

Beneficios de los programas de prácticas ERASMUS + en jóvenes de poblaciones rurales que cursan formación profesional

Lucía Lomba Portela
Universidade de Vigo, España

Margarita Rosa Pino Juste
Universidade de Vigo, España

Millán Brea Castro
Universidade de Vigo, España

RESUMEN

El programa Erasmus nace a finales de los años 80 como una propuesta de intercambio vital, de ocio, laboral y formativo entre estudiantes europeos. A través de este artículo, se analiza el impacto de las prácticas Erasmus+ en estudiantes españoles de Formación Profesional media y superior tanto en centros nacionales, como en Portugal e Italia. La metodología que vertebra el presente estudio es mixta. Se han desarrollado instrumentos de recogida de datos cuantitativos (cuestionarios de pretest y postest a estudiantes) y cualitativos. Los resultados muestran que entre las ventajas de la implantación de las FCT (formación en centros de trabajo) dentro del programa Erasmus+ están la alta motivación de los estudiantes, la mejora en los rasgos de su personalidad, aumento de la empleabilidad, la competencia de adaptabilidad y también el aumento de la capacidad de comunicación en otros idiomas.

Palabras clave: Educación, Formación Profesional, Erasmus, Evaluación, Inserción laboral.

ABSTRACT

The Erasmus program was born at the end of the 80's as a proposal for life, leisure, work and training exchange among European students. This article analyzes the impact of Erasmus+ internships on Spanish students of intermediate and higher vocational training in national centers, as well as in Portugal and Italy. The methodology used in this study is mixed. Quantitative (pretest and posttest questionnaires to students) and qualitative data collection instruments have been developed. The results show that among the advantages of the implementation of FCT (workplace training) within the Erasmus+ program are the high motivation of the students, the improvement in their personality traits, increased employability, adaptability competence and also the increase in the ability to communicate in other languages.

Keywords: Education, Vocational training, Erasmus, Evaluation, Job placement.

El Programa Erasmus, en la actualidad Erasmus +, nace en el año 1987 con una serie de propuestas y actividades diferentes promovidas por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. En sus comienzos, uno de los objetivos principales fue el fomento de la movilidad e intercambio de estudiantes a través de las Universidades europeas. Aunque estos objetivos se mantienen en el tiempo, la decisión 1720/2006/CE del Parlamento y Consejo Europeo (2006) incidió -entre otras propuestas- en facilitar el desarrollo de un aprendizaje permanente y apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente (Fombona & Pascual, 2013). Se trata de una propuesta atractiva y consolidada, con más de 2000 centros de educación superior (Rodríguez-González, Bustillo-Mesanza y Mariel, 2011).

A lo largo de estas últimas décadas, el desarrollo de esta iniciativa crece de manera espectacular, siendo subvencionada en su totalidad por la Unión Europea y fomentando la movilidad entre estudiantes y trabajadores de los diversos países miembros.

En esta época se produce una transformación digital e internacional que cambia el mundo a nivel educativo (Seadle, 2021). El programa Erasmus también ha sido creado para alcanzar retos relacionados con el desarrollo del capital social entre los jóvenes, fomentando así su autonomía y capacidad para la participación activa en la sociedad. No incidiendo únicamente en el aspecto académico, si no como experiencia de vida (Nada & Legutko, 2022).

En cuanto a la movilidad del Programa Erasmus referida a la Educación Superior y a la Formación Profesional en sus ciclos superiores, esta se concreta en estancias profesionales en empresas, estancias en centros de educación superior, que pueden ser solicitadas por estudiantes y profesorado.

Este Programa tiene un papel clave en el desarrollo de la educación formal, concretamente en la etapa de Formación Profesional (Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport, s.f.). Su trayectoria muestra que el trabajo en los ámbitos de la educación, formación, juventud y deporte es clave

para abordar los cambios socioeconómicos, así como los desafíos diarios a los que se enfrentan los ciudadanos en la actualidad. Su estructura curricular permite formaciones competenciales desde los centros educativos que se complementan con la práctica de los conocimientos durante la formación en los centros laborales. El trabajo competencial colaborativo entre ambos espacios es una herramienta clave para lograr la internacionalización de la educación, el uso creciente del aprendizaje digital, el apoyo a la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las necesidades de los discentes.

El impacto personal, social y cultural, es muy positivo tanto para los jóvenes que disfrutan del proyecto como para las comunidades y centros de acogida. Por eso, se ve reforzada la necesidad de mantener y aumentar estas propuestas transnacionales pese a las limitaciones que la pandemia del COVID-19 impuso en todo el mundo (Poszytek, 2021).

Por tanto, la Unión Europea apuesta por incentivar estrategias que promuevan la movilidad. Este planteamiento se basa ya en los primeros esfuerzos del Consejo Europeo para internacionalizar la educación. Con la aprobación de la Dimensión Europea de la Educación (1976) se dan los primeros pasos para auspiciar la movilidad del alumnado, buscando canales de cooperación entre países miembros para favorecer sistemas de educación formal y no formal conjuntos (Cabo, 2017).

En la actualidad, Erasmus + y Estrategia Europa 2020 potencian acciones y propuestas fundamentales para el fomento del trabajo comunitario. También, buscan instrumentos para la mejora en la formación global de los estudiantes, como son la movilidad del alumnado y del profesorado. Desarrollan sistemas de reconocimiento de títulos que fomentan la flexibilidad laboral y el conocimiento de otras metodologías aplicadas a los diversos campos de trabajo (Reyes & Elena, 2015).

Es cierto, que cada uno de los programas tiene que atender de manera general a los estudiantes, y que el aprendizaje tiene ritmos distintos en el alumnado. Hay que tener en cuenta que los resultados pueden variar dependiendo de diversos factores personales (Beaven & Spencer-Oatey, 2016).

Es fundamental comprender que estas acciones o propuestas de internacionalización de las FCT buscan siempre una motivación extrínseca por parte de los estudiantes. Aunque algunos estudios difieren de la relación entre motivación y rendimiento en estudios en el extranjero (Nwosu, 2022), las opciones son muy variadas y procuran estar actualizadas para canalizar las inquietudes y necesidades. Actividades deportivas, medioambientales, sociales o deportivas suelen tener mayor éxito (Ortiz Sobrino et al., 2022), siempre y cuando estén adaptadas a los entornos multimedia que a día de hoy son la base de la comunicación juvenil (Alonso de Castro & Garcia-Penalvo, 2022). Además, se fortalece la adquisición de competencias personales a través de metodologías de aprendizaje más inclusivas (Radic, 2021), favoreciendo directamente la relación con el mercado laboral, por lo que el proceso se vuelve mucho más completo. Es imprescindible que estas metodologías de aprendizaje sean activas (Mercat, 2022), volcando el protagonismo siempre en el alumnado.

Las líneas fundamentales que persigue el Programa Erasmus + están centradas en la eterna problemática del desempleo juvenil (Brea-Castro. 2015) y son:

- Desarrollar el capital social entre los jóvenes, la autonomía de estos y su capacidad de participar activamente en la sociedad, con arreglo a las disposiciones del Tratado de Lisboa para “fomentar” la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa.
- Apoyar los esfuerzos de los países participantes para utilizar de forma eficiente el potencial del talento humano y el capital social europeo, al mismo tiempo que confirma el principio del aprendizaje permanente vinculando el apoyo al aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud.
- Mejorar las oportunidades de cooperación y movilidad con los países asociados, en especial en las esferas de la educación superior y la juventud (Erasmus+. Guía del programa. Versión 3, 2015, p. 7).

Hay que tener en cuenta que el proyecto Erasmus + crece en una sociedad europea aún conociéndose y desarrollándose a nivel legislativo. Tiene limitaciones de fronteras e incluso carece de moneda común en este período. Pero crece y se transforma en una fuente de intercambio cultural, social y personal. Amplía su oferta de intercambios, y, de manera casi obligada, se adapta a las nuevas necesidades de la juventud y de la sociedad europea: el empleo, la adquisición de competencias y la movilidad laboral.

En el caso concreto de España y Galicia, las zonas rurales se acucian dentro del concepto de la “España Vacía” (Del Molino, 2016), que explica cómo las migraciones a las ciudades acaban con disminuir la población de forma alarmante, así como todos los servicios públicos. Es una necesidad imprescindible poder revitalizar estas zonas, planteando los estudios de Formación Profesional como alternativas para atraer juventud al rural.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL. UNA PROPUESTA HACIA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS MÁS JÓVENES

La formación profesional que combina formación y trabajo, también denominado dual, mejora la introducción al mercado de los jóvenes con unas condiciones económicas muy atractivas (Flores-Sánchez & Vigier, 2020). Por tanto, es indiscutible la relación que existe entre la formación reglada y el contexto laboral existente.

El hecho de incorporarse al mercado laboral en el período de formación modifica la secuencia de décadas anteriores, en la que los estudiantes debían terminar el período lectivo y después iniciar el proceso de búsqueda de empleo.

A su vez, estudiantes y personal docente detectan dificultades en esta formación dual aún por solucionar: Falta formación específica para la

tutorización del alumnado; Los períodos de formación y trabajo en empresa deberían coordinarse de manera óptima; Y no existe comunicación con el alumnado para conocer sus motivaciones previas (Virgós-Sánchez, Burguera-Condon & Pérez-Herrero, 2021).

Hay que tener en cuenta, la influencia que el sexo y la familia profesional tiene sobre el desarrollo competencial. El sexo influye en competencias de carácter transversal, y la familia profesional en cambio influye en adquisición de habilidades relacionadas con la profesión (Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021).

A nivel europeo, a través de la Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia 2020/C 417/01, se estructuran una serie de propuestas sobre la formación profesional. Forma parte de uno de los objetivos prioritarios en materia de política común entre los países miembros de la UE.

En España, en la actualidad, y con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2022, del 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se refuerza la intención del Gobierno de apuntalar, con la participación de los agentes sociales, el compromiso por la inclusión laboral de los más jóvenes, integrando el Doble Sistema de Formación Profesional.

Se pretende con esta propuesta:

Una transformación global del Sistema de Formación Profesional, que, a través de un sistema único de formación profesional, regule un régimen de formación y acompañamiento profesionales, sirva al fortalecimiento y sostenibilidad de la economía, sea capaz de responder con flexibilidad a los intereses, las expectativas y las aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida y a las competencias demandadas por el mundo laboral. La ley ordena un Sistema de Formación Profesional en que toda la formación sea acreditable, acumulable y capitalizable (Ley Orgánica 3/2022, del 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, 2022, p. 12).

Una de las claves más destacadas de esta nueva Ley es el esfuerzo por consolidar el carácter dual de la formación, compatibilizándose tanto en el centro educativo de referencia como en la empresa asignada. Este modelo integrado busca favorecer las competencias profesionales a través de la experiencia laboral, combinándola con la adquisición de contenidos teóricos en el aula.

La llamada FP Dual tiene diversos objetivos fundamentales: Incidir en el mercado de trabajo, favoreciendo una inclusión más rápida y luchando contra la precariedad existente en el colectivo juvenil. Mejorar la calidad de la Educación Formal, relacionando sus contenidos directamente con la práctica. Esto incide claramente en la motivación del estudiantado y en su propio rendimiento laboral. Y, por último, favorecer y fomentar la empleabilidad del alumnado a través de la mejora de sus competencias (Marhuenda, Chisvert & Palomares-Montero, 2017).

En este proceso interactivo se logran habilidades que dotan de herramientas a los educandos para desarrollar puestos de trabajo acordes con las necesidades actuales del mercado laboral y les ayude a ser conscientes de la necesidad de una formación permanente. Entre otras competencias que adquieren refieren a procesos de trabajo de forma autónoma, resolución de problemas y contingencias en contextos variables, supervisar objetivos, técnicas y resultados del trabajo personal y de los miembros del equipo con liderazgo y espíritu de mejora, garantizando siempre la calidad del proceso y producto. Es importante también el desarrollo de capacidades de adaptación a nuevas situaciones laborales, aplicando las tecnologías y conocimientos especializados de los procesos de trabajo, así como competencias en relación a habilidades lingüísticas para comunicarse entre iguales, con los superiores, clientes y personas que desempeñan la actividad laboral bajo su responsabilidad. Otras competencias clave referidas a las titulaciones superiores aluden a la generación de entornos seguros de desarrollo de las actividades laborales, así como la necesidad de conocer cómo es la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa. Es de carácter importante también tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social. Por último, los titulados en formación profesional tienen que ejercer los derechos y obligaciones derivadas de la actividad profesional de acuerdo con la legislación vigente (Real Decreto 1147/2011).

El cambio en el sistema de formación en Centros de Trabajo se modifica de manera sustancial, aumentando su duración en horas (pasando de 300 h en los casos de menor porcentaje a 1000 horas) y modificando también el sistema metodológico de enseñanza. En este caso, se pasa de las prácticas de observación, a las prácticas en las que se aprende a través del propio trabajo. Requiere, por tanto, una formación de contenidos adaptados y relacionados al puesto de trabajo objetivo y, una formación específica para docentes y tutores de empresa. También, es imprescindible contar con la colaboración de todos los agentes que participan en el proceso: familias, centro, alumnado y empresas (Fondevila-Gascon et al., 2017). La complejidad en este cambio de enfoque, mucho más práctico, favorece la adquisición de multitud de competencias técnicas y habilidades profesionales (Fluixá, Tarazona & Montero, 2016). Para las empresas, cambiar el enfoque en la formación de futuros trabajadores amplía su competitividad y permite que puedan especializarse y estar a la última en cuanto a nuevas tendencias y tecnología (Fondevila-Gascon et al., 2017).

Incluso en este proceso de adquisición de competencias, existen experiencias innovadoras: combinan el trabajo con la formación en plataformas accesibles. De esta forma, cuando acabe el proceso formativo, pueden seguir formándose de manera continua y no necesariamente en las mismas entidades (Reyes-Hernández et al., 2021).

Finalmente, la posibilidad de realizar prácticas en empresas y entidades de la UE, con lengua y cultura diferentes, permite la mejora y conocimiento de nuevas estructuras y modelos de trabajo. Mejora y facilita la práctica del idioma propio del país. Y, por último, potencia la inmersión cultural y la vivencia de experiencias personales únicas en contacto con personas y colectivos diversos.

Incluso, es elevado el número de estudiantes que, una vez realizado el período práctico, deciden quedarse en el país de destino durante temporadas para perfeccionar su formación. Por supuesto, abre la posibilidad de acceder a otras propuestas educativas en otros países de la UE (López-Soblelechero, 2011).

Por ello, el idioma constituye un punto clave a tener en cuenta (Cantéz, 2021). La motivación para aprender y poder relacionarse con otros jóvenes, estimula la participación en Programas Erasmus +, de manera laboral y cultural.

METODOLOGÍA

En este estudio se analizó el impacto de las prácticas Erasmus+ en centros de trabajo (formación en centros de trabajo, en adelante FCT) en estudiantes españoles de Formación Profesional media y superior de un centro rural, ubicado en una zona costera del sur-oeste de la provincia de Pontevedra (Galicia). Además, se trata de una población rural de menos de 10.000 habitantes ubicada cerca de la frontera con Portugal. Por último, cabe señalar que todos ellos han realizado sus prácticas profesionales, tanto en empresas nacionales, como en Portugal e Italia.

La población objeto de estudio han sido los estudiantes ERASMUS de un centro educativo situado en una población rural menor de 10.000 habitantes. La peculiar idiosincrasia del medio rural con baja inserción laboral, dificultad en el acompañamiento para la inserción o escaso asesoramiento hace imprescindible ofertar posibilidades de formación fuera del contexto cultural que permita el desarrollo de una metodología de trabajo por competencias. El nivel socioeconómico de las familias es medio y hay una mayoría de la población que se dedica al sector servicios en épocas estivales. En cuanto a las salidas laborales y opciones de permanecer en la localidad son bajas dada la ausencia de polígonos industriales o grandes empresas. Por tanto, un gran porcentaje de la población se tiene que mover diariamente una media de 50-80 km para llegar a sus puestos de trabajo, ubicados en ciudades próximas con mayor población.

Se ha llevado a cabo para el logro de este objetivo un estudio exploratorio mixto con pretest y posttest para determinar qué competencias curriculares han cambiado tras la realización de las FCT. Para ello, se han utilizado instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo.

1.- Cuestionario diseñado Ad Hoc en base a la información contenida en los currículos de cada una de las titulaciones existentes en el centro educativo, con la finalidad de obtener información acerca de las competencias profesionales que tenían antes y después de la realización de las prácticas los estudiantes. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas para obtener información acerca de la motivación que los había llevado a elegir la titulación en la que estaban matriculados y el lugar de realización de las prácticas. La parte cuantitativa consistió en una escala tipo Likert con 5 niveles de adquisición, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto. Los estudiantes cumplimentaron los cuestionarios online justo antes de realizar las prácticas y una vez finalizadas las mismas. Los cuestionarios por titulaciones son los siguientes:

- CM electromecánica de vehículos:
<https://forms.gle/MrY5jfmBBWLjfTsE7>
- CM Gestión Administrativa: <https://forms.gle/nu3p4H9MxBpeJPOg7>
- CM Sistemas microinformáticos y redes:
<https://forms.gle/bsSS7EZhdmCdUiwu6>
- Cm Carrocería: <https://forms.gle/cVyj5s29bRwRLXqy7>
- CS Administración y finanzas:
<https://forms.gle/mpDmkRpBtkURczwJ7>

2.- Las entrevistas fueron diseñadas tras la realización de un análisis de contenido de los currículos de las titulaciones objeto de estudio (Ciclos medios de carrocería, electromecánica de vehículos y automóviles, sistemas microinformáticos y redes y gestión administrativa y el Ciclo Superior de administración y finanzas). Las entrevistas fueron realizadas a las coordinadoras de prácticas del centro educativo. Para la realización de las entrevistas se contactó con las coordinadoras, se les planteó el estudio y se les proporcionó la información sobre el proceso empírico a realizar. También se le proporcionaron consentimientos informados y se procedió a concretar un día para realizar la grabación de las entrevistas. La duración osciló entre los 30-40 minutos y tuvo carácter presencial, con lo cual fue grabada para su posterior transcripción y análisis. Se logró así realizar una triangulación de los resultados para dar mayor fiabilidad y validez a la investigación construyendo un conocimiento holístico y comprendiendo la realidad objeto de estudio (Bisquerria, 2012). Los códigos asignados han sido C01 y C02.

Los alumnos participantes en el proyecto de realización de las prácticas FCT en el extranjero han sido los que cursaron prácticas de sus correspondientes estudios en el CE04 los siguientes cursos académicos: 2015-2016 y 2016-2017. El total de cuestionarios recogidos, tanto en pretest como postest, en función del lugar de prácticas (España, Portugal) se especifica en la tabla que aparece a continuación, junto a los códigos asignados para los participantes de cada titulación:

Tabla 1: Participantes de las FCT

CICLO FORMATIVO	PRETEST		POSTEST		TOTAL		TOTAL
	ESP	EXTR	ESP	EXTR	ESP	EXTR	
CM Carrocería (CMCAR__)	8	2	8	2	16	4	20
CM Electromecánica de vehículos y automóviles (CMELVE__)	10	4	10	4	20	8	28
CM Sistemas microinformáticos y redes (CMSMR__)	8	7	8	7	16	14	30
CM Gestión Administrativa (CMGAD__)	4	1	4	1	8	2	10

CS Administración y Finanzas (CSADF)	7	2	7	2	14	4	18
---------------------------------------	---	---	---	---	----	---	----

Nota. Elaboración propia

Leyenda: CMCAR: Ciclo Medio en Carrocería; CMELVE: Ciclo Medio en Electromecánica de vehículos y automóviles; CMSMR: Ciclo Medio en Sistemas microinformáticos y redes; CMGAD: Ciclo Medio en Gestión Administrativa; CSADF: Ciclo Superior en Administración y Finanzas.

La recogida de datos se realizó a través de Google Forms y el análisis de datos con Excel. Las entrevistas fueron a transcritas utilizando el programa F4 y analizadas con el software profesional ATLAS.TI versión 7.

Para garantizar la legalidad en la recogida de datos, el estudio siguió las normas deontológicas de la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula el ámbito de la investigación.

RESULTADOS

Los participantes que realizaron las FCT en el extranjero tienen una media de 27,5 años y en España 23,8 años. Siendo, en primer lugar, los del CM en Carrocería los más jóvenes que realizan las prácticas en Portugal o Italia y, en el caso de los nacionales, con una media de edad de 19,36 años los que cursan las FCT en CM de Sistemas Microinformáticos y Redes.

1. MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Muchas han sido las motivaciones que han llevado a cursar formación profesional. Por ejemplo, acceder a formaciones relacionadas con el automóvil (CMCAR2, CMCAR5 y CMSELVE2), a la reparación de máquinas (CMELVE3 y CMELVE4), de ordenadores (CMSMR3) e incluso para “mejorar mi situación laboral” (CMELVE5, CMSMR3, CSADF1, CSADF2) o “porque me encontraba sin trabajo” (CSADF2). Así lo confirmaban también las coordinadoras y docentes de FP en el centro, señalando “la empleabilidad del alumnado ha aumentado” (C01, C02).

Otros, del CM de Sistemas microinformáticos y redes, señalan que es por el gusto en todo lo relacionado con la informática (CMSMR8 y CMSMR14) y los del CM en Gestión Administrativa para adquirir conocimientos propios de la disciplina (CMGAD1). Por último, formarse en un nuevo oficio también es una de las motivaciones detalladas por los sujetos participantes (CMSELVE4).

2. ELECCIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Los motivos, en primer lugar, que llevaron a los participantes del estudio a realizar las prácticas internacionales son: el conocimiento de otras culturas (CMGAD1) y formas de trabajar, e incluso señalan “para tener una experiencia nueva” (CMELE3, CMELE4, CMSMR3, CMSMR4, CMSMR5, CMSMR14, CMSMR15, CMSMR16, CMGAD1) recalcando algunos de ellos que la valoran más positivamente al ser internacional por las oportunidades laborales (CSADF2), aprender un idioma (CMSMR3, CMSMR4, CMSMR5, CMSMR14, CMSMR15, CMSMR16, CMGAD1, CSADF2) e incluso para “poder aprender cómo trabajan en otros países” (CMELE5, CMELE11, CMELE12, CMSMR3, CMSMR5, CMSMR14, CMSMR15, CMSMR16). En esta línea, las coordinadoras han señalado que los que han ido a realizar las FCT de Erasmus tienen la mitad de probabilidades de sufrir desempleo de larga duración (C01) además de que alguno de ellos, concretamente los del curso anterior al que se evalúa en el presente estudio, se quedaron a trabajar en sus centros de prácticas en Reino Unido, Italia y Portugal. Asimismo, han indicado, al igual que los estudiantes, que han mejorado en el conocimiento y el dominio de idiomas (C01 y C02). En consecuencia, aumentó su capacidad de comunicación.

Por otro lado, los que decidieron realizar las prácticas en centros de trabajo nacionales se deben a motivos económicos (CMESCAR3, CMESCAR16, CMESELVE6, CMESELVE16, CSESADF3, CSESADF4, CSESADF6, CSESADF7, CSESADF8, CSESADF9, CSESADF12, CSESADF13, CSESADF14) y por cercanía (CMESSMR3, CMESSMR4), por comodidad (CMESCAR3, CMESCAR16), por el idioma (CMESELVE2, CMESELVE8, CMESSMR2) o incluso indican que “no hay ningún país de los ofertados que me llame la atención” (CMESELVE2, CMESELVE18, CSESADF5, CSESADF14) o por no estar Reino Unido entre la oferta (CMESSMR4). También las cargas personales han sido un factor señalado como preferencia a la realización de las prácticas nacionales (CMESELVE24, CMESGAD2, CMESGAD3, CMESGAD5, CMESGAD8, CMESGAD9, CMESGAD10, CMESGAD11, CSESADF6) o por las preferencias en la realización de las prácticas en horario matutino (CMESSMR2). Sin embargo, también se recoge que uno de los motivos es la posibilidad de trabajar en el puesto en el que realizaron las FCT (CMESSMR3, CMESSMR4). En cuanto a factores más personales, el participante CMESGAD4 indica que no se ve preparado para realizar las prácticas internacionales.

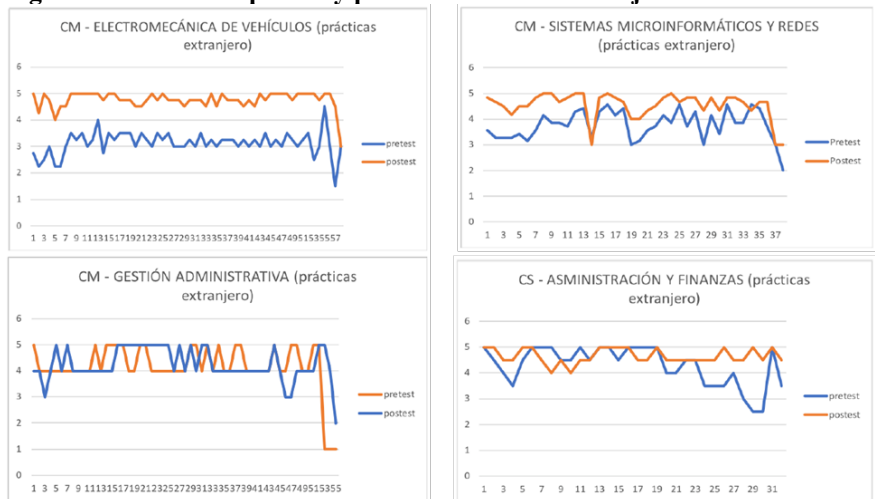
3. CAPACIDADES CURRICULARES ADQUIRIDAS

Los resultados de las diferentes capacidades curriculares han variado en los resultados pretest y postest en las diferentes titulaciones objeto de estudio de los estudiantes que realizaron las FCT en el extranjero. En el caso del CM en Electromecánica de vehículos han aumentado en un punto la media en el

dominio de las capacidades curriculares entre la medida previa a la realización de las FCT y la posterior. Asimismo, también ha aumentado en el caso de los participantes del CM en Gestión Administrativa, aunque no llega al punto de diferencia con respecto al pretest. Los estudiantes del CM en sistemas microinformáticos y redes se observan que, una vez finalizadas las FCT, perciben que tienen un dominio más alto de las capacidades. Sin embargo, hay una excepción en los ítems 13 y 36, que se refieren al montaje e interpretación de la documentación técnica de los equipamientos informáticos y al conocimiento de las normas de la empresa, donde se mantiene la misma media en ambas mediciones.

En cuanto a los ítems curriculares medidos en los estudiantes del CS en Administración y Finanzas, el promedio presentado en el postest es superior al pretest. No obstante, en 11 de los ítems la media es igual en ambos. Es el caso de los ítems relacionados con la identificación de la estructura organizativa de la empresa y las funciones de cada área, respecto de las actitudes personales (puntualidad, empatía, etc.) y profesionales (orden, limpieza, etc.) y también relacionadas con la documentación de las actividades realizadas en el ámbito laboral. Asimismo, las puntuaciones de los ítems relacionados con el uso de equipamientos de protección individual según los riesgos de la actividad profesional, mantenimiento y organización de los obstáculos del puesto de trabajo para que no interfieran en el desarrollo de las actividades laborales desarrolladas. También se mantiene la puntuación en el ítem que medía la capacidad para establecer una comunicación eficaz con la persona responsable en cada situación laboral o con los miembros del equipo (ver Figura 1).

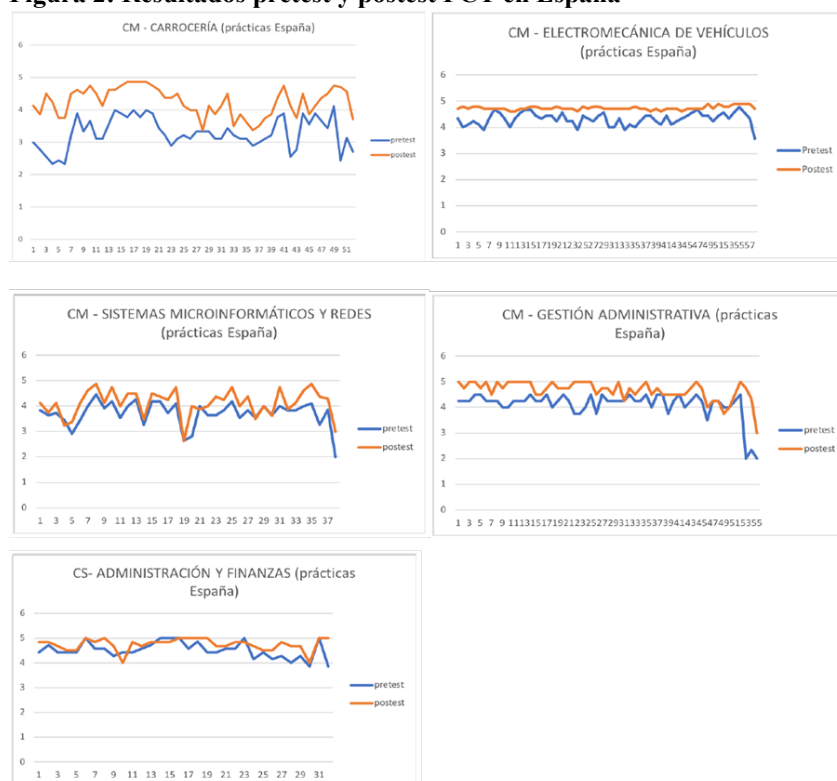
Figura 1: Resultados pretest y postest FCT en el extranjero



En esta línea, las coordinadoras señalan que los beneficios directos son el alto nivel motivacional del alumnado implicado.

Los estudiantes que realizaron las FCT nacionales obtuvieron variación en la media de las puntuaciones de cada uno de los elementos curriculares. En el caso de los estudiantes del CM en Carrocería todos los ítems han aumentado excepto el relacionado con la realización de sustituciones parciales y totales de elementos fijos y efectuar uniones soldadas, cumpliendo con las especificaciones del tipo de unión y las características de resistencia. Por otro lado, la media del pretest y del postest de los estudiantes del CM en electromecánica de vehículos ha aumentado pero muy poco ya que los valores de ambas mediciones oscilan entre el 4 y el 5. Lo mismo ha ocurrido con los sujetos del CM en Sistemas microinformáticos y redes, del CM en Gestión Administrativa y del CS en Administración y finanzas en los que los valores obtenidos son muy similares (ver Figura 2).

Figura 2: Resultados pretest y postest FCT en España



4. OTROS BENEFICIOS

Según C01 y C02 los estudiantes también han mejorado en diferentes rasgos de su personalidad. Por ejemplo, en la tolerancia, confianza en uno mismo, capacidad para resolver problemas, curiosidad, conciencia de las propias virtudes y defectos, entre otros. Rasgos que, señalan las coordinadoras, han sido muy valorados por las empresas que tutorizaron sus FCT. También han determinado un aumento en la autoestima dada la de pauperización cultural que tienen estos jóvenes cuando salen de su contexto.

Los beneficios directos para el centro educativo donde se imparten las titulaciones, así como para su entorno son múltiples. El centro considera que el programa Erasmus es un activo estratégico no solo para la formación integral de un alumnado, con muy pocas posibilidades de internacionalización, sino también para favorecer una dinámica laboral de calidad en el entorno próximo donde se inserta laboralmente el alumno. Esta situación le permite al tejido empresarial de la zona conocer nuevos protocolos de actuación o innovar en técnicas propias de cada especialidad. Además, el centro de educación secundaria también ha aumentado el número de matrículas respecto de cursos anteriores. Para el profesorado que colabora en esta experiencia tiene múltiples efectos beneficiosos para la calidad de la docencia y para la cooperación interdisciplinar e inter organizativa de la misma.

DISCUSIÓN

El proyecto Erasmus+ es sin duda, una iniciativa clave en el crecimiento integral de la juventud europea (Nada & Legutko, 2022). Su impacto, no solamente tiene que ver con una motivación cultural, si no que ya afecta al mercado laboral y a la adquisición de competencias de cada uno de los participantes (Erasmus+. Guía del programa. Versión 3, 2015, p. 7).

A través del siguiente artículo, observamos como la motivación del alumnado es fundamental para aumentar las posibilidades de éxito en el Programa. Confirma la necesidad de que la formación sea activa (Mercat, 2022), dando el protagonismo al alumno. Por ello, que la iniciativa Erasmus fue capaz de adaptarse a una sociedad totalmente cambiante a nivel tecnológico (Seadle, 2021) y laboral, consiguiendo que su público diana se sintiese reforzado en el momento de la ejecución de la experiencia y en la adquisición de competencias reales (Marhuenda, Chisvert & Palomares-Montero, 2016).

También, conseguir consolidar una red de intercambio para jóvenes entre países europeos, dentro de su formación reglada, es un acierto importante, debido principalmente a su complejidad y diversidad dentro de sus estructuras educativas (López-Soblelecho, 2011).

Se determina el impacto positivo que han tenido las prácticas en centros extranjeros para la gran mayoría de los participantes. Asimismo, de la información aportada por las coordinadoras se evidencia que muchos de ellos han continuado sus estudios superiores, principalmente los que realizaron formaciones de grado medio. Además, la mayoría de los que realizan prácticas en el extranjero tiene una media de 25 años y su motivación es la de mejora de

la empleabilidad. Asimismo, los motivos por los que algunos de ellos no han realizado las prácticas en el extranjero son por motivos económicos principalmente, además de que por tener la posibilidad de quedarse en la empresa familiar.

Por otro lado, las prácticas realizadas en España también tienen un impacto positivo, pero en el caso del CM en electromecánica de vehículos, CM en Sistemas microinformáticos y redes y CM en Gestión administrativa y el CS en Administración y finanzas la diferencia entre ambas mediciones no supera un punto. Por otro lado, en el caso de las titulaciones de CM en electromecánica de vehículos y CM en Sistemas microinformáticos y redes que realizaron las prácticas en el extranjero si se obtienen unos promedios superiores en el postest que son mayores que 1 punto. No obstante, también hay un aumento en los resultados de ambos cuestionarios, aunque las diferencias no son tan amplias en todos los ítems evaluados como en el caso anterior. Es el caso del CM en Gestión administrativa y CS en Administración y finanzas.

En cuanto a la edad de los participantes, se puede observar que hay una tendencia en cuanto a que los más jóvenes son los que deciden realizar las prácticas internacionales, concretamente los matriculados en el CM en Carrocería. Los principales motivos son que los de mayor edad, según evidencias en las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario, tienen cargas familiares y situaciones económicas que no les permiten trasladarse a realizar durante los meses correspondientes las FCT a otro país. De hecho, la situación económica de las familias ha sido un factor influyente, según Braslavsky (2006), a la hora de participar en proyectos de innovación educativa como el de las FCT.

Son múltiples los beneficios que desde la coordinación han concretado. Los estudiantes finalizan las FCT con impactos significativamente positivos a nivel personal y laboral. A través de las FCT los docentes pueden trabajar el currículo de forma más dinámica y conectada con la vida real. Así concluyeron también Casanova (2012) y Kratz y Merritt (2011) afirmando que uno de los principales motivos para desarrollar proyectos innovadores es para conectar el currículo con conceptos cotidianos. Además, los estudiantes desarrollaron las actividades con mucho entusiasmo, motivación, trabajo en equipo y creatividad. Potenciaron además trabajaron las competencias correspondientes. Por tanto, el beneficio para este colectivo es amplio y significativo.

La realización de las FCT al extranjero en el extranjero ha permitido dar a conocer en el entorno los proyectos internacionales que oferta el centro educativo, así como las posibilidades que se le ofrecen a los estudiantes de adquirir prácticas profesionalizantes de carácter internacional. El prestigio del centro educativo ha aumentado, así como el número de matrículas en las diferentes ofertas educativas.

Se concluye que el rendimiento académico de los estudiantes ha aumentado al finalizar la FCT. Por tanto, el nivel socioeconómico de las familias es un factor que limita la participación en proyectos de innovación educativa, tal y como señala Braslavsky (2006).

Tanto la pandemia originada por el COVID, como diferentes conflictos culturales como el aumento del euroescepticismo surgidos en los últimos años, parecen sugerir que el Erasmus+ debe estar alerta para evitar posibles problemas respecto al intercambio multicultural y el acceso al mercado laboral de los jóvenes (Poszytek, 2021). La economía mundial, lastrada por conflictos bélicos y el aumento de los costes de producción, va a impactar en aquellas profesiones más técnicas y que necesitan material específico para operar. Será imprescindible que la Comunidad Europea no deje de invertir en esta iniciativa y apueste, aún más, en potenciar los intercambios laborales y formativos que mejoren la convivencia y las competencias de los jóvenes europeos.

REFERENCIAS

- Alonso de Castro, Maria G., & Garcia-Penalvo, F. J. (2022). Successful educational methodologies: Erasmus+ projects related to e-learning or ICT. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. 10.54988/cv.2022.1.1022
- Beaven, A., & Spencer-Oatey, H. (2016). Cultural adaptation in different facets of life and the impact of language: a case study of personal adjustment patterns during study abroad. *Null*, 16(3), 349-367. 10.1080/14708477.2016.1168048
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3 ed.). La Muralla
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(2e), 84-101.
- Brea Castro, M. (2015). *A Casa da Xuventude de Ourense como experiencia histórica de educación social: 1978-1992*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Vigo] <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/244>
- Calvo, D. M. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014. *Ler História*, (71), 75-100.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(4), 6-20.
- Decreto 191/2010, de 28 de octubre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de técnico en gestión administrativa. diario oficial de Galicia, 24 de noviembre de 2010, núm. 226, pp.19463-19505.
- Decreto 206/2012, de 4 de octubre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en administración y finanzas. diario oficial de Galicia, núm. 207, pp. 40696-40836.
- Decreto 27/2010, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de técnico en sistemas

- microinformáticos y redes. diario oficial de Galicia, 15 de marzo de 2010, núm. 50, pp. 3394-3435.
- Decreto 59/2010, del 18 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de técnico en carrocería. Diario oficial de Galicia. comunidad autónoma de Galicia, 21 de abril de 2010, núm. 74, pp. 6276-6313.
- Decreto 94/2011, de 28 de abril, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de técnico en electromecánica de vehículos automóviles. diario oficial de Galicia, 26 de mayo de 2011, núm. 101, pp. 11602-11733.
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía*. Madrid: Turner.
- Educación y formación en la Unión Europea: análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la Estrategia Europa 2020 y el Programa Erasmus+ (2015) Reyes Miguel, Ana Elena Derecho y Cambio Social Vol. 12 Núm. 42 Pág. 5-0.
- Erasmus+. Guía del programa. Versión 3 (2015): 14/01/2015.
- Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport, s.f. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/organisations/learning-mobility-of-individuals/vocational-education-training>
- Flores-Sánchez, G. G., & Vigier, H. P. (2020). The impact of the dual educational model on the student's professional training. [O impacto do modelo educativo dual na formação profissional do aluno; El impacto del modelo educativo dual en la formación profesional del estudiante] *Revista Colombiana De Educación, 1*(78), 173-206. 10.17227/rce.num78-9535
- Fluixá, F. M., Tarazona, M. J. C., & Montero, D. P. (2016). La formación profesional dual en España: Consideraciones sobre los centros que la implementan. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones, 17*(1), 43-63.
- Fombona Cadavieco, A. J., & Pascual Sevillano, M. Á. (2013). Estudio de las acciones Erasmus en Educación Superior. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa, 25*(1), 74-82.
- Fondevila-Gascon, J., Rom-Rodríguez, J., Miotto, G., Polo-Lopez, M., & Munoz-Gonzalez, M. (2017). Dual Professional Training: the Connection between Students and Enterprise. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies (Edulearn17)*, 2382-2388.
- Francesc Fondevila-Gascon, J., Miotto, G., Rom-Rodríguez, J., & Polo-Lopez, M. (2017). Education, Research and Innovation in Spain: Job Placement Thanks to Dual Professional Training. *10th International Conference of Education, Research and Innovation (Iceri2017)*, 171-176.
- Kratz, S., & Merritt, E. (2011). Museums and the future of education. *On the Horizon, 19*(3), 188-195. doi:10.1108/10748121111163896
- López Soblelecher, M. V. (2011). ¿FCT en Europa?. *Innovación y formación. Investigando la contribución de la Unión Europea a erasmus+ proyecto de intercambio de jóvenes para el aprendizaje de lenguas extranjeras De: Cantéz, K; (Cantez, Koray)*. (2021).
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., & Palomares-Montero, D. (2017). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la

- implementan. *Revista internacional de organizaciones*, 17, 43. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Mercat, C. (2022). Introduction to Active Learning Techniques. *Open Education Studies*, 4(1), 161-172. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0010>
- Nada, C. I., & Legutko, J. (2022). “Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience”– Erasmus mobility and its potential for transformative learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.002>
- Nwosu, C. (2022). Does study abroad affect student academic achievement? *British Educational Research Journal*, 00, 1-20. <https://doi.org/10.1002/berj.3796>
- Ortiz Sobrino, M. A., Lopez Vidales, N., & Gonzalez Perez, J. C. (2022). Educommunication, Web radio and Non-Formal Education in an Erasmus plus Context: the Europa On Air Experience. *Ried-Revista Iberoamericana De Educacion a Distancia*, 25(1), 163-181. 10.5944/ried.25.1.30641
- Poszytek, P. (2021). Relational and Networking Character: Threat or Savior for the Sustainability of European Erasmus plus Projects in the Times of COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 13(16), 9338. 10.3390/su13169338
- Radic, S. (2021). Sharing power through collaborative learning - How did we develop integrated care through ERASMUS. *International Journal of Integrated Care*, 2110.5334/ijic.ICIC20586
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. «BOE» núm. 182, de 30 de julio de 2011.
- Reyes-Hernández, O., Tristán, J., López-Valle, J. M., Prats, A. N., Verdaguer, F. J. P., Rodríguez, J. V., ... & García-Mas, A. (2021). El proyecto ERASMUS+ ELIT-in: “Integración de los deportistas de élite al mercado laboral” (The ERASMUS+ ELIT-in project: “Integration of elite athletes into the labour market”). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(47), 59-68.
- Rodríguez-González, C., Bustillo-Mesanza, R. & Mariel, P. Los determinantes de los flujos de movilidad estudiantil internacional: un estudio empírico sobre el programa Erasmus. *High Educ* 62, 413–430 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). Basic vocational training and its contribution to the development of competences for educational re-engagement and labor insertion: Student perception. [La formació professional bàsica i la seva contribució al desenvolupament de competències per al reenganxament educatiu i la inserció laboral: percepció de l'alumnat; La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado] *Educación*, 57(2), 319-332. 10.5565/REV/EDUCAR.1239
- Seadle, M. (2021). Transfer and Transformation: Leadership in a Time of Change. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 45(2), 249-254. <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0014>

Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J., & Pérez-Herrero, M. (2021). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.70992>

ACERCA DE LOS AUTORES

LUCÍA LOMBA-PORTELA, PhD, es profesora contratada interina en la Universidade de Vigo en el Departamento de didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación. Sus líneas de investigación se centran en procesos de cambio y mejora innovadores. Email: lucialomba@uvigo.gal

MARGARITA ROSA PINO-JUSTE, PhD, Catedrática de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación en la Universidade de Vigo. Coordina el programa de doctorado en Educación, Salud y Deporte. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de programas educativos. Email: mpino@uvigo.gal

MILLÁN BREA CASTRO AUTOR 3, PhD, es profesor asociado en el Departamento AIPSE. Sus principales intereses de investigación se centran en educación, salud y nuevas tecnologías. Email: millan@uvigo.es
