht Nr. 183

EQAVET (2015). *Supporting the implementation of European quality assurance reference framework: results of EQAVET Secretariat survey 2013/14*. European quality assurance for VET.

Federal Ministry of Education and Research - BMBF (2015). *Report on Vocational Education and Training 2015*, Bonn.

Gambin, L., Hasluck, Ch. y Hogarth, T. (2010). Recouping the costs of apprenticeship training: employer case study evidence from England, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2(2), 2010, 127–146

Gambin, L., Hasluck, C., Hogarth, T., Ryan, P. and Elias, P. (2011). Options Study for the Long Term Evaluation of Apprenticeships, Department of Business Innovation and Skills, Research Paper No.56

Generalitat de Catalunya (2015). *Anàlisi longitudinal de la inserció laboral de la formació professional inicial: 5 anys de seguiment Cursos acadèmics 2004-05 a 2010-11*. Observatori d'Empresa i Ocupació, Departament d'Ensenyament y Departament d'Empresa i Ocupació. Disponible en: <http://observatoriempresaiocupacio.gencat.cat/ca/>

Gobierno de Aragón (2006a). *Evaluación del módulo de Formación en centros de trabajo (FCT). Valoración de las empresas y de los alumnos*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Gobierno de Aragón (2006b). *Inserción Laboral de los titulados de Formación Profesional Inicial*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Hogarth, T., Gambin, L., Winterbotham, M., Koerbitz, C., Hasluck, C. y Baldauf, B. (2012). Employer Investment in Apprenticeships and Workplace Learning: The Fifth Net Benefits to Employers Study, London: Department for Business Innovation and Skills, Research Report 67 - Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/employer-investment-in-apprenticeships-and-workplace-learning-the-fifth-net-benefits-of-training-to-employers-study>

ICF GHK (2013). *Evaluation of implementation of the European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)*. Final report. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/more_info/evaluations/docs/education/eqavet13_en.pdf

Imanovation (2016). The Cost-effectiveness of Apprenticeship Schemes: Making the Business Case for Apprenticeship. Final Report. May 2016, Disponible en: BUSI-NESSEUROPE/CEEP/UEAPME/EuroCommerce/CEEMET/DIGITALEUROPE/EET.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2006a). *Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005). Resumen Metodológico*, Madrid. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/notaetefil.pdf>

INE (2006b). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral 2005*, Madrid. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736056996&menu=metodologia&idp=1254735573113

INE (2015). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios (EILTU-2014)*, Madrid. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=metodologia&idp=1254735573113

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e>

INEE (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

INEE (2012a). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>

INEE (2012b). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen II: Informe español. Análisis secundario*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2-1.pdf?documentId=0901e72b81710233>

INEE (2013a). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d643>

INEE (2013b). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Madrid. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d643>

INEE (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Subdirección General de Estadística y Estudios, Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2015.html>

INEE (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Subdirección General de Estadística y Estudios, Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, The Netherlands. Disponible en: <http://www.destaatvanhetonderwijs.nl/documenten/rapporten/2016/04/13/svho-2014-2015>

Inspectorate of Education (2016). *The State of Education. Main Themes of the 2014/2015 Education Report*, Ministry of Education, Culture and Science, The Netherlands. Disponible en: <http://www.onderwijsinspectie.nl/publicaties/2015/08/the-state-of-education-in-the-netherlands-2013-2014.html>

Instituto Aragonés de Empleo (2016). *Memoria Anual del Observatorio del Mercado de Trabajo 2015*, Gobierno de Aragón.

Jansen, A., Pfeifer, H., Schönfeld, G. y Wenzelmann, F. (2015). *Apprenticeship training in Germany remains investment-focused – results of BIBB Cost-Benefit Survey 2012/13, BIBB REPORT 1/2015*, BIBB, Bonn. Disponible en: <https://www.bibb.de/en/25852.php>

Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) (2016). *JOB-Monitor*, edición web, Research-Ned Nijmegen, Disponible en: <http://www.jobmbo.nl/wp-content/uploads/2016/06/JOB-monitor-rapport-2016.v2-web.pdf>

Jorgenson, D.W. y Fraumeni, B. (1992). "The Output of the Education Sector" en Zvi Griliches (ed.) *Output Measurement in the Service Sectors*, National Bureau of Economic Research, Studies in Income and Wealth, Vol. 56, University of Chicago Press, Chicago.

Kammermann, M. (2009). *Well Prepared for the Labour Market? Employment Perspectives and Job Careers of Young People after a two-Year Basic Training Course with Swiss Basic Federal VET-Certificate* en: Rauner, F.; E. Smith, U. Hauschildt y H. Zelloth, 127–30. Berlin: LIT-Verlag.

Kammermann, M. (2010). *Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET) Certificate on the careers of low achieving young people*. *Education + Training* 52, no. 5: 391–403.

Kammermann, M. y Hättich, A. (2010). *Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Schweizerischen Längsschnittstudie über die Berufsverläufe nach einer zweijährigen beruflichen Grundbildung*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39, no. 5: 11–14.

Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C. y Hättich, A. (2009). Integriert in den Arbeitsmarkt? Personen mit Berufsattest im Detailhandel und im Gastgewerbe ein Jahr nach Ausbildungsabschluss. Ergebnisse der Laufbahnstudie EBA (2005–2009). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Kammermann, M., Hübscher, B. y Scharnhorst, U. (2009). Standortbestimmung Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Kathrin Hoeckel (2008). Costs and Benefits in Vocational Education and Training, EDU/EDPC/CERI(2008)3, OECD Publishing, París. Disponible en: www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf

Landelijk Actie Komitee Scholieren, LAKS (2016). LAKS-Monitor, edición web, ResearchNed, Disponible en: http://www.laks-monitor.nl/uploads/images/LAKSrapport_2016-web-pages.pdf

Lassnigg L. y Steiner P. (1997). Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung, Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 67. Disponible en: <http://www.equi.at/pdf/lehrl-betrko-hauptergeb.pdf>.

LINK Institute (2015). Baromètre des places d'apprentissage Août 2015, Rapport détaillé des résultats Enquête auprès des jeunes et des entreprises, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, Zürich.

LINK Institute (2016). Baromètre des places d'apprentissage Avril 2016 Premiers résultats, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, Zürich. Disponible en: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/index.html?lang=fr>

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, Madrid.

Moniteur du marché d'Emploi Suisse (Stellenmarkt-Monitor Schweiz) (2012). Baromètre 2012 des jeunes arrivant sur le marché du travail après une formation professionnelle initiale, Rapport commandé par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), Moniteur du Marché d'Emploi Suisse, Université de Zurich. Disponible en: http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01588/01609/index.html?lang=fr&download=NHzLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1ae2lZn4Z2qZpnO2YUq2Z6gpJCDeoN4gmym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Mühlemann, S., Wolter, S. C., Fuhrer, M. y Wüest, A. (2007). Lehrlingsausbildung - ökonomisch betrachtet: Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie (Beiträge zur Bildungsökonomie) Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe. Chur, Zürich. Rüegger.

Nusche, D., Braun, H., Halász, G. y Santiago, P. (2014). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

- Ofsted (2015). The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2014/15, Disponible en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/483347/Ofsted_annual_report_education_and_skills.pdf
- Pérez, F., Aldás-Manzano, J. (dirs.), Aragón, R. y Zaera, I. (2016). *U-Ranking 2016: Indicadores sintéticos de las universidades españolas*, 4ª edición. Valencia: Ivie, 138 pp. Disponible en: <http://www.u-ranking.es/metodologia.php>
- Refernet Spain (2014). *Spain VET in Europe – Country report 2014*, Cedefop-Refernet.
- ROA (2015a). Schoolverlaters tussen onderwijs en opleiding 2014. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), ROA-R-2015/3. Disponible en: http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wp-content/uploads/2015/08/ROA_R_2015_3.pdf
- ROA (2015b). School-leavers between education and the labour market 2014. Facts and figures. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), ROA Factsheet ROA-F-2015/1E.
- Sacchi, S. (2008). *Construction of TREE Panel Weights. Documentation for the eight panel waves from 2000 to 2007*. Bern/Zurich: TREE & cue sozialforschung. Disponible en: http://www.tree.unibe.ch/e206328/e305140/e305154/files305335/Sacchi_2013_TREE_longitudinal_weights_en_ger.pdf
- Sacchi, S. y Salvisberg, A. (2011). 'Berufseinsteiger-Barometer 2010'. 'Report im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie' (Ausführliche Version vom Februar 2011). Stellenmarkt-Monitor Schweiz: Universität Zürich. Disponible en: http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01588/01609/index.html?lang=fr&download=NHZLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1ae2lZn4Z2qZpnO2YUq2Z6gpJCDeYN3hGym162epYbg2c_JJKbNoKSn6A--
- Samek, M., Comi, S., Origo, F., Torchio, N., Speckesser, S. y Montalt, J. (2013). The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis. Comisión Europea, septiembre. Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11352&langId=en>
- Scheerens, J. (2013). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Update for the Country Background Report for the Netherlands, University of Twente, Países Bajos.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P. y de Leeuw, R. (2012). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Netherlands, University of Twente, Países Bajos.
- Schlögl, P. y Mayerl, M. (2016). Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß §19c BAG)“. Wien: öibf.
- Schneeberger, A., Schmid, K. y Petanovitsch, A. (2011). "Skills beyond school" en Austria. Country Background Report: OECD-review of postsecondary vocational education and training. Vienna.

Schönfeld, G., Wenselmann, F., Dionisius, R., Pfeifer, H. y Walden, G. (2010). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. [Costs and benefits of dual initial vocational training from the viewpoint of companies. Results of the fourth BIBB Cost-Benefit Survey]. Bielefeld 2010.

Schönfeld, G., A. Jansen, F. Wenzelmann, H. Pfeifer (2016). *A Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*, BIBB, W. Bertelsmann Verlag.

Schreyer, P. (2010). "Towards Measuring the Volume Output of Education and Health Services: A Handbook", OECD Statistics Working Papers, 2010/02, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmd34g1zk9x-en>

Schultz, T.W. (1961). "Investment in Human Capital". *American Economic Review* 51 (marzo), 1-17.

Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter S.C. y Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe* (Beiträge zur Bildungsökonomie). Band 2, Chur, Zürich. Rüegger.

Shewbridge, C., Jang, E., Matthews, P. y Santiago, P. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*, OECD, OECD Publishing, Paris.

SKBF/CSRE (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2010*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau. Disponible en: <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Bildungsbericht.d2006.pdf>

SKBF/CSRE (2010). *Swiss Education Report 2010*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau. Disponible en: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Education_Report_2010.pdf

SKBF/CSRE (2014). *Swiss Education Report 2014*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau. Disponible en: http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Swiss_Education_Report_2014.pdf

Strupler, M. y Wolter, S.C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe* Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus Sicht der Betriebe, Beiträge zur Bildungsökonomie, Chur, Zürich. Rüegger.

Swedish National Agency for Higher Education (2005). *In the eyes of others, External evaluation of the Danish Evaluation Institute*, Swedish National Agency for Higher Education Report No. 2005:39.

TREE (2013). *Concepts and Scales*. Survey waves 1 to 8, 2001-2010. TREE, Basel.

Tritscher-Archan, S. (2014). *VET in Europe. Country Report Austria*. Report within the Framework of ReferNet Austria. ibw Austria - Research & Development in VET. Viena.

Unión Europea (2103a). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion: Ecorys, IES and IRS. Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11348&langId=en>

Unión Europea (2103b). Technical annexes - Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors - A Guidebook for Policy Planners and Practitioners, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion: Ecorys, IES and IRS. Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11349&langId=en>

Unión Europea (2015). Education and Training Monitor 2015, Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en:

ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf

Voor de Statistiek (2012). Centraal Bureau. Jaarboek onderwijs in cijfers. *Den Haag/Heerlen*, 2012. Disponible en: <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2012/51/jaarboek-onderwijs-in-cijfers-2012>

Wolter, S.C. y Mühlemann, S. (2015). *La FP Dual en España ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulación coste-beneficio*, Fundación Bertelsmann.

Woodhall, M. (2004). *Cost-benefit analysis in educational planning* (4th Edition). UNESCO: International Institute of Educational Planning.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2011). "Education as a Lifelong Process - The German National Educational Panel Study (NEPS)". Special Issue 14, 2011. Disponible en: <https://www.neps-data.de/en-us/home.aspx>

Ivie

Bankia