

# **CIENCIAS LABORALES Y FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL**

***DOS ESPACIOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA***

**Francisco J. Cano Montero  
Ricard Calvo Palomares  
(coords.)**





CIENCIAS LABORALES Y FORMACIÓN  
Y ORIENTACIÓN LABORAL



FRANCISCO J. CANO MONTERO  
RICARD CALVO PALOMARES  
(coords.)

# Ciencias Laborales y Formación y Orientación Laboral

*Dos espacios para la innovación educativa*

Neopàtria

Proyecto de innovación docente 2016–2017 «Dinamización de la Red Interuniversitaria de Innovación en Ciencias Laborales», financiado por el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa de la Universitat de València (Proyecto UV–SFPIE\_GER–16–414980).

Licencia CopyLeft. Se permite la reproducción total o parcial de este libro y sus artículos, a condición de citar la fuente y el autor. CreativeCommons.



© del texto: los autores y autoras, 2017

© de la presente edición:

Editorial Neopatria, s.l.

C/ del Mur, 1-entlo. A - 46600 Alzira (Valencia)

[www.neopatria.es](http://www.neopatria.es) – [info@neopatria.es](mailto:info@neopatria.es)

Impreso en Quares Salesforce, s.l.

ISBN: 978-84-16833-79-5

Depósito legal: V-3602-2017

# Índice

<u>Introducción</u> .....	9
---------------------------	---

## PARTE I

<u>CAP. 1. Innovar en lo inmaterial: El desarrollo de la innovación en la educación superior. INVESLAB y el caso de las Ciencias Laborales</u> .....	15
J. A. RODRÍGUEZ DEL PINO	

<u>CAP. 2. Bases de la convocatoria y Acta de resolución de los II Premios de Investigación en Ciencias Laborales</u> .....	21
---	----

## PARTE II

### RESÚMENES PREMIADOS II PREMIOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS LABORALES

<u>CAP. 3. Tratamiento de los riesgos psicosociales en los convenios de Castilla y León (1<sup>er</sup> Premio)</u> .....	27
C. GONZÁLEZ VIDALES	

<u>CAP. 4. Precariedad laboral de las mujeres en la Comunidad Valenciana (2003-2013) (2<sup>o</sup> Premio)</u> .....	39
P. I. MONTERO REYNO	

<u>CAP. 5. La empleabilidad de personas con discapacidad (1<sup>er</sup> Accésit)</u> .....	53
M. A. JURADO CARABALLO	

<u>CAP. 6. ¿Reformando para mejorar? Análisis y evaluación de la Formación Profesional Dual (2<sup>o</sup> Accésit)</u> .....	75
J. J. VILA VÁZQUEZ	

PARTE III  
COMUNICACIONES Y EXPERIENCIAS

<u>CAP. 7. ¡A la calle! En busca de la historia olvidada</u> .....	109
M. P. SÁNCHEZ MARTÍNEZ	
<u>CAP. 8. Análisis del mercado laboral a través de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzle de Aronson o Jigsaw</u> .....	117
F. J. CANO MONTERO Y M. J. SÁNCHEZ PÉREZ	
<u>CAP. 9. Enseñar FOL a alumnado desmotivado. Una experiencia en el PCPI-PFCB de Chiva, 2012-2016</u> .....	131
J. A. RODRÍGUEZ DEL PINO	
<u>CAP. 10. FOLInvestigAcción, una propuesta de treball IES/CIPFP-Universitat</u> .....	143
COLECTIVO FOLINVESTIGACCIÓN	
<u>CAP. 11. ¿Repensamos FOL?</u> .....	155
L. FERRI RAMÍREZ	
<u>CAP. 12. Sistemes laborals del territori de La Ribera</u> .....	169
I. MAGALLÓ I A. BOSCÀ	
<u>CAP. 13. Ver para aprender: creación de un repositorio de recursos audiovisuales para FOL y EIE utilizando la plataforma YouTube</u> ...	181
J. V. BARBERÁ BLASCO	
<u>CAP. 14. I Olimpiada de la empleabilidad</u> .....	199
B. ESCALERA MARTÍNEZ	
<u>CAP. 15. Gamificando en FOL una experiencia: Party&amp;FOL</u> .....	203
N. CONTRERAS MORA	
<u>CAP. 16. Dinamización de equipos docentes: Networking departamental</u> .....	207
G. JORQUES REVERT	



## Introducción

El compromiso asumido por INVESLAB (Grupo de Innovación e Investigación en Ciencias Laborales de la Universitat de València) desde sus inicios con las Ciencias Laborales se ha caracterizado por apostar por las Ciencias Laborales desde su razón de ser, promocionando y mejorando la proyección profesional de sus egresados. En este sentido, destacaríamos cuatro líneas estratégicas de trabajo que hemos seguido:

1. En primer término, partimos de la necesidad de vincular lo académico –universitario– con lo profesional, como elemento clave para el éxito profesional futuro. Nuestro objetivo ha sido movilizar a las entidades con algo que decir en la materia, académicas además de la propia Universitat de València (a través del apoyo reiterado desde el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, con la aprobación anual de proyectos de innovación educativa que permitieran desarrollar esta labor), de ARELCIT (Asociación de Centros Universitarios de Relaciones Laborales & Ciencias del Trabajo) y profesionales como COGRA-SOVA-Excelentísimo Colegio Oficial Graduados Sociales Valencia o como CEAL (Asociación Española de Auditores Sociolaborales).
2. A su vez hemos apostado por las Ciencias Laborales como disciplina de trabajo, tanto profesional como científico. Suplimos con ello una carencia tradicional de la titulación-profesión, su escasa orientación hacia la investigación y lo que ello reporta. Para ello, propusimos la convocatoria de unos premios que fomentaran

este espíritu científico y que aprovecharan los estudios que los estudiantes de Ciencias Laborales estuvieran haciendo sus trabajos de fin de grado y de fin de máster.

3. Paralelamente, nos pareció esencial generar un vínculo real entre el entramado universitario actual como instrumento de mejora. Fruto de ello surgió la Red Interuniversitaria de Innovación Docente en Ciencias Laborales, como espacio de contacto real entre profesorado de distintas universidades (en la actualidad un total de 12 universidades).
4. Y por último, otra línea de trabajo ha sido la de mostrar al exterior nuestro trabajo, a través de la realización de jornadas y encuentros científicos, participación en congresos y jornadas, elaboración de artículos científicos y publicación de los textos presentados en nuestros encuentros docentes.

Y es ahí concretamente donde encuadramos esta publicación, donde recogemos las comunicaciones presentadas en las II Jornadas de Experiencias de Innovación Educativa en Ciencias Laborales de la Universitat de València, celebrada en la Facultat de Ciències Socials (Campus de Tarongers) el 7 de julio de 2017 y titulada «*Ciencias Laborales y Formación y Orientación Laboral: Dos espacios para la innovación educativa*» y, también, los resúmenes de los trabajos premiados en la II Convocatoria de los Premios de Investigación en Ciencias Laborales 2017-2018.

En la primera parte de la publicación se presentan los resúmenes de los trabajos premiados en los *II Premios de Investigación en Ciencias Laborales*: 1<sup>o</sup> premio a Cristina González Vidales con el trabajo titulado «*Tratamiento de los riesgos psicosociales en los convenios de Castilla y León*», 2<sup>o</sup> premio a Patricia I. Montero Reyno con el trabajo titulado «*Precariedad laboral de las mujeres en la Comunidad Valenciana (2003–2013)*», 1<sup>o</sup> accésit a M<sup>a</sup> Ángeles Jurado Caraballo con el trabajo titulado «*La empleabilidad de personas con discapacidad*» y 2<sup>o</sup> accésit a J. Javier Vila Vázquez con el trabajo titulado «*¿Reformando para mejorar? Análisis y evaluación de la Formación Profesional Dual*».

En la segunda parte, recogemos las comunicaciones presentadas en las *II Jornadas de Experiencias de Innovación Educativa en Ciencias*

*Laborales* por docentes de distintos niveles educativos (FP, secundaria, Universidad, muy significativa la presencia de experiencias aportadas por el profesorado de la especialidad de FOL<sup>1</sup>): M<sup>a</sup> Pilar Sánchez Martínez, Fco. J. Cano Montero, M<sup>a</sup> José Sánchez Pérez, Juan A. Rodríguez Del Pino, Laura Ferri Ramírez, Colectivo FO-LInvestigAcción, Isabel Magalló Albert, Adelia Boscà Almiñana, Jesús V. Barberà Blasco, Bernat Escalera Martínez, Nuria Contreras Mora y Guillermo Jorques Revert.

FRANCISCO J. CANO MONTERO Y RICARD CALVO PALOMARES  
*Coordinadores de las Jornadas de Innovación Educativa  
en Ciencias Laborales*

<sup>1</sup> FOL: Formación y Orientación Laboral.



# PARTE I



# Capítulo 1

## **Innovar en lo inmaterial: El desarrollo de la innovación en la educación superior. INVESLAB y el caso de las Ciencias Laborales.**

JUAN A. RODRÍGUEZ DEL PINO\*

### I. LA INNOVACIÓN PARA UNA PERSONA DEL SIGLO XX

¿Qué es eso de innovar? ¿A qué nos suele sonar? Cuando se habla de innovar resuena en mí, persona nacida en el último cuarto del siglo pasado, a tecnología, a un cierto arcano alejado y desconocido para un individuo que se hizo persona a través de los cassetes y VHS. Lo cierto es que innovar implica evolucionar, avanzar y ese proceso se ha acelerado desde los últimos 50 años de manera exponencial.

Si nos atenemos a lo que indica la Real Academia Española, «*Innovar*» es un término que proviene del latín *innovare* y en su primera acepción se indica que es:

Tr. Mudar o alterar algo, introduciendo novedades.

Con mi mentalidad del siglo pasado ya voy entendiendo un poco mejor el concepto. Pero aún necesito un ejemplo para entenderlo mejor:

Cuando era un niño, jugaba con unas piezas que se llamaban TENTE. Al principio, esas piezas cuadrículadas y pequeñas no significaban nada, pero al ir uniéndolas podías construir un barco o un avión. En

\* Dpto. Sociología y Antropología Social. INVESLAB

definitiva, al introducir y conectar nuevas piezas, lograba construir un producto final innovador, con el cual podía jugar. Aunque ahora que lo pienso, realmente la diversión se encontraba en el mismo proceso creativo de ir construyéndolo... Eso es innovar.

La innovación, por tanto, que antaño sí fue tecnológica e instrumental, asume en la actualidad un mayor peso como un componente inmaterial que indudablemente siempre ha estado más o menos presente. Esto supone ampliar las competencias para llegar más lejos, lo cual implica una objetiva mejoría y poder tomar ventaja frente a los posibles competidores que no innovan o lo hacen de manera más lenta.

¿En qué consiste ese valor inmaterial de la innovación? Implica el propio proceso donde al ir introduciendo esas novedades, se observa la evolución ajustándolo a las necesidades planteadas. Por tanto, la innovación no supone un producto final, dado que al surgir ese *output*, sale ya obsoleto de inicio, a la espera de otro más novedoso, más innovador.

## 2. ¿CÓMO SE INNOVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

El desarrollo de la innovación en la Educación Superior es un tema con una amplia literatura debido al interés que este tema despierta. Se ha escrito e investigado mucho y adaptado a múltiples ámbitos (la tutoría, las TIC, el desarrollo de las competencias, etc.) Esto es debido en gran parte a la presión del Escenario Europeo a partir de la firma del Tratado de Bolonia (1999) que pretende mejorar el nivel de competitividad; y al interés desplegado por las diversas Universidades en los últimos años en alcanzar la calificación de Excelencia.

Si bien existen múltiples definiciones que buscan abarcar todas las dimensiones y las implicaciones que conlleva la innovación educativa. Aquí recogemos una que nos parece bastante acertada puesto que supone «realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo,



para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron» (Sein–Echaluze et al., 2014). Por tanto la necesidad de ser transferible se convierte en el elemento clave de la innovación.

Hasta el momento los resultados han sido diversos. Y sobre todo centrado en, por un lado, lo que podríamos denominar los recursos y que se plasmaría en lo se conoce como el *E-Learning*, y que se puede traducir como enseñanza *on line*, materializándose en el desarrollo y ampliación de aulas y plataformas virtuales más potentes y con más recursos y opciones.

Y, por otro lado, la mejora de la comunicación entre la Universidad y el mundo laboral intentando ampliar el nivel de competitividad del alumnado para su futura inserción en el mercado laboral. Esto se ha plasmado a través del desarrollo de las competencias, de las prácticas formativas en centros de trabajo (FCT) y el desarrollo de los Trabajos de Fin de Grado que buscan en muchos casos plasmar lo aprendido a nivel teórico en un entorno laboral práctico.

En los estudios englobados en la Ciencias Sociales y Jurídicos existe una aplicación similar en lo formal y desigual en el resultado final. Esto se debe a que, como en la mayoría de los casos, el factor humano resulta decisivo. Por tanto, se puede observar tanto un profesorado empeñado en mantener un sistema de enseñanza–aprendizaje clásico basado en la clase magistral, frente a otro que, sin abandonar las clases magistrales, sí amplía el espectro docente con la incorporación de casos prácticos, estudios de casos, análisis de situaciones-problema y trabajos grupales aplicados de manera práctica.

Es evidente que la innovación educativa posee un significado diferente dependiendo del punto de vista que se tome. No es el mismo punto de vista el de la Institución, como el del profesorado o el del alumnado. Cada uno de estos grupos de interés entenderá por innovación una cosa diferente y, a la vez, buscará un objetivo final distinto. Y esto resulta un hándicap a la hora de intentar aunar una común manera de abordar este tema.

Existe lo que se ha venido en denominar «La analítica académica» que hace referencia a la práctica de la toma de decisión basándose en los datos con fines operativos en el nivel institucional, pero que se puede aplicar también en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Baepler & Murdoch, 2010).

De esta manera, según se desprende de ciertas investigaciones, aplicar la innovación conlleva tener claros ciertos principios que nos conduzcan hacia el siglo XXI (Bolstad et al., 2012):

- a. Desarrollo de un aprendizaje personalizado,
- b. Nuevas percepciones de los conceptos de equidad, diversidad e inclusividad.
- c. Generar un currículo que use el conocimiento para desarrollar la capacidad de aprendizaje.
- d. Cambiar el guion. Repensar los roles del profesorado y el alumnado.
- e. Introducir la cultura de la formación permanente.
- f. Nuevos tipos de consorcios y relaciones.
- g. Generar nuevos roles con las tecnologías.
- h. Generar nuevos roles en las prácticas colaborativas.

Aun así, la pregunta clave que el alumnado se hace cuando inicia una asignatura nueva es: ¿Esto para qué me sirve? ¿Cómo puedo aplicarlo?

### 3. INNOVAR EN LAS CIENCIAS LABORALES

En el actual Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (a partir de ahora RRLL y RRHH), se combinan a la perfección aprendizaje teórico académico y aplicación práctica. Y si bien en este último aspecto se ha venido desarrollando una larga experiencia. En la parte de la reflexión teórica y analítica de la propia profesión desde un punto de vista académico se ha hecho poco hasta ahora, esto se debe a que esta tarea la realizaban otras disciplinas (derecho, psicología sociología, etc.). Pero ha llegado el momento de que los propios graduados en RR.LL. y RR.HH., reflexionen sobre ellos-as mismos-as.

Es por esta razón que se plantean diversas acciones. Por un lado, las actividades que dentro de una asignatura se generan a lo largo de un curso pueden resultar un material de utilidad para el alumnado. Estos pueden ser de muy diversa índole: estudios de casos, análisis de casos reales, visitas a empresas y desarrollo de instrumentos específicos, etc. Este bagaje no sólo es útil por el aprendizaje tanto individual como grupal que supone, ni tampoco por la observación de la teoría aprendida aplicada a casos de la vida real, sino también por el valor investigador que tiene en sí mismo. Este cúmulo de trabajos individuales y grupales genera un corpus, que en ocasiones suponen una línea continua y se denomina porfolio.

El reto futuro es conseguir que esa información recogida y supervisada por el profesorado, pueda suponer el material del que se nutra el Congreso de Estudiantes, los cuales puedan enseñar mediante Posters académicos los resultados obtenidos a los-as compañeros-as de otros cursos. Este proceder genera, por un lado, un intercambio de experiencias que se desarrolla a lo largo de la semana del Estudiante y que se combina con las conferencias y charlas de diversos expertos; y por otro el efecto de motivación que supone para el alumnado ver expuesto sus diversos trabajos como fruto de sus esfuerzos formativos.

Lo que ya se está haciendo implica desde hace ya algunos cursos, darle valor a los cientos de Trabajos de Fin de Grado (TFG) que cada año se generan desde las distintas Universidades y que pueden suponer el inicio de una carrera académica, puesto que se ha abierto un nuevo espacio por ocupar por los Graduados en RR.LL. y RR.HH. En este sentido se planteó en su momento, por un lado, la generación de una red nacional de Centros Universitarios vinculados con las Ciencias Sociales a nivel nacional y, por otro, generar un premio que beneficiara a los TFG de mayor calidad de los presentados.

#### 4. UNA APUESTA CON FUTURO

Durante años han coexistido dos ámbitos que parecían separados por enormes océanos de incompreensión: por un lado la Academia, con esa pose de creerse la fuente de todo el saber y, por tanto,

sin necesidad de colaborar con nadie y que vive y se retroalimenta del saber teórico. Por otro, el mundo real que pedía soluciones sobre hechos concretos y que representa el saber menospreciado durante años, del saber de la calle, de la sabiduría popular, de las opciones precarias y efímeras.

La realidad a puesto a estos dos mundos, aparentemente imposibles de conjugar, a trabajar juntos. La Academia, necesita «tocar calle», precisa que el saber que desarrolla tenga una utilidad práctica, sino quiere morir de éxito. La realidad social y económica, precisa de soluciones novedosas que aporten nuevas ideas a un mundo que parece anquilosado. En este sentido, resulta evidente recordar que la innovación, en general, y la educativa en particular, tiene múltiples perspectivas que se complementan. Y esto supone un enriquecimiento mutuo. Ambos ámbitos se precisan y se complementan a la vez y en los estudios que conducen al Grado en RRLL y RRHH se observa de manera precisa. La innovación educativa es una herramienta para el desarrollo de la innovación socio-laboral.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baepler, P., & Murdoch, C. J. (2010). Academic Analytics and Data Mining in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2).
- Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). *Supporting future-oriented learning & teaching -A New Zealand perspective*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education.
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á. & Sein-Echaluce, M. L. (2015). Tendencias en innovación educativa. GRIAL. Ponencias/ Actas del Grupo de Investigación en Interacción y E-learning.
- Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & García-Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 44. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/44/>

## Capítulo 2

### Bases de la convocatoria y Acta de resolución de los II Premios de Investigación en Ciencias Laborales



*Red Interuniversitaria de  
Innovación en Ciencias Laborales*

#### **II Premios de Investigación en Ciencias Laborales** **Bases de la convocatoria 2016-2017**

La Asociación Estatal de Centros de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo (ARELCIT), la Red Interuniversitaria de Innovación en Ciencias Laborales e Inveslab-Grupo de Investigación en Ciencias Laborales de la Universitat de València, proponen la convocatoria de los II PREMIOS DE INVESTIGACION EN CIENCIAS LABORALES, que se crean con el objetivo fomentar la capacidad de los egresados en RRLL-RRHH en el proceso de difusión y publicación de los resultados obtenidos en sus investigaciones y estudios de Fin de Grado y de Fin de Master.

**PRIMERA.-** Los II PREMIOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS LABORALES, de ámbito estatal, tienen por objeto dar notoriedad y visibilidad a las investigaciones desarrolladas por estudiantes y egresados relacionadas con las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos.

**SEGUNDA.-** Podrán concurrir a esta convocatoria los estudiantes o egresados recientes en Graduado Social, Ciencias del Trabajo, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en todos aquellos Másteres Universitarios Oficiales de Postgrado vinculados con la materia, que hayan presentado su Trabajo de Fin de Grado o de Máster con posterioridad al 1 de enero de 2014, y no hayan participado en ediciones anteriores del premio.

**TERCERA.-** La convocatoria de Premios será de carácter anual. Los trabajos a presentar tendrán que cumplir los siguientes requisitos:

- Que su objetivo sea de interés para las Ciencias Laborales.
- Que su ámbito sea de carácter estatal, o en caso contrario, que sus objetivos, metodología y conclusiones puedan ser extrapolados a este nivel.
- Que sean innovadores, originales e inéditos y que no hayan formado parte de proyectos financiados por organismos públicos y/o privados.

(No podrán optar al Premio, los trabajos presentados a otras convocatorias durante el tiempo en el que transcurra el proceso de selección y resolución de este premio)

**CUARTA.-** Los trabajos premiados serán un total de dos, un primero de 800 euros y un segundo de 400 euros que serán publicados por ARELCIT en la revista Trabajo y presentados en una mesa específica en el siguiente Congreso Estatal de la Asociación a celebrar en Zaragoza en 2017. Opcionalmente y en atención a la calidad de los trabajos presentados se podrán conceder uno o dos accésit. Los premios podrán quedar desierto en el caso de que los trabajos presentados no reúnan las condiciones básicas exigidas en las presentes bases. Para ello se comunicará, previamente, a los autores/as la decisión que se adopte en dicha materia.

**QUINTA.-** Los trabajos a presentar tendrán una extensión mínima de 25 hojas y un máximo de 150 hojas (incluyéndose en dicha extensión: tablas, esquemas, gráficos y referencias bibliográficas). Se presentará copia en papel y en soporte informático (documento Word para Windows), con las características siguientes:

- La fuente a utilizar será tipo de letra ARIAL y tamaño de la letra: punto 12.
- El formato de párrafo será alineación justificada e interlineado de 1,5 líneas.
- La configuración de la página tendrá todos los márgenes a 3 cms.

**SEXTA.-** Cada trabajo irá acompañado de un resumen no superior a 2 hojas, en el que se explicará de forma abreviada el contenido del mismo (máximo de 500 palabras) y se presentarán palabras clave (entre cuatro y seis palabras). El texto contará con la estructura de un trabajo científico: Presentación/Prólogo. Introducción. Fundamentación/Aproximación Teórica. Fundamentación/ Marco metodológico. Análisis de resultados. Conclusión. Bibliografía usada en la investigación. Anexos de tablas, gráficos, etc. Se adjuntará un informe del tutor/a del trabajo en el que se explique de forma resumida cómo se desarrolló el mismo.

**SÉPTIMA.-** Las obras podrán presentarse en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado Español, siendo requisito imprescindible que se acompañe traducción al castellano.

**OCTAVA.-** La documentación mencionada se enviará mediante correo certificado a INVESLAB-Facultad de Ciencias Sociales (despacho 3D11), Avda. Dels Tarongers s/n (Campus dels Tarongers), 46021 Valencia, antes de las 14:00 horas del 30 de marzo de 2017. Dentro del sobre, además del trabajo impreso y el CD o pen drive con la versión digital, se incluirá instancia o escrito dirigido al Presidente de Jurado, en el que se realice declaración jurada de no incurrir en falta de ninguna de las bases de la convocatoria. La presentación trabajos de investigación que no cumplan los requisitos fijados en las bases de esta convocatoria no serán admitidos a valoración, siendo rechazados por el Jurado.

**NOVENA.-** El Jurado estará formado por las siguientes personas:

- Como Presidente actuará el Presidente de ARELCIT o la persona en quien éste/a delegue.
- Como Secretario, un representante de Inveslab de la Universitat de València.
- Como Vocales, tres representantes de las Universidades participantes en el proyecto.

**DÉCIMA.-** En la valoración de los trabajos de investigación, el Jurado tendrá en cuenta los siguientes criterios generales:

- a) Originalidad e innovación del trabajo.
- b) Aplicación práctica y/o transferencia de la investigación a las Ciencias Laborales.
- c) Rigor científico.

**DECIMOPRIMERA.-** El fallo deberá ser hecho público en los tres meses siguientes a contar desde el día siguiente de la finalización del plazo de presentación de las obras o trabajos de investigación. Dicho plazo podrá ampliarse hasta un mes más si el número de obras presentadas así lo requiere. El fallo que emita el jurado será inapelable y a criterio del

Jurado podrá declararse desierto el premio. Las obras que no hubieran sido premiadas podrán ser retiradas por sus autores/as, previa solicitud por escrito, dentro de los tres meses siguientes a la publicación del fallo, entendiéndose que renuncian a esta facultad quien no haya reclamado su obra dentro del plazo antes mencionado.

**DECIMOSEGUNDA.**- Las incidencias no previstas en estas bases o en el reglamento de aplicación, serán resueltas por el Jurado, cuya decisión será vinculante y no podrá ser recurrida por los/as participantes.

**DECIMOTERCERA.**- El/la autor/a de las investigaciones premiadas cederán en exclusiva a ARELCIT los derechos de autoría de las obras presentadas al Premio, quedando facultado éste, para su transmisión, explotación, distribución y cesión. No podrán por lo tanto, ser difundidos, publicados por ningún medio, en su totalidad o en partes por el/la autor/a, salvo expresa petición de éstos/as a ARELCIT y expresa autorización de ésta.

Valencia, a 18 de noviembre de 2016





*Red Interuniversitaria  
de Innovación  
en Ciencias Laborales*

**ACTA DE RESOLUCIÓN DE LA CONVOCATORIA  
DE LOS II PREMIOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS LABORALES  
(CONVOCATORIA 2016-2017)**

Reunido el Jurado de los II Premios de Investigación en Ciencias Laborales (Convocatoria 2016-2017) en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València, y en virtud de las valoraciones aportadas por el Comité científico de los trabajos presentados, se propone conceder los siguientes premios:

1º premio: Doña Cristina González Vidales (Universidad de León)

2º premio: Doña Patricia Isabel Montero Reyno (Universitat de València)

1º Accésit: Doña Mª de los Ángeles Jurado Caraballo (Universidad de Málaga)

2º Accésit: Don José Javier Vila Vázquez (Universitat de València)

Valencia, a 15 de junio de 2017

El Presidente

Ernest Cano Cano

El Secretario del Jurado

Francisco J. Cano Montero

El Vocal

Ricard Calvo Palomares



## PARTE II

### **Resúmenes premiados**

### **II Premios de Investigación en Ciencias Laborales**



## Capítulo 3

### Tratamiento de los riesgos psicosociales en los convenios de Castilla y León

CRISTINA GONZÁLEZ VIDALES\*

#### RESUMEN

La preocupación de la sociedad por los riesgos psicosociales en el trabajo y las consecuencias negativas derivadas de los mismos para los trabajadores, ha experimentado en los últimos tiempos un auge considerable. De esta preocupación, nace el presente estudio, el cual tiene entre sus objetivos principales el poner de manifiesto si esta inquietud social se ha trasladado a los agentes sociales y de hacerlo, como se refleja en la negociación colectiva, pues la regulación vigente los legitima para prever en la misma cuantas medidas preventivas, sancionadoras y reparadoras consideren necesarias o valiosas a fin de velar por la salud psicofísica de los trabajadores.

Tras el análisis de los más de 350 convenios colectivos, se ha comprobado cómo estos no son todo lo innovadores que podrían llegar a serlo. Las normas paccionadas no introducen mejoras significativas con respecto a las previsiones recogidas en las normas aplicables, salvo casos puntuales detallados a lo largo de la investigación.

Los negociadores deberían ser más ambiciosos de lo que vienen siéndolo hasta el momento e implantar a través de los convenios colectivos las medidas necesarias para evitar, prevenir y minimizar los

\* Estudiante, Facultad de Ciencias del Trabajo, Universidad de León (cgonzv03@estudiantes.unileon.es)

riesgos psicosociales presentes en el trabajo, ya que las consecuencias de esta materialización recaen no solo en la salud de los trabajadores si no que va más allá afectando al buen ambiente laboral y por ende a la propia empresa y su rentabilidad.

*Palabras clave:* Riesgos psicosociales; convenios colectivos; estrés laboral; problemas de conciliación; violencia laboral; acoso laboral.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los riesgos psicosociales han sido hasta hace pocos años los «grandes olvidados», ahora bien, con la entrada del nuevo siglo éstos han adquirido gran importancia; no en vano, la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (2011) recoge que los trabajadores encuestados opinan que su trabajo afecta de una forma negativa a su salud. El 86,4% de los empleados consultados señalan que los problemas de salud han sido agravados o producidos por el propio trabajo, estando entre las primeras posiciones el estrés, la ansiedad o nerviosismo (17,2%) solo superados por problemas músculo esqueléticos.

La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (en adelante LPRL), y sus respectivos reglamentos de desarrollo, dejan un amplio abanico para regular los distintos riesgos laborales, entre ellos los psicosociales, al ser uno de los objetivos de esta Ley el fomento de la participación de trabajadores y empresarios en materia preventiva y no existiendo a nivel nacional y supranacional una regulación sistemática de los riesgos psicosociales (Molina, 2006).

Por ello, la negociación colectiva debería de ser la encargada de recoger el testigo que la LPRL le ofrece y hacerse cargo de las carencias de ésta (Mercader y Muñoz, 2002), debiendo patronal y trabajadores fijar la política preventiva sobre riesgos psicosociales, ya que son ellos los que más cerca de la realidad laboral se hallan, y en consecuencia, quienes mejor pueden adaptar la política preventiva a los riesgos psicosociales derivados de la actividad productiva.

Dado que la negociación colectiva debería ser la encargada de recoger las medidas correctoras de cuantos factores de riesgos psicosociales se hallen presentes en cada sector, empresa o puesto de trabajo, esta investigación pretende averiguar el tratamiento que reciben dichos riesgos en los distintos convenios colectivos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Para alcanzar el fin propuesto, se analizarán, de una forma objetiva los convenios colectivos autonómicos de los últimos 3 años, a fin de obtener una visión panorámica de los puntos fuertes y débiles de estos en el tratamiento dispensado a los riesgos psicosociales que pueden influir negativamente en la salud mental y física de los trabajadores.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se inicia con la búsqueda de todos los convenios colectivos de Castilla y León tanto provinciales como autonómicos de los años 2013, 2014 y 2015, siendo la fuente utilizada la página web *regcon* dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Los convenios colectivos encontrados se listaron por año y provincia a la que pertenecían, separando los de ámbito autonómico. Todo ello, con el fin de facilitar la tarea de revisión y análisis de los mismos.

En paralelo al análisis de los convenios colectivos cabe destacar la consulta de la bibliografía relacionada con la previsión de los riesgos psicosociales en la negociación colectiva, así como las posibles consecuencias negativas de estos riesgos en la salud psicofísica de los trabajadores.

Tras el análisis de la documentación y el estudio de las partes a tratar, se da cuerpo al trabajo a través de los distintos apartados, entre los que se encuentran; el tratamiento del estrés o tecnoestrés, las necesidades del trabajador vinculadas a la conciliación de la vida familiar y laboral, violencia laboral y acoso laboral en las normas paccionadas autonómicas, dando paso finalmente a la elaboración de las conclusiones.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *Estrés laboral*

El estrés laboral según Leka, Griffiths, y Cox. (2004) es «la reacción que puede tener un individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba la capacidad de afrontar la situación». El estrés tiene por tanto, un parte objetiva relacionada con las exigencias de trabajo y los conocimientos del individuo que son fácilmente medibles y cuantificables; y una parte subjetiva difícilmente medible, al estar relacionada con la capacidad individual para afrontar y superar las situaciones de exceso de demanda de trabajo (Moran, 2005).

Es esta parte subjetiva difícil de medir, junto con la generalidad con que trata la LPRL y el ET el estrés, ya que a lo largo de la redacción de los textos normativos no se hace mención expresa a este factor como tal, podría ser una de las razones por las cuales los convenios consultados no hacen una clara referencia a cómo actuar ante estas situaciones.

En la actualidad, debido a la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC), se ha introducido un nuevo término que debe tenerse en cuenta a la hora de hablar del estrés laboral, el tecnoestrés; el cual se define como «un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC o amenaza de su uso en un futuro. Ese estado viene condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC» (Salanova, 2003, p. 19).

Los convenios autonómicos consultados recogen de forma general la LPRL y ningún convenio consultado hace una referencia ni al estrés laboral ni al tecnoestrés, solo plasman lo que ésta cita en su artículo 16. Es decir, el deber del empresario de realizar una evaluación inicial de los riesgos que puedan afectar a la seguridad y salud de los trabajadores, atendiendo tanto a las características del puesto de trabajo como a las características de los trabajadores.

Se encuentran en los pactos convencionales castellanos y leoneses, aunque no en abundancia, cláusulas para los supuestos de introducción de nuevas tecnologías, cambios de equipos de trabajo, así como modificación de los procesos productivos. Según Ayuso (2006) estas circunstancias pueden ser propicias para generar posibles situaciones de estrés, laboral en el caso de modificación de los procesos productivos o tecnoestrés en el caso de introducción de nuevas tecnologías. Los agentes sociales en cumplimiento de la LPRL, reflejan en los pactos la obligación de una formación necesaria para prevenir los nuevos riesgos derivados de la implantación de las nuevas tecnologías o procesos productivos y de una nueva evaluación de los riesgos al producirse cambios en las condiciones de trabajo.

Mención especial cabe hacer al Convenio Colectivo de la empresa ONTEX Peninsular S.A. publicado el 27 de abril de 2015 en el BOP de Segovia, el cual, aunque no aborda de manera específica los riesgos psicosociales, en su artículo 37 apela no solo a la representación de la empresa y de los trabajadores de la misma, sino también a las empresas del mismo sector para que colaboren en materia preventiva a fin de disminuir los riesgos derivados del proceso productivo.

### *3.2. Las necesidades vinculadas a la conciliación de la vida familiar y laboral como factor de riesgo psicosocial*

Las necesidades generadas por la conciliación de la vida familiar y laboral y la insatisfacción por no atenderla convenientemente constituye uno de los riesgos psicosociales que más debate ha generado en los últimos años. Con la incorporación de la mujer al mundo laboral, este debate se ha colocado en primer plano y tanto la Unión Europea como España y las propias Comunidades Autónomas han establecido en los últimos tiempos normas para hacer posible la conciliación efectiva de la vida familiar y laboral.

Pese a la importancia que tiene para los trabajadores la conciliación de la vida familiar y laboral como se observa en la VII Encuesta

Nacional de Condiciones de Trabajo (2011) y las consecuencias negativas que puede tener la deficiente conciliación en su salud, son muy pocos los convenios colectivos que aprovechan la negociación para realizar mejoras sustanciales a las propuestas contenidas tanto en la LPRL, el ET como en las demás leyes que regulan la materia.

Algunas mejoras encontradas se refieren a la licencia en caso de matrimonio (art. 37.3 a, ET), esta es ampliada en una gran parte de los convenios, variando la ampliación entre 1 y 5 días y extendida la mentada licencia a la formalización de la pareja de hecho. Otra mejora respecto al ET, se encuentra en la propuesta de otorgar entre 1 y 3 días de permiso remunerado por matrimonio de familiares, generalmente hasta el segundo grado de afinidad o consanguinidad.

En cuanto al permiso del artículo 37.3.b ET, «... por el nacimiento de hijo y por el fallecimiento, accidente o enfermedad graves, hospitalización o intervención quirúrgica sin hospitalización que precise reposo domiciliario, de parientes hasta el segundo grado de consanguinidad o afinidad...», la negociación mejora, entre 1 y 2, los días disponibles para atender estas necesidades.

En el caso de acompañamiento por enfermedad, la negociación da la posibilidad de acudir a consulta médica con el cónyuge o familiares de primer grado de consanguinidad o afinidad sin pérdida de retribución, aunque la enfermedad no sea calificada de grave como marca el ET, oscilando el tiempo disponible, desde el indispensable a un número de horas y salidas anuales consensuadas en la negociación.

En lo referente a los permisos del artículo 37.3. c, d y e, por «... traslado de domicilio familiar», la mejora que proponen algunos de los convenios es de 1 o 2 días más, llegando en un solo caso a cinco días de permiso remunerado. En cuanto a los permisos por «...el cumplimiento de un deber inexcusable de carácter público y personal...» y «... realizar funciones sindicales o de representación del personal...», no sufren modificación alguna con respecto al ET.

Los permisos «... para la realización de exámenes prenatales y técnicas de preparación al parto ... y para la asistencia a las preceptivas sesiones de información y preparación y para la realización de los preceptivos informes psicológicos y sociales (a fin de adoptar o



acoger)...» (art. 37.3. f, ET) no se amplía lo dispuesto por el legislador.

En el caso de este permiso, los negociadores deberían ser más ambiciosos e incluir la posibilidad de acompañar a la pareja a la realización de los mismos, a fin de implicar a la otra parte de una forma activa, dando con ello un paso más en la consecución de los objetivos de corresponsabilidad e igualdad efectiva entre hombres y mujeres marcados por las leyes 39/1999 y 3/2007, como así proponen en Rodríguez, Martínez y Agra (2007).

En lo relativo al permiso por lactancia o la reducción de jornada (art. 37.4, ET). Los pactos convencionales si suelen recoger este derecho, con el inconveniente de reproducir de una forma literal o cuasi literal la normativa. Las modificaciones que se encuentra son las referidas a la acumulación del permiso en jornadas, encontrando una gran desigualdad en el número de días de permiso; desde los 12 días naturales a los 24 días laborales. De manera anecdótica algunos convenios colectivos amplían este permiso hasta el año de vida del hijo, condicionado siempre a no acogerse a la acumulación del permiso en jornadas completas.

En cuanto a los mecanismos de conciliación recogidos en el artículo 37.5 y 6 del ET, ausencias por nacimiento de hijo prematuro que precise hospitalización, reducción de jornada bien por hospitalización de hijo después del parto, por cuidado de menores de 12 años o discapacitado o por cuidado de familiar hasta el segundo grado de afinidad o consanguinidad, la negociación no mejora lo dispuesto en la normativa.

Continuando con la suspensión del contrato con reserva del puesto de trabajo (art. 45 y 48, ET) como herramienta de conciliación es posible distinguir:

- Suspensión por paternidad tanto biológica como adopción o acogimiento: La suspensión será de 4 semanas que entrará en vigor a partir del 1 de enero de 2017, siendo hasta entonces de 13 días. De los convenios consultados, ninguno se ha adelantado a la previsión recogida en la mentada Ley 9/2009, de 6 de octubre, de ampliación de la duración del permiso de paternidad en los casos

de nacimiento, adopción o acogida, quedándose todos en los 13 días o 20 en el caso de familias numerosas.

- Suspensión por maternidad biológica, adopción o acogimiento: En este caso, los pactos consultados, no mejoran las condiciones previstas por el legislador.
- Por otra parte, ocasionalmente se prevén mejoras como apoyo a la paternidad, maternidad, adopción o acogimiento, consistiendo estas en:
  - Derecho preferente a plaza para familiares de 0-3 años en los Centros de Educación Infantil titularidad de la empresa.
  - Mantener el acceso a la web del empleado a aquellas personas que se encuentran en situación de baja por maternidad, paternidad, excedencia por cuidado de familiares o suspensión por riesgo durante el embarazo, para que tengan acceso a información acerca de nuevas vacantes.
  - Proyecto canguro: cuidado de hijos e hijas durante los periodos escolares vacacionales en el horario de funcionamiento del Centro de Educación Infantil.

En lo relativo a las excedencias, las normas convencionales no modifican la duración de éstas, ahora bien, en el caso de excedencia por motivos familiares la reserva de su puesto de trabajo, en algunos convenios, se extenderá a todo el periodo de excedencia o se amplía a 2 años o 18 meses. Mención especial cabe hacer al Convenio Colectivo para la Empresa Flex Equipos de Descanso, S.A (BOP Salamanca de 3 de octubre de 2014), el cual recogen el derecho al abono «...de una sola vez de una compensación bruta de 1.202 euros si la excedencia es por dos años; 3.005 si es por cuatro años y 4.207 si es por tiempo igual o superior a seis años».

### *3.3. Violencia Laboral*

Pese a que un 11% de los trabajadores ha sufrido alguna vez conductas violentas en el trabajo en los últimos 12 meses (VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo, 2011), los convenios

colectivos de Castilla y León solo abordan este riesgo desde una perspectiva puramente sancionadora, sin establecer ningún protocolo para identificar el foco de esta, a fin de poder eliminarla. Las conductas violentas objeto de sanción son graduadas como leves, graves y muy graves.

Como faltas leves se encontrarían las discusiones violentas con los compañeros, trato incorrecto o descortés con el público o compañeros, siendo la sanción propuesta una amonestación verbal o escrita.

En cuanto a las conductas calificadas como faltas graves se hallarían discusiones en presencia del público o que trascienda a éste, falta de respeto a superiores, compañeros y subordinados, los insultos u ofensas verbales contra las personas usuarias. La sanción en este caso es la suspensión de empleo y sueldo.

Finalmente, entre las faltas muy graves se encontrarían los malos tratos de palabra u obra a los jefes, subordinados, compañeros o a los familiares de estos, originar frecuentes riñas con compañeros de trabajo o abuso de autoridad. La sanción varía desde la suspensión de empleo y sueldo de 16 a 70 días hasta el despido disciplinario dependiendo de la gravedad.

### *3.4. Acoso laboral*

Es importante reconocer que conductas son constitutivas de acoso y cuales forman parte de enfrentamientos puntuales derivados de las interrelaciones laborales, ya que el uso inadecuado del término lleva a la minusvaloración de las consecuencias del acoso para las víctimas (Agra, Fernández, y Tascón, 2004). Por ello, la mayoría de los convenios colectivos consultados se comprometen a incluir medidas destinadas a la prevención del acoso laboral y sexual, desarrollando futuros protocolos de actuación en los que se incluya un procedimiento de denuncias y resolución de estos conflictos.

Estos protocolos frente al de acoso, son escasos dentro de las normas paccionadas, aunque existen convenios ambiciosos que destinan todo un anexo a detallar el procedimiento a seguir en caso de denuncia ante la dirección de la empresa.

Los ítems comunes a todos los anexos son, primero, la definición del tipo de acoso de puede dar lugar al inicio del procedimiento; segundo, constitución de la comisión encargada de llevar a cabo el proceso; tercero, el procedimiento de actuación a seguir por la comisión; y finalmente, las medidas preventivas a tener en cuenta en caso de producirse una denuncia.

En todo caso, los protocolos de actuación, aunque cada uno cuenta con sus peculiaridades, deben ser confidenciales y garantizar el respeto de los derechos básicos tanto de la persona denunciante, como de la presunta víctima y el presunto acosador.

Por otra parte, los convenios coinciden en tipificar el acoso como una falta muy grave. En este caso, la sanción propuesta para el trabajador infractor es habitualmente el despido disciplinario en el momento que se tenga constancia fehaciente de los hechos constitutivos de acoso.

## CONCLUSIONES

En lo relativo al estrés y tecnoestrés la negociación no prevé nada al respecto y no menciona siquiera la palabra estrés en su redacción. Se debe inferir de las cláusulas previstas para la formación en caso de introducción de nuevas tecnologías o procesos ya que, existe la posibilidad de que estas circunstancias generen estrés, siendo la formación la medida a tomar para que esto no ocurra. Ahora bien, esto no sería una innovación propia si no una previsión normativa transcrita en la negociación colectiva.

En cuanto los riesgos psicosociales derivados de la falta o deficiente conciliación de la vida familiar y laboral, pese a que los pactos convencionales en una amplia mayoría recogen los supuestos más cotidianos para evitar que se materialicen esos riesgos (reducción de jornada, suspensión de contrato, excedencia, etcétera.) se puede concluir que éstos no hacen más que reproducir de forma literal o cuasi literal la normativa vigente en la materia, ampliando puntualmente algún permiso en un par de días.

En todos, los supuestos mencionados para hacer efectiva la conciliación pasan por la ausencia del trabajador de su puesto de

trabajo, siendo en su mayoría las mujeres las que se acogen a los mecanismos de conciliación y las que sufren en mayor medida las consecuencias derivadas de la ausencia de conciliación, debido a la educación patriarcal predominante, que inculca la idea de ser las «responsables del cuidado de la casa, los hijos y familiares».

Por ello, los agentes sociales deberían de ser conscientes de la responsabilidad social que tienen y prever en los pactos autonómicos, mecanismos que impliquen al sexo masculino en las obligaciones familiares a fin de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, y por otro, mecanismos que permitan la conciliación desde la presencia en el puesto de trabajo, adaptando la jornada de trabajo a la persona y no a la inversa.

En cuanto a la violencia laboral, los convenios colectivos de Castilla y León solo abordan este riesgo desde una perspectiva puramente sancionadora y no establecen protocolos para identificar el foco de esta para su posterior eliminación.

El acoso sea laboral o sexual, es el único de los riesgos que, aunque de una manera casi anecdótica, regula las medidas necesarias a llevar a cabo en caso de producirse en el seno de la organización conductas de acoso.

Como se puede observar, las normas paccionadas autonómicas no recogen el espíritu de la LPRL de integrar la prevención en todos los ámbitos ya que solo en el caso del acoso, y no en todos los convenios, recogen medidas preventivas para eliminar de sus organizaciones el acoso.

Las consecuencias negativas para la salud de los trabajadores derivadas de la materialización de los riesgos son graves, pero la ausencia de medidas para prevenir y evitar los riesgos no solo tiene consecuencias para la parte débil de la relación laboral si no que, ello repercute en el ambiente laboral y por ende en la rentabilidad de la empresa. Por todo ello la lucha para conseguir evitar estos riesgos no debe verse como un problema de los trabajadores, sino también de la patronal, que podría ver mermada la rentabilidad de sus empresas.

Por ello, los agentes sociales no deben desaprovechar la oportunidad que le brinda el poder legislativo, y recoger en la negociación la regulación de los riesgos psicosociales que pueden afectar a sus organizaciones por el bien de los trabajadores y de la propia empresa.

A modo de conclusión final, sería interesante la realización de un estudio en profundidad para esclarecer las verdaderas causas de la falta de previsión de los riesgos psicosociales en la negociación colectiva, con el objetivo de dar una solución y poder incluir definitivamente a los riesgos psicosociales en la misma.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra, B., Fernández, R. y Tascón, R. (2004). *La respuesta jurídico-laboral frente al acoso moral en el trabajo*. Murcia: Ediciones Laborum.
- Ayuso, J.A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, (3), 3-4.
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés. *Serie protección de los trabajadores*, (3), 3.
- Mercader, J. y Muñoz, A. B. (2002). El futuro de la negociación colectiva en materia preventiva de riesgos laborales. *Aranzadi Social*, (14), 61-62.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2012). *VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo de 2011*. Recuperado de <http://www.insht.es/portal/site/Insht/menuitem.1f1a3bc79ab34c578c2e-8884060961ca/?vgnnextoid=100b47975dcd8310VgnVCM1000008130110aRCRD&vgnnextchannel=ac18b12ff8d81110VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>
- Molina, C. (2006). El tratamiento jurídico-preventivo de los riesgos psicosociales en España. *Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales. Boletín informativo*. (1).
- Morán, C. (2005). *Estrés, burnout y mobbing. Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú.
- Rodríguez, S., Martínez, M.R. y Agra, B. (2007). *La conciliación de la vida personal, laboral y familiar en Castilla y León (Informe a Iniciativa Propia IIP 2/07)*. Valladolid: Consejo Económico y Social de Castilla y León.
- Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (19), 225-247.

## Capítulo 4

### **Precariedad laboral de las mujeres en la Comunidad Valenciana (2003-2013)**

PATRICIA I. MONTERO REYNO\*

#### RESUMEN

Este trabajo pretende cuestionar el agravio comparativo que, de forma sostenida, mantiene en precariedad laboral a gran parte de las mujeres, independientemente de los ciclos económicos que se han atravesado en los últimos diez años. En particular se estudia el ámbito de la Comunidad Valenciana durante el período 2003 a 2013.

Considerando las dimensiones que la Organización Internacional del Trabajo asume como referentes para el constructo precariedad laboral, la investigación se centra en la descripción cuantitativa de parámetros fundamentales de la precariedad como temporalidad, parcialidad y diferencia salarial para el empleo en la Comunidad Valenciana, respecto de la media nacional.

De este modo, se busca ofrecer un trabajo sustentado empíricamente, que ponga énfasis en la necesidad de cambio e implantación de políticas de empleo contundentes que redunden en una profunda transformación social. Es inaplazable conminar la evolución de la sociedad, que pasa indefectible por la inclusión efectiva de la mitad de la población y su reconocimiento como ciudadanas con pleno derecho.

\* Patricia I. Montero-Reyno. Doctorando en Ciencias Sociales. Departament de Sociologia i Antropologia Social. Facultat de Ciències Socials. Universitat de València. pamonrey@alumni.uv.es.

*Palabras clave:* precariedad laboral; género; discriminación; mercado laboral; vulnerabilidad; empleo atípico.

## 1. INTRODUCCIÓN

La importancia que adquiere la igualdad entre géneros trasciende lo asociado a justicia social. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), además de una cuestión de derechos humanos, señala el interés empresarial, siendo pilar del crecimiento económico y reducción de la pobreza (OIT, 2009). Por su parte, la Estrategia Europa 2020 de la Comisión Europea, propuso como objetivo salir de la crisis orientando la economía hacia un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, fomentando empleos de calidad. Las medidas adoptadas por los Estados miembro, deben garantizar la cohesión social a través del acceso a oportunidades laborales especialmente para las mujeres (Consejo de la Unión Europea, 2010).

En este marco, el presente trabajo pretende poner en evidencia que las mujeres soportan mayor precariedad laboral (PL) independientemente de los ciclos económicos. La inmediatez, la caducidad, lo efímero se adueña del terreno laboral, propiciando relaciones más laxas y trasladando gran parte del riesgo asumido desde el empresario a los y las trabajadoras. Esto se traduce en contrataciones con peores condiciones, donde el desequilibrio de poderes es manifiesto y apoyado legalmente. Se incrementa la temporalidad y la parcialidad, bajo la excusa de la irreductible necesidad de flexibilizar el sistema de relaciones laborales para ajustarlo a los cambios que la sociedad postindustrial demanda. La brecha salarial (BS) se incrementa, propiciando un agravio comparativo que posiciona a las mujeres en mayor vulnerabilidad. Tras conceptualizar la PL a partir de la definición de la OIT, se plantea el estudio cuantitativo basándose en las variables duración de la contratación, tipo de jornada y BS. Las fuentes utilizadas son la Encuesta de Población Activa (EPA), Encuesta de Estructura Salarial (EES) e informes de la OIT principalmente.

Resulta prioritario plantear acciones rotundas que contrarresten el efecto discriminante, que permanece inalterable en el mercado laboral



para las mujeres. Este estudio parte de un compromiso profesional que busca comprender y aportar estudios que permitan mantener el reclamo, ya que visibilizando las cuestiones puede aceptarse y comenzar un cambio. Cambio necesario y oportuno para encaminarse hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde se ilumine aquello que ha permanecido oculto demasiado tiempo, en detrimento de nada menos que la mitad de la población. Aportar instrumentos que validen la urgencia en la toma de medidas institucionales para paliar la grave situación de las mujeres en el mercado laboral. Sin estos cambios y propuestas concretas seguirá perpetuándose la injusta situación de menosprecio. El desprecio de una fuerza de trabajo ineludible para encaminarnos hacia un desarrollo coherente y consistente con el nuevo milenio.

## 2. METODOLOGÍA Y BASES TEÓRICAS

Para enmarcar teóricamente las dimensiones del constructo PL, tras una revisión bibliográfica, se opta por la conceptualización asociada a la falta de seguridad que ofrece la OIT:

- Momento del mercado laboral, tasas de desempleo, estabilidad económica.
- Normativa laboral protectora del empleo.
- Oportunidades de movilidad y desarrollo profesional, ascensos, etc.
- Prevención de riesgos laborales.
- Posibilidades de formación y actualización de conocimientos y aptitudes.
- Adecuado reconocimiento salarial.
- Protección de representantes colectivos ante los distintos agentes sociales.

De estas áreas, se recoge temporalidad, parcialidad y BS. A través de una metodología cuantitativa, se aporta un análisis objetivo descriptivo extraído principalmente de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), tanto EPA como EES. Se ha de puntualizar que

los modelos actuales de economía de mercado, dejan de lado cuestiones tan elementales como la reproducción social y humana. Las familias «*combinan ingresos monetarios, servicios públicos y trabajo familiar “doméstico” [...] No considerar la esfera familiar implica ignorar no sólo el trabajo de cuidados y subsistencia que en ella se realiza sino su rol de variable de ajuste en el ciclo económico*» (Carrasco *et al*, 2004:20). Urge reconocer y pactar nuevas herramientas estadísticas acordes a una concepción del trabajo y actividad económica más global y sistémica (Carrasco *et al*, 2004). Reconociendo estas limitaciones, el presente estudio está cimentado en dicha fuente para facilitar el contraste de hipótesis.

La elaboración de los resultados se ha obtenido por el cálculo de porcentajes sobre los valores absolutos en miles de personas de las medias anuales que facilita el INE. Para la BS, se utilizan datos de la EES desde el año 2008, debido al cambio metodológico que impide la comparación con series anteriores. Se analiza el salario bruto anual medio comparativamente de la Comunidad Valenciana (CV) con la media nacional (MN).

### 3. RESULTADOS

Conforme se adelanta en la introducción, esta investigación está basada en las variables temporalidad, parcialidad y retribución. Como primera dimensión, el tipo de contratación tiene especial incidencia en la seguridad del empleo. Una relación laboral estable permite planificar la carrera profesional y lograr movilidad horizontal o ascendente. Está asociada habitualmente a mayores y mejores oportunidades de formación y reciclaje, al igual que incrementa las probabilidades de encontrarse protegido por mecanismos de representación colectiva. Por el contrario, un empleo de duración determinada merma las garantías de defensa ante el poder del empresario, que ostenta la potestad de renovar o no la relación contractual, colocando al asalariado en una manifiesta vulnerabilidad (Cano, 2007). Además, recientes investigaciones confirman que la percepción de inseguridad de los contratados temporales es mayor, frente a trabajadores permanentes (Sora, Caballer y Peiró, 2014).



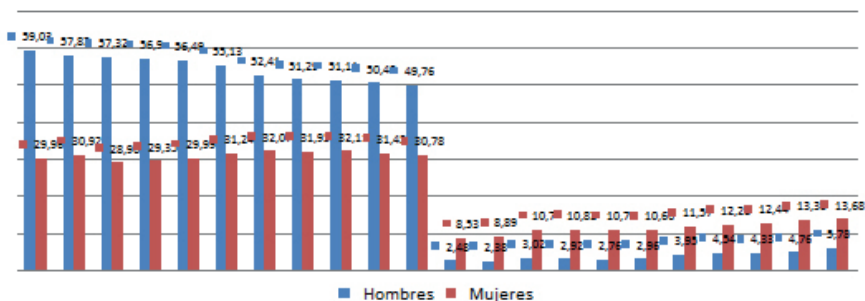
Como segundo eje, la parcialidad en el empleo tiene un cariz eminentemente femenino. Puntualizar que no todo el trabajo a tiempo parcial (TP) es precario, un parámetro definitorio es la estabilidad laboral y la falta de ingresos para una vida independiente, también una reducción significativa de las horas de trabajo o la distribución irregular de la jornada. Combinar estas características con una legislación poco protectora, afecta negativamente aumentando la precariedad (Lorente, 2003; Recio 2009).

Los valores obtenidos para mujeres en empleo a TP en la CV crecen muy significativamente, pasando de 8,53% en 2003 a 13,68% en 2013. Los hombres parten de un 2,48% para quedar con un 5,78% en 2013. Aunque en ambos casos existe un aumento importante, la población femenina continúa liderando este tipo de contratación. Resaltar que en porcentajes de TP la CV está por encima de la MN, siendo esta tendencia constante y al alza para toda la etapa.

Por el contrario, la contratación a jornada completa para las mujeres no experimenta grandes cambios en la última década, pasando de un 29,96% a un 30,78%. Los hombres en este sentido pierden diez puntos, de un 59,03% a un 49,76%. La brecha se reduce de casi treinta puntos a veinte puntos en 2013, debido al desploma del porcentaje de ocupación masculina a tiempo completo en 9,27 puntos.

## GRÁFICO 2

*Evolución por sexo, porcentaje ocupados según duración jornada, CV (2003-2013). Elaboración propia, EPA*



A la vista de estos datos se puede afirmar que en la última década, la ocupación a TP está feminizada, mientras que la ocupación a tiempo completo está claramente masculinizada. Así el porcentaje de población femenina ocupada a TP ha crecido, independientemente de las crisis o períodos de expansión.

Habiendo corroborado el peso que ostenta el trabajo a TP dentro de la ocupación femenina, es acuciante considerar cuales son las razones que se aluden para escoger este tipo de jornada. Según datos de la EPA, el principal motivo en todos los grupos de edad es no haber podido encontrar trabajo a tiempo completo. Se deduce que, gran parte del incremento del empleo a TP en las mujeres en estos últimos años no es deseado. Esto desmiente, al menos para el caso de España, la visión voluntaria que le atribuye la OIT en el informe presentado de la Conferencia Internacional del Trabajo de 2009. Trabajar a TP implica habitualmente precariedad, y como se ha confirmado es mayoritariamente impuesta, guardando especial relación con necesidades empresariales y de gestión laboral, como una excelente vía flexible de los tiempos de trabajo, acorde a sus intereses (Aguado, 2012). Hay que tener en cuenta que, mientras para los varones el TP supone una transición hacia la jornada completa, para las jóvenes en muchos casos es un fin, eternizándose esta situación en contra de su voluntad. Esto además «*supone menores ingresos, dificultades en el desarrollo de la carrera profesional y menor protección social (desempleo y jubilación)*» (Otaegui, 2014: 13).

Analizada la situación de la PL en el tipo de contratación y jornada. El tercer punto que se plantea, es conocer las diferencias de las remuneraciones en función del sexo. Hay que distinguir entre desigualdad salarial, distancia entre el salario medio entre sexos, y discriminación salarial aquella diferencia entre dos remuneraciones que no es posible explicar con causas objetivas, como la que se deriva del nivel educativo, antigüedad en la empresa, etc. (EDIS, 2007). También hay que tener en cuenta que el análisis que permite un modelo econométrico, es aquel que tiene en cuenta el sexo y no el género. Los estereotipos de género se establecen como formas de discriminación, donde lo masculino es un valor añadido frente a lo femenino. La diferencia salarial estaría asociada a una infravalora-

ción del rol femenino, legitimado socialmente y que estigmatiza comportamientos femeninos, considerando que dedicará menor tiempo por responder al rol natural en la esfera privada (Cuesta, 2011).

TABLA 1  
*Evolución del salario bruto anual medio 2008-2012.*  
*Elaboración propia, EES*

		Mujeres	Hombres	% M/H	Diferencia salarial % M/H
Media nacional	2008	18910,62	24203,33	78,13	-21,87
	2009	19502,02	25001,05	78	-22
	2010	19735,22	25479,74	77,45	-22,55
	2011	19767,59	25667,89	77,01	-22,99
	2012	19537,33	25682,05	76,07	-23,93
Media Comunidad Valenciana	2008	16929,69	22039,14	76,82	-23,18
	2009	17426,72	22951,64	75,93	-24,07
	2010	17776,59	23331,71	76,19	-23,81
	2011	18052,49	24171,87	74,68	-25,32
	2012	17870,88	24289,23	73,58	-26,42

Adentrándose cuantitativamente en las diferencias salariales, la evolución del salario bruto anual medio nacional desde 2008, parte de 18.910,62 euros para las mujeres, representando el 78,13% del de los hombres (24.203,33 euros) con lo que la diferencia salarial porcentual es de -21,87%. Esta diferencia salarial crece hasta 2012 quedando en -23,93%, el salario de las mujeres representa en este año el 76,07% (19.537,33 euros) del salario de los hombres (25.682,05 euros). En la CV la BS en este sentido es más notoria. Para el año 2008, el salario bruto anual medio de las mujeres era de 16.929,69 euros, representando el 76,82% del de los hombres (22.039,14 euros), la diferencia salarial era entonces de -23,18%. En 2012, la brecha en la remuneración se incrementa hasta llegar

al -26,42%, siendo el 73,58% del salario de los hombres. Teniendo en cuenta este indicador, la situación de las mujeres en la CV es de mayor desigualdad que la MN, colocándolas en una mayor vulnerabilidad en las condiciones de empleo.

Dada la tendencia al incremento de las diferencias salariales, es indiscutible reclamar medidas contundentes que reviertan dicha desigualdad. La remuneración de las mujeres las sitúa en situación de precariedad, que lejos de reducirse, tiende a aumentar. Estas diferencias se fundamentan por la desigual ubicación laboral en la jornada, sector productivo, tipo de ocupación y tamaño de la empresa (Dueñas, Iglesias y Llorente, 2014). La OIT por su parte, establece dos grupos de factores como motivos de la discriminación salarial. Un primer conjunto en el que se incluye nivel de educación y área de estudio; experiencia laboral, antigüedad en la empresa o en el puesto, número de horas de trabajo, tamaño de la organización y sector de actividad. El segundo abarca estereotipos y prejuicios del trabajo de hombres y mujeres; métodos de evaluación de puestos de trabajo con sesgo androcéntrico y menor poder de negociación de las mujeres (OIT, 2009).

Por otra parte, la discriminación salarial estudiada en clave cualitativa por De Cabo y Garzón (2007), desvela que las mujeres tienen mayores dificultades para acceder a empleos con mejor remuneración y encuentran más obstáculos para promocionarse, debido a las dificultades de conciliación familiar. Es crucial una actuación política que permita descargar responsabilidades y convoque esfuerzos en la concienciación para eliminar estereotipos a favor de la igualdad de oportunidades (EDIS, 2007). La concentración de mujeres en trabajos con peores condiciones económicas y bajo status, repercute negativamente en la percepción que tienen los hombres de ellas, y la visión que las mujeres tienen de sí mismas, reforzando estereotipos de género (Del Río y Alonso, 2013).

#### 4. EVALUACIÓN Y/O DISCUSIÓN

Una vez analizadas las tres dimensiones de la PL asumidas para este estudio, se ha podido comprobar que la situación de mayor pre-

cariedad de las mujeres es independiente de los ciclos económicos. Se observa que la contratación temporal aumenta para las mujeres y en la contratación indefinida continúa una brecha considerable en detrimento de las mujeres, siendo más pronunciada en la CV frente a la MN. La jornada parcial tiene rostro de mujer, mientras que la jornada completa se encuentra masculinizada. En todas las cohortes de edad, las mujeres confirman que se encuentran en trabajos a TP por no encontrar trabajo a tiempo completo, principalmente en edades centrales (Del Río y Alonso, 2013). Las mayores de treinta años aducen cuidados y otras obligaciones familiares. Con lo que se corrobora la continuidad del modelo patriarcal, donde el trabajo de las mujeres es meramente subsidiario, pero no resulta de conformidad a gran parte de la población femenina. La flexibilización del mercado laboral está generizada, teniendo unas características específicas para las mujeres. «La sobrerrepresentación de las mujeres –en toda Europa– en las nuevas formas de empleo atípicas, precarias, que generan la flexibilidad desemboca en un reparto de trabajo que acentúa la brecha entre los empleos a jornada completa, en general estables, y los <otros>, expuestos al paro y a la precariedad, al tiempo parcial entendido como subempleo<sup>1</sup>» (Maruani; Rogerat y Torns, 2004: 289) . Como tercer eje, la BS nos indica una situación general de desventaja para las mujeres. La diferencia del salario bruto anual medio en la CV es mayor que la MN. Incluso se ha incrementado desde el inicio de su medición, en EES para el año 2008, hasta los últimos datos recogidos en 2012. Esto remite a considerar que, lejos de mejorar la injusta situación de las mujeres como consecuencia de una remuneración menor, el problema se incrementa sumando dificultades y acrecentando su PL.

<sup>1</sup> El subempleo, en su acepción estadística, hace referencia a la circunstancia en la cual las personas se encuentran en una actividad laboral remunerada, con una dedicación inferior a la que desearían en caso de haber otra oportunidad de empleo (Cano, 2007).



## 5. CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la situación de PL padecida por las mujeres en la CV durante el último decenio, se ha evidenciado constante en los diferentes ciclos económicos atravesados.

Resulta perentorio instar a los órganos competentes para el establecimiento de políticas específicas dotadas de la suficiente contundencia formal y económica que permitan subvertir esta situación tan degradada que padecen las mujeres. Es necesario un estudio con mayor detalle, que recoja todos los aspectos que incluye el constructo de PL. Existe una división generizada del empleo, trabajos ocupados por mujeres con peores condiciones y menor reconocimiento. Se mantiene el «techo de cristal», que aboca a las mujeres a posiciones jerárquicas inferiores y merma el control del trabajo, pese a contar con mejor preparación que los hombres. Las mujeres asumen la mayor parte del trabajo no remunerado. Y crece, junto con la crisis, el empleo clandestino de las mujeres (Martínez y Casanueva, 2010).

Como aporte para la mejora de la situación, propongo las siguientes medidas:

- Recuperación del Ministerio de Igualdad. Porque el problema a resolver tiene la suficiente entidad, y demanda una actuación integrada e integral, que sólo es posible otorgándole un lugar prioritario, a través de una administración concreta del área.
- Promoción y apoyo a líneas de investigación. Resulta ineludible generar cuerpo de conocimiento académico para, en primer lugar, visualizar y comprender las cuestiones de género, y seguidamente, transformar la realidad. Todas las aportaciones, tanto desde la comprensión teórica como desde la práctica, que conciben estudios empíricos son materiales sumamente valiosos que permiten justificar las medidas adoptadas, siendo sustento de las mismas.
- Coordinación de los distintos agentes u organismos ya existentes, como el Instituto de la Mujer, Institut Universitari d'Estudis de la Dona, etc.; con el objetivo de compartir información e integrarla

generando un banco de buenas prácticas y el aprovechamiento de recursos. Asimismo facilitar redes transversales con otras entidades como las Agencias de Desarrollo Local, Pactos por el Empleo, Ayuntamientos, etc. que fomenten sinergias.

- Medidas legales que apuesten por un cambio en el modelo familiar y reparto en las tareas de reproducción. Por ejemplo, con la custodia compartida o la obligatoriedad para ambos sexos en el permiso de maternidad-paternidad con idénticas condiciones de duración. Sólo cuando aquellas medidas pensadas para proteger el cuidado de la infancia sean obligatorias e iguales para todos los progenitores, tutores o adoptantes independientemente del sexo, que conforman la familia en cada una de sus diversas formas, se podrá considerar igualitario el trato. De esta forma, al menos legalmente, desaparecería la discriminación que pueden padecer las mujeres en edad reproductiva en los procesos de selección. También prestar especial atención a los convenios colectivos en temas de igualdad.
- Otro aspecto destacado es la Ley de Dependencia, cuyo desmantelamiento deja sin atención a una parte importante de la sociedad, con consecuencias que habitualmente recaen en las mujeres.
- Recuperar y proteger el Estado del Bienestar, sobre todo en lo que se refiere a los tres pilares básicos: sanidad, educación y justicia. Apostar por una educación pública, gratuita y de calidad, como valor y medio privilegiado para fomentar la coeducación, prestando especial vigilancia en los centros sostenidos con fondos públicos, incluidos los concertados.

La masiva incorporación de las mujeres al mercado laboral, no ha mejorado sus condiciones equiparándolas con sus homólogos masculinos. No se logra superar el abismo de partida. Se asientan las diferencias, sin cuestionar su persistencia. Continúa el paradigma androcéntrico, sin visos de grandes cambios. Y entre tanto, desde las instituciones gubernamentales, desmantelan el frágil sistema de apoyos que con gran esfuerzo se había logrado. Entre toda una vorágine de injusticias y atropellos, orquestados bajo el paraguas de una pulcra obligación técnica para ajustarnos ante los derroches previos (Rocha

y Negueruela, 2014), han desplazado al final del cajón una prioridad como son las políticas de igualdad. Pero no consideradas como cuestiones aisladas, puntuales y perfectamente vendibles con fines electorales. Sino un profundo cambio, reestructurador de una sociedad que exige reconciliarse con la mitad de su población, devolviendo el estatus y reconocimiento acorde a su aportación. Velando por generar los mecanismos oportunos que faciliten la igualdad efectiva, tanto laboral como en el resto de los ámbitos. Que no quede en una simple igualdad de oportunidades de acceso, ya que siendo así, sólo abordaría el terreno de las intenciones. Es necesario garantizar la igualdad de oportunidades de éxito. No es tarea sencilla, pero es deber inexcusable.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. E. (2012): Dones en el mercat de treball. *Arxius de Ciències Socials* nº 27, pp. 101-116.
- Cano, E. (2007): La extensión de la precariedad laboral como norma social. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales* nº 29, pp. 118-137.
- Carrasco, C.; Mayordomo, M.; Domínguez, M. y Alabart, A. (2004): Trabajo con mirada de mujer. Propuesta de una Encuesta de Población Activa no androcéntrica. Madrid: Consejo Económico y Social.
- CES (2012): Tercer informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Consejo de la Unión Europea (2010): Decisión del Consejo de 21 de octubre de 2010 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Bruselas.
- Cuesta, O. P. (2011): El discurso femenino en el mercado laboral. *Prisma Social* nº 7. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Del Río, C. y Alonso, O. (2013): Mujeres ante el empleo (y el desempleo) en el mercado laboral español. Documentos de trabajo do Departamento de Economía Aplicada nº 5.

- De Cabo, G. y Garzón, M.J. (2007): Diferencia y discriminación salarial por razón de sexo. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Dueñas, D.; Iglesias, C. y Llorente, R. (2014): La incidencia de los aspectos pre-market: segregación laboral y gap salarial por género. Documento de Trabajo 04/2014. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. Universidad de Alcalá, pp. 1-31.
- EDIS, Equipo de Investigación Sociológica (2007): Diferencia y discriminación salarial por razón de sexo. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Lorente, R. (2003): La precariedad laboral de trabajar a tiempo parcial: El caso de España. México: Plaza y Valdés, S.A. de P.V.
- Martínez, A. y Casanueva, A. M. (2010): La crisis en femenino plural. Revista de Economía Crítica nº 9, pp. 53-74.
- Maruani, M.; Rogerat, Ch. y Torns, T. (dirs.)(2004): Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado de trabajo. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- OIT (2009): La igualdad de género como eje del trabajo decente. Conferencia Internacional del Trabajo. Informe VI. Ginebra: OIT.
- Otaegui, A. (2014): El deterioro laboral de las mujeres como efecto de la crisis. Informe nº 85. Fundación 1º de Mayo.
- Recio, A. (2009): Una nota sobre crisis y mercado laboral español. Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales nº 29, pp. 273-291.
- Rocha, F. y Negueruela, E. (2014): El mercado de trabajo en España en 2013 ¿Hacia una recuperación frágil y socialmente injusta de la crisis?. Informe nº 87. Fundación 1º de Mayo.
- Sora, B.; Caballer, A. y Peiró, J. M. (2014): La inseguridad laboral y sus consecuencias en un contexto de crisis económica. Papeles del Psicólogo. Vol. 35 (1), pp. -21.

## Capítulo 5

### La empleabilidad de personas con discapacidad

MARÍA ÁNGELES JURADO CARABALLO\*

#### RESUMEN

Mejorar la empleabilidad de personas con discapacidad (PcD) resulta fundamental para un colectivo vulnerable que corre un mayor riesgo de exclusión social en caso de desempleo y en épocas de crisis como la actual. Desde el punto de vista sociológico, la discapacidad se explica como un constructo social que cataloga y estigmatiza a la PcD, diferenciándola de las personas «normales» debido a sus limitaciones, que acaban colocándola en una posición social desfavorecida.

Más allá de la obligación normativa, aunque no efectiva (Ley General de Discapacidad, Real Decreto Legislativo 1/2013, del 29 noviembre), la Responsabilidad social (RS) es un modelo de gestión que constituye un marco de apoyo en el que encuadrar las iniciativas de inclusión laboral de esta colectividad, favoreciendo su implantación de manera eficaz, consiguiendo así eliminar estereotipos sociales. Otros aspectos clave a alcanzar serán la educación superior de manera generalizada para este grupo social y, la promoción de adecuadas políticas por parte de las Administraciones Públicas, que ayuden a conseguir la integración de PcD en el mercado laboral.

Este estudio tiene como objetivo principal analizar empíricamente aquellos factores de mayor influencia que favorecen o no

\* Personal Investigador en Formación en Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. *E-mail*: majc@uma.es

la empleabilidad de PcD en el mercado laboral español, tomando como base los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008 (EDAD '08).

Tras la aplicación de un análisis de regresión y tablas de contingencia para satisfacer los objetivos propuestos, se ha llegado a varias conclusiones, destacando entre ellas que son los factores personales los que en mayor medida influyen en la probabilidad de encontrar empleo. El análisis resulta de utilidad a empresas, asociaciones de PcD, los propios afectados y Administraciones, para concretar aquellas áreas a mejorar con fines inclusivos.

*Palabras clave:* Empleabilidad; Discapacidad; Responsabilidad Social; Capital Humano; Modelo Social de Discapacidad; Inclusión laboral.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las personas con Discapacidad (PcD) conforman un grupo desfavorecido y vulnerable (Verdugo, 2003), que a pesar del incipiente cambio de mentalidad corporativa de algunas empresas, siguen encontrándose infrarrepresentados en los diferentes ámbitos sociales como son las Universidades, empresas, sector público, o en cargos de responsabilidad, corriendo el riesgo de la exclusión social, puesto que el trabajo es un elemento fundamental de integración y que conlleva también la participación como ciudadano activo de manera plena (Huete García, 2012).

Se requiere por tanto tomar conciencia social por parte de todos los actores sociales implicados y en especial de las empresas, superando de una vez clichés sociales y culturales, que alejan el talento que estas personas pueden aportar, además de valores esenciales al mundo profesional, como la capacidad de esfuerzo y sacrificio o su afán de superación. Son las grandes corporaciones, ya que muchas de ellas manejan presupuestos más altos que los de algunos gobiernos, las que deben dar un paso más allá de los imperativos legales e incorporar a la gestión de su organización la diversidad de PcD y

añadirla a su cadena de valor de forma permanente (Porter y Kramer, 2006), lo que repercutirá en una buena imagen corporativa que se traducirá en un aumento de beneficios para sus shareholders, o accionistas (Freeman, 2012; Harrison et al. 2010).

La importancia de este estudio radica en el hecho de ser de interés a gran número de personas (80 millones en la UE), que necesitan integrarse laboralmente para lograr su participación plena en sociedad. La razón en parte se debe a «un índice de pobreza un 70% superior a la media, por tener un menor acceso al empleo» (Estrategia Europea de Discapacidad-EED-2010-2020: 3).

Este trabajo persigue el objetivo general de analizar empíricamente los factores de mayor influencia en la empleabilidad del colectivo de PcD en España, año 2008, además de otros objetivos específicos detallados en el apartado metodológico. Aunque existen investigaciones anteriores sobre discapacidad, estas suelen centrarse en la exclusión social que experimentan estas personas. Los estudios existentes sobre empleo y discapacidad lo son a título meramente descriptivo. Lo novedoso de este trabajo reside en ir más allá de descripciones y buscar los factores que expliquen el fenómeno de la empleabilidad de las PcD, plenamente de actualidad, debido a la crisis actual.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1. *Contexto*

El contexto actual de crisis ha propiciado una disminución del Estado del Bienestar, ocasionando diferencias en la estructura de oportunidades en los niveles de bienestar de distintos grupos y estructuras sociales (Esping-Andersen, 2014). Así, la falta de empleo en estos últimos años ha puesto de manifiesto la importancia de la empleabilidad en el mercado laboral, la cual, es aún más necesaria para colectivos vulnerables, como las PcD. Se necesita la acción conjunta de todos los stakeholders implicados (empresas, gobiernos, PcD y sus asociaciones) con apoyo de la RS, para corregir desequili-

brios. El empleo es clave para lograr la plena inclusión y participación de las PcD en la sociedad, según Isuani y Nieto (2002:3) «ser trabajador y ser ciudadano, son conceptos relacionados: la ciudadanía supone integración social, la cual se expresa en la participación previa en el mundo del trabajo». Igualmente, el trabajo, es un derecho y deber reconocido por la Constitución Española (art. 35), que facilita la integración social por los poderes públicos, a la que tienen derecho las PcD como cualquier otro ciudadano (art. 49 CE).

Según la última Encuesta de Discapacidad 2008 del INE, existían 3.85 millones de PcD en España, y una tasa de 89.7 por cada 1000 habitantes, de las cuales 1.48 millones estaban en edad laboral, trabajando efectivamente solo el 28.3% y un 7.2% estaban en desempleo, siendo mayor en caso del género femenino, lo que pone en evidencia la necesidad de conseguir una mejora de la empleabilidad del colectivo, habida cuenta, que dicha mejora también será de utilidad para el conjunto de futuros afectados de cualquier discapacidad, cada vez más numeroso.

## 2.2. *Conceptos*

Frente a la concepción tradicional, la discapacidad no se interpreta como una enfermedad, retardo o parálisis (Goffman, 1970), sino que tiene que ver con sociedades que sin ser perfectas han creado un concepto de perfección y normalidad acreditado al sector que tiene poder. Se presenta como un constructo del medio social que es quien establece las categorías sociales, catalogando al discapacitado como alguien «estigmatizado», diferente a alguien «normal». Otros autores la definen como una forma de exclusión con limitaciones de diferentes tipos, sociales, económicas y culturales (Oliver, 1998) que relacionadas de un modo holístico, inciden claramente en la posición más desfavorecida de los discapacitados en la sociedad (Abberley, 2008).

Se observa su evolución mediante tres paradigmas: el tradicional, del sometimiento o marginación, el paradigma médico o de rehabilitación y el social, y el de autonomía personal o vida inde-



pendiente (Huete García, 2012). La reformulación del concepto adecuado teóricamente para el análisis empírico a realizar, se concreta en *el producto de la interacción de la condición de salud del individuo con sus factores personales (sexo, edad, deficiencias) y sus factores contextuales (obstáculos, barreras en participación, empleo, accesibilidad)*. Así tenemos que, la construcción social margina doblemente por factores personales como el sexo y la edad en facetas como la menor participación laboral femenina (Malo y Pagan, 2007), e igualmente a los jóvenes con discapacidad (JcD) (Olcese y Alfaro, 2015).

A pesar de los esfuerzos de armonización de leyes anteriores, la normativa actual (Ley General de Discapacidad (LGD), por Real Decreto Legislativo 1/2013, (29 noviembre), que aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de PcD y su inclusión social) no consigue una protección efectiva para este grupo, por lo que es necesario apelar al concepto de RS que en sentido amplio engloba tanto a Corporaciones, Organizaciones, Gobiernos, Asociaciones, Individuos o Grupos y que de acuerdo con De la Torre (2009:73), la mayoría de definiciones tienen en común «un carácter voluntario, una visión pluralista de la empresa y la consideración de los grupos afectados», refiriéndose a estos últimos como «stakeholders, en cuya categoría suelen incluirse junto con los accionistas, los empleados, los clientes, los proveedores, la comunidad local, la sociedad en general y, desde una visión sostenible, a las generaciones futuras.» Por tanto, la RS responde a un modelo de gestión tridimensional (económico, medioambiental y social) que no se limita a la mera acción social esporádica, sino que incluye en sus prácticas diarias una actuación responsable, con carácter permanente, con todos los grupos y entorno social que pudiera resultar afectado y teniendo como base la cooperación y valores comunes.

La RS juega un papel fundamental en la empleabilidad de PcD. Dentro de su dimensión social, la inclusión de PcD en la diversidad cultural corporativa es una aportación de valor añadido. Así, el término empleabilidad, del anglosajón «employability»-«employ» (empleo) y «hability» (habilidad) (Campos Ríos, 2003), se conforma como la capacidad potencial para conseguir trabajo y conservarlo (Grip et. al, 1999). Capacidades y habilidades variadas y de distinto

tipo según Brunner (2001), como capacidad de comunicación y relación, resolución de problemas, organización y trabajo en equipo. Para las PcD será necesario analizar sus limitaciones, motivación, capacidad de esfuerzo, contar con servicios de Orientación más analíticos y FP Ocupacional. Los Servicios de Empleo son fundamentales en su coordinación (Cº OIT nº 142), con mayor y mejor acceso a la formación reglada superior, y acompañamiento de políticas activas de empleo efectivas, para el desarrollo de los recursos humanos (Weinberg, 2001).

### *2.3. Antecedentes*

La mayoría de estudios sobre discapacidad están basados en los diferentes modelos teóricos y su evolución sociológica temporal del concepto. Términos como «diversidad funcional» o la «Filosofía de Vida Independiente» de origen estadounidense, no es más que el reflejo del cambio que han ido experimentando estas personas como integrantes individuales de la sociedad. Este último movimiento intenta que la discapacidad se traslade desde el plano individual al colectivo (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Las críticas dirigidas al «modelo médico» hacen que se traslade al ámbito académico con la denominación de «modelo social» de la discapacidad. Dicho modelo presenta la discapacidad como una cuestión de «opresión» estereotipada, por parte de unas estructuras sociales que no la toma en consideración ni comprende su realidad subjetiva (Abberley 2008). Así surge en España la denominación de «diversidad funcional» (Rodríguez y Ferreira, 2010), el cual rechaza, el calificativo atribuido como personas sin capacidad/es. La denominación pretende ser un concepto para la comprensión de una realidad social y lo hace con clara pretensión emancipadora y reivindicativa, donde cobra especial importancia la inclusión laboral del colectivo para lograr una participación equitativa y plena en sociedad.

Otros estudios exploran aspectos organizativos empresariales, como las mejoras de accesibilidad, las cuales también contribuyen a

mejorar la productividad. Ford (1922), llegó a la conclusión de que las cadenas de montaje bien diseñadas desde un principio, reducen los tiempos de trabajo, aumentando la productividad, y así, un 20.73% de las distintas operaciones a realizar en sus fábricas podían ser realizadas por PcD. Afirmó que su inclusión era posible en cualquier tipo de trabajo, sin realizar adaptaciones y siendo empleados productivos, resultando mucho más derrochador formarlos para realizar tareas triviales. Al contrario, existe otro enfoque centrado en aspectos formativos, encontrando algunos estudios donde el personal discapacitado presenta calificaciones similares al resto de empleados, por lo que se encuentran preparados para trabajar al mismo nivel (Krefing y Brief, 1976).

Otras investigaciones se centran en la adaptación del puesto de trabajo, en la que los compañeros de trabajo juegan un papel fundamental (Colella, 2001). Otros autores explican la necesidad de retener a los discapacitados para que sigan siendo productivos mediante la adaptación de horarios o requisitos para el puesto (Hill, Maestas, y Mullen, 2014).

El desempleo de Jóvenes con Discapacidad (JcD), superior al 52% en 2015, es tratado también (Olcese y Alfaro, 2015), así como la presentación de la mujer con discapacidad, como víctima frecuente de pobreza y exclusión social (Huete García, 2012).

#### *2.4. Marco teórico*

El análisis de la empleabilidad de PcD enmarcado dentro de la RSC, debe partir de aportes teóricos que tengan en cuenta los conceptos explicados anteriormente. Así, se estudia en primer lugar la Teoría social de la discapacidad o reivindicación de derechos y a continuación en armonía con la RSC, se analizan las premisas básicas de la Teoría de Stakeholders, en referencia a las propias PcD como trabajadores con derechos. En base a uno de esos derechos como es la Educación y dada la repercusión que puede tener en la consecución de empleo, presentaremos la Teoría del Capital Humano.

Las PcD no ocupan un lugar preeminente desde la teoría sociológica (Frank, 1991), por lo que no existe una sola. Esta se con-

templa desde el funcionalismo, el interaccionismo y la integración de ambas. Así, Durkheim (1964), desde el concepto de solidaridad orgánica, contempla a la sociedad como un todo orgánico donde cada miembro cumple una función específica, debido a la división del trabajo y, reconociendo por tanto, la diversidad social, aunque con el requisito imprescindible de la contribución laboral para su pertenencia en sociedad. Sin esta condición, la persona queda excluida socialmente. Parsons (1951) atribuye una influencia negativa de la discapacidad en la propia persona que la padece, modificando su actitud y conducta por la disminución de su condición vital, desanimándose con la sociedad. Se destaca el «papel del enfermo» y se asocia con la «desviación social» (Buny, 1982).

El interaccionismo presenta a la PcD como alguien estigmatizado (Goffman, 1970) o desviado (Oliver, 1998) al asignarle una condición desvalorizada por parte de una sociedad individualista y fragmentada. Esto empuja a la PcD a la búsqueda de una vida independiente (De Jong, 1970), porque la dependencia no está considerada como una vida normal. Las PcD deben enfrentarse también a prejuicios construidos culturalmente, siendo realmente la sociedad quien fracasa por no saber eliminar las barreras (Shakespeare, 1993), evidenciando la discriminación institucionalizada (Barnes, 1991). Esta teoría es criticada por centrarse en el individuo y no observar los efectos de la sociedad sobre él. Será esta teoría integrada del modelo social de discapacidad, la utilizada para interpretar los datos analizados.

Será Safilios–Rothschild (1970) quien integre ambas teorías, de tal forma que la PcD debe aceptarse como tal, con sus limitaciones, y aprender a asumir funciones normales de manera rápida (Oliver, 1998). Esta teoría surge en Estados Unidos justo cuando las PcD empiezan a reivindicar derechos civiles y luchar por conseguir una vida independiente, facilitando su estudio y llevando al inicio de la perspectiva sociopolítica de la Sociología americana. Como diría Burton (2005) hablar de discapacidad como tema de política social, factor de cambio social, lucha, y también como espejo para la propia sociedad. PcD, pero también sujetos de derechos (Huete García, 2012).

La teoría de stakeholders, pone de manifiesto como la RS juega un papel principal en la satisfacción de los derechos de las PcD. Cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos empresariales será «stakeholders» (Freeman, 2012), en este caso, las PcD. La gestión empresarial incluirá el componente ético, por lo que tendrá como objetivo la maximización de beneficios para los «shareholders» (accionistas), pero añadiendo satisfacción de necesidades y expectativas sociales (Harrison et al. 2010).

Una muestra del desarrollo de la RSC en su dimensión social para una empresa es la contratación de PcD (Kuo y Kalargyrou, 2014), que además de ayudar a eliminar las desigualdades sociales (Kitchen y Laurence, 2003), contribuye a crear una imagen positiva para las empresas, de buena reputación que procura legitimidad en sus operaciones (Arendt y Brettel, 2010) y podría ser una herramienta para la diferenciación, prediciendo mejor rendimiento en empresas exportadoras (Boehe y Cruz, 2010) y generando valor (Freeman, 2012).

El derecho a la Educación cobra especial importancia para la integración laboral del colectivo. Así, Administración, asociaciones, familias y las propias PcD (stakeholders) en el uso de la RS se orientan a la inversión en educación, con la esperanza de ser más empleables. Es la Teoría del Capital Humano, con base económica, al reconocer la posibilidad de aumentar la productividad de la fuerza de trabajo gracias al conocimiento. Esta teoría ha alcanzado su desarrollo con autores contemporáneos como Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer.

Schultz (1961), sostenía que las variables educación y salario guardan una relación positiva. Observó que las diferencias no se producen por discriminación, sino por distinta educación y salud. Igualmente explicó que la inversión destinada a mejorar aptitudes, incrementa la productividad laboral, y se obtiene un mayor valor de retorno. Gary Becker (1983), aportaría el análisis sobre la formación dentro del propio trabajo, aclarando que los trabajadores aumentan su productividad, adquiriendo más habilidades y perfeccionando las que ya tienen, mediante la práctica laboral. Se acerca

al concepto de empleabilidad cuando determina que la productividad laboral depende de aptitudes, pero también de actitudes (motivación e intensidad del esfuerzo). Mincer (1958) profundiza en la variación de ingresos según la ocupación. Serán mayores cuando requieran mayor entrenamiento.

Pioré (1973) explica que los salarios pueden variar en función oferta/demanda, implicando disminución de salarios en épocas de crisis, pero aquellos que poseen estudios superiores disminuyen sus salarios en menor medida. Ante la inexistencia de información completa, en los procesos de selección, el empresario optará por aquellos con mayor nivel formativo, actuando como un filtro (Arrow, 1973). Se considera que los más formados son también los más entrenados, reduciendo costos empresariales (Campos Ríos, 2003). La empleabilidad también dependerá de aquellos conocimientos, valores y comportamiento aprendidos en el proceso de socialización, transmitidos en primer lugar por la familia (Berger y Luckman, 1984) también llamado «capital cultural» y «habitus» (Bourdieu, 1997), por lo que de acuerdo con Weinberg (OIT, 2001), formar para ser empleable significa aprender a aprender permanentemente a hacer (habilidades técnicas) y a ser (habilidades personales). La formación continua es una necesidad, así como la eliminación de estereotipos que favorezcan la inserción laboral.

En base a las teorías citadas, se formulan las siguientes hipótesis:

H1: El género ejerce una influencia que condiciona la igualdad de acceso al empleo para las PcD.

H2: Las PcD más jóvenes experimentan una menor empleabilidad que aquellas que pertenecen a un segmento de edad media o mayor.

H3: La presencia de discapacidad determina una influencia negativa en la probabilidad de encontrar empleo.

H4: Un mayor nivel educativo influye positivamente en la inclusión laboral de las PcD.

H5: La responsabilidad social ejercida por las Administraciones Públicas favorece la integración socio-laboral de las PcD.

### 3. METODOLOGÍA

Tras la revisión teórica anterior, que da base al análisis practicado se han realizado varias hipótesis, con la propuesta metodológica que permite contrastarlas, consistente en un análisis de regresión múltiple de MCO y Análisis de Tablas de Contingencia, para dar cumplimiento a los objetivos planteados en este estudio. El objetivo general se centra en realizar un análisis empírico de los factores de mayor influencia que favorecen o no la empleabilidad de PcD en el mercado laboral español, año 2008.

Como primer objetivo específico se quiere describir los datos relativos al empleo de PcD Ocupadas. El 2º objetivo persigue analizar la distribución de PcD Ocupadas en las distintas CCAA, lo que da paso a analizar la mayor/menor efectividad de las políticas públicas (Objetivo específico 3) y por último (Objetivo específico 4), se busca concretar el perfil más usual de PcD que obtuvo empleo en España en el año 2008.

#### 3.1. Muestra y variables

Para realizar el análisis se han usado los datos que proporciona la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008 del Instituto Nacional de Estadística (EDAD 2008 INE)<sup>1</sup>, en concreto la encuesta de Hogares españoles de la misma, cuyos encuestados son N=22795 PcD (tamaño muestral), con edades entre 6 y 104 años. Para esta encuesta se diseñó un muestreo bietápico estratificado por secciones censales y viviendas familiares.

<sup>1</sup> Tras una exhaustiva revisión de las posibles bases de Datos sobre Discapacidad y Empleo, se ha elegido la EDAD'08 del INE, por varias razones: Dicha encuesta es la principal fuente de datos abiertos sobre discapacidad hasta la fecha, con una muestra suficiente (260.000 personas en 96.000 viviendas y 800 centros, con 11.100 personas); y ofrece información personal y laboral sobre personas con discapacidad. Tiene la limitación lógica de haberse realizado *ad hoc* para la EDAD'08, con fines descriptivos, teniéndonos que ceñir a las cuestiones ya realizadas. Por

El error de muestreo para el total nacional, en el caso más desfavorable y para un intervalo de confianza del 95,5% ( $2\sigma$ ), es de  $\pm 1,9\%$ <sup>2</sup>.

Respecto a las variables, como dependiente o explicada, se ha creado la variable ficticia dicotómica PcD OCUPADAS, tomando los valores 1 = Sí, y 0 = No, utilizando la frecuencia de un 10,30% (2.349 N casos) de PcD trabajando, de la variable ACTIVIDAD ECONÓMICA PcD (cualitativa categórica), original de la EDAD 2008.

El resto de las variables son las independientes, las cuales se han dividido entre variables Personales y las Relativas al empleo, de acuerdo con el concepto de DISCAPACIDAD aplicado al estudio. Algunas de estas variables son ficticias y se han recodificado y dicotomizado a partir de las originales de la encuesta (cualitativas categóricas), para poder así, apreciar mejor los efectos en la variable dependiente. Es el caso de los distintos niveles de ESTUDIOS, que se han mostrado como predictores de inclusión laboral en varios estudios estadísticos (Krefting y Brief, 1976) y teóricos (Spence, 1973), y SEXO DE LA PCD. Igualmente, la variable EDAD original (cuantitativa continua) se ha recodificado y transformado en tres variables ficticias dicotómicas, EDAD 1, EDAD 2 y EDAD 3 (con valores 1 = Sí y 0 = No), recogiendo solamente las edades de las PcD de 16 a 64 años (edad legal laboral).

Hay que señalar que la variable DISCAPACIDAD como variable explicativa se presenta más con una base teórica que estadística. Anteriormente, la discapacidad se ha definido desde la teoría como un constructo social que margina y excluye al individuo de la participación de la vida colectiva (Rodríguez y Ferreira, 2010), y en consecuencia encontrará más dificultades para acceder a un empleo en igualdad de oportunidades que el resto de trabajadores.

ejemplo, no tenemos datos sobre otros factores contextuales que no sean relativos al empleo, como el tipo de vivienda, situación económica, tipo de familia, nacionalidad, violencia de género, entre otros, que podrían llegar a explicar también la influencia sobre su expulsión del mercado laboral.

<sup>2</sup> Para un mayor detalle del diseño muestral, consultar el siguiente enlace: <http://www.ine.es/metodologia/t15/t1530418.pdf>



#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con Huete García (2012), son las mujeres quienes suelen exponerse a riesgos en menor medida que los hombres, lo que redundaría en una mayor esperanza de vida femenina y por lo tanto, el envejecimiento aumenta el riesgo de padecer una discapacidad. En el caso de este análisis y de acuerdo con el objetivo específico 1, la variable SEXO DE LAS PCD encuestadas presenta una distribución total de 22.795 PCD, de las cuales 8.945 (39,2%) son hombres con discapacidad y 13850 (60,8%) son mujeres con discapacidad. A pesar del mayor número femenino con deficiencias, en cuanto a ocupación laboral (solo el 10,3% del total) se encuentra la tendencia contraria (Tabla 1), siendo mayor el nº de varones que trabajan (1.303=55,47%) frente a las mujeres ocupadas (1.046=44,53%). Este hecho viene a confirmar la doble marginación teórica sufrida por el colectivo femenino con discapacidad (Malo y Pagan, 2007), que la margina por ser mujer (reproduciendo el mismo comportamiento del mercado laboral global) y por presentar discapacidad.

TABLA I  
*Ocupados por sexo y comunidad autónoma*

CCAA	MUJERES %	HOMBRES %	TOTAL %
1. ANDALUCIA	21,8	20,5	21,1
2. ARAGON	4,8	4,9	4,9
3. ASTURIAS, P	1,6	1,4	1,5
4. BALEARS, I	1,2	1,5	1,4
5. CANARIAS, I	2,8	2,5	2,6
6. CANTABRIA	0,8	1,1	0,9
7. CASTILLA-LEON	11	13,7	12,5
8. CASTILLA-LA MANCHA	6,1	7,1	6,6
9. CATALUÑA	8,8	8,5	8,6
10. COM VALENCIANA	9,6	9,5	9,5
11. EXTREMADURA	3,2	3,1	3,2

12. GALICIA	7,9	5,8	6,7
13. MADRID, COM	7,2	6,9	7
14. MURCIA, REG	3,5	3,5	3,5
15. NAVARRA, COM FORAL	1,9	2,8	2,4
16. PAIS VASCO	4,6	4,3	4,4
17. RIOJA, LA	1,1	1,1	1,1
18. CEUTA	2,1	1,7	1,9
<b>TOTALES</b>	100	100	<b>100</b>
N. Ocupados Sexo Masculino	1303 (55,47%)		<b>2349 (100%)</b>
N. Ocupados Sexo Femenino	1046 (44,53%)		
N. Total Ocupados Pcd			
CHI CUADRADO	87,668	gl: 17	Sig. asintótica bilateral: 0,000

Elaboración Propia. Fuente Datos: EDAD 2008 INE

Igualmente se observa (Tabla 1) la asimétrica distribución territorial de PcD ocupadas por Comunidades Autónomas (CCAA), señalando un mayor porcentaje de mujeres ocupadas frente a hombres en las comunidades de Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Comunidad de Madrid y País Vasco. Con la disposición contraria se encuentra Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla La Mancha y Navarra. Las mayores diferencias porcentuales se hallan en Castilla-León (2,7 puntos, con mayoría de ocupación masculina) y Galicia (2,1 puntos, mayor ocupación femenina).

La explicación de la desigualdad territorial se encuentra en la diferencia en políticas y fechas al transferir competencias en materia de empleo (políticas activas) desde el Gobierno Central a las distintas Comunidades, excepto Ceuta y Melilla. Existen servicios comunes a todas ellas, pero cada CA dispone de un margen para establecer prioridades y estrategias que suelen plasmar en Planes de Empleabilidad<sup>3</sup>, los cuales se dotan con diferentes partidas económicas que originan distintos resultados en función de la definición de objetivos previos.

<sup>3</sup> En Andalucía durante 2007/2013. No existe ningún Plan posterior.

Partiendo de la explicación de la desigual distribución por CCAA anterior, y para satisfacer el tercer objetivo se observan (Tabla 2) las diferencias en cuanto a efectividad de políticas públicas (PP) en materia de PcD ocupadas.

Del total (N=2349) se beneficiaron un 45,21%, destacando el conjunto mayoritario con un 35,40%, correspondiente a aquellos que recibieron Formación Profesional Ocupacional los últimos 5 años, confirmando la Teoría (T<sup>a</sup>) del Capital Humano en referencia al potencial de las habilidades técnicas (Becker, 1983). De la misma manera destacan aquellos trabajadores que se beneficiaron de un Contrato Específico por Discapacidad (20,06%). El resto de políticas públicas con menor porcentaje (entre el 14 y 16%) quedan reflejadas en Tabla 2. En cuanto a nivel de CCAA, destacan como mayor nivel de efectividad, de mayor a menor, La Rioja (92,3%), Navarra (87,7%), y País Vasco (75%). Con menor efectividad en PP, de menor a mayor, se sitúan Galicia (28,5%), C. Madrid (32,1%), y C. Valenciana (33,5%).

Ahora analizamos la posible influencia de los factores personales y contextuales de la PcD, en su exclusión o no, del mercado laboral (Teoría del Modelo Social), y por tanto, en caso de influir, se confirmaría la Teoría de *stakeholders* (grupo de interés afectado en la no inclusión laboral, a través de la Responsabilidad Social) y la Teoría del Capital Humano (la inversión en educación facilita una vía de entrada al empleo), contrastando además objetivos e hipótesis.

Así, la Tabla 3, muestra el modelo de regresión efectuado, el cual explica el 37,6% (R<sup>2</sup>) de la varianza de Empleabilidad, presentando una mayor influencia la explicación los factores personales, un 32,1%, frente a los relativos al empleo, que representa un 5,5% de la explicación. El modelo resulta válido en su conjunto, ya que el estadístico F es significativo al 0,001, por lo que no se rechaza ninguna de las hipótesis planteadas anteriormente y además se confirman las teorías presentadas. A modo de ejemplo, no se rechaza la H1, *El género ejerce una influencia que condiciona la igualdad de acceso al empleo para las PcD*, ya que por cada hombre que busque empleo, tendrá una probabilidad exactamente 0,053 puntos superior de encontrarlo que la mujer, manteniendo constantes el resto de variables, lo que confirma tanto la T<sup>a</sup> social integrada, por su doble marginación

como la T<sup>a</sup> de stakeholders, por resultar afectado el sexo femenino con un menor acceso al empleo.

Ocurre igual con el resto de variables para la confirmación del resto de las hipótesis, haciendo notar que la variable Nivel de Estudios, confirma además de las dos Teorías anteriores, la del Capital Humano, ya que H4 (*Un mayor nivel educativo influye positivamente en la inclusión laboral de las PcD*) se confirma puesto que a mayor nivel de formación se aumenta la posibilidad de encontrar empleo.

Se destaca que la fuerza de los predictores es distinta. Todos ellos tienen un efecto positivo en la *Empleabilidad de PcD*, independientemente de cuáles sean las variables por las que se controle el modelo, excepto Discapacidad, lo que significa que cuando la persona presenta Discapacidad le resulta aún más difícil encontrar empleo, (ante un aumento del grado de discapacidad disminuye la posibilidad de emplearse).

Por último la columna de los Beta estándar, nos presenta los coeficientes individuales finales del modelo una vez estandarizados, pudiendo observar la mayor/menor influencia de cada uno. Como superiores, se encuentran Edad 2 y 3, seguidos por Estudios 2 y 3, por ese orden, lo que vuelve a confirmar la mayor influencia de las variables personales, destacando, eso sí, que el siguiente en la lista es una variable laboral que tiene que ver con la formación (FP ocupacional), que confirma de nuevo lo teorizado por Gary Becker en cuanto al incremento de habilidades técnicas como favorecedor del empleo.

TABLA 2

*Variables de influencia en la empleabilidad de personas con discapacidad*

VARIABLES INDEPENDIENTES		
Correlación múltiple (R) 0,614		
Variables Personales	Ecuación	β estándar.
Sexo PcD (Hombre) (1-0)	0,046 (5,485) ***	0,067
Edad 1 (16-34)	—	
Edad 2 (35-49)	0,505 (32,024) ***	0,419

Edad 3 (50–64)	0,285 (25,145) ***	0,320
Discapacidad	-0,038 (-0,596)	-0,007
Estudios 0 (No s/leer, escribir, Primarios incompletos)	—	
Estudios 1 (Primarios y Secundarios)	0,025 (2,609) **	0,035
Estudios 2 (Bachiller, FP medio)	0,137 (7,887) ***	0,105
Estudios 3 (FP Superior, Universitarios)	0,130 (7,744) ***	0,101
<b>Variables Relativas al Empleo</b>	<b>Ecuación</b>	<b><math>\beta</math> estándar.</b>
PP. Curso FP Ocupacional (ult. 5 años)	0,188 (7,522) ***	0,094
PP. Contrato específico PcD	0,263 (5,474) ***	0,077
PP. Adaptación puesto de trabajo	0,181 (4,603) ***	0,057
PP. Empleo CEE	0,023 (0,419)	0,006
Empleo Entidad s/ánimo de lucro PcD	0,081 (1,716) #	0,023
Contrato Duración No Indefinida	0,027 (3,248) ***	0,039
R <sup>2</sup>		0,376
F		201,340 ***
Nota: El estadístico <i>t</i> de Student aparece entre paréntesis debajo del parámetro estimado respectivo. Nivel de significación: *** $p < 0,001$ ; ** $p < 0,01$ ; * $p < 0,05$ ; # $p < 0,1$		

*Elaboración Propia. Fuente Datos: EDAD 2008 INE*

## CONCLUSIONES

Tras el análisis de resultados se llega a la conclusión que los factores que más influyen en 2008 para que una PcD consiga empleo

son de mayor a menor, los siguientes: La PcD tiene mayor probabilidad de trabajar cuando tiene una edad media (entre 35-49 años) seguida por una edad más madura (50-64 años), explicación del mayor desempleo juvenil experimentado y la doble marginación que presentan los JcD (Olcese y Alfaro, 2015). Además, existe más probabilidad de emplearse si se posee estudios de un nivel medio (FP medio/Bachiller) y/o estudios superiores (FP Superior/Universitarios) que si son analfabetos o con estudios primarios incompletos. El siguiente factor que ayuda a encontrar trabajo, es la FP Ocupacional. Existe más posibilidad de trabajar con contratos específicos de PcD. Después, el sexo, como ha confirmado la hipótesis también influye, siendo más probable trabajar si se es un hombre. Si se necesita adaptar el puesto de trabajo, no resulta algo negativo y debe ser por la subvención recibida por el empresario, ya que no supone costes añadidos. Hay más posibilidades laborales si se firma un contrato cuya duración no sea indefinida. También hay probabilidad de ocuparse teniendo estudios primarios y secundarios, obteniendo empleo en entidades s/ánimo de lucro y CEE. Lo que no cabe duda es que la discapacidad siempre actúa de manera negativa, siendo más fácil trabajar si se tiene un menor grado (cuando este aumenta, la influencia negativa es mayor). Por todo ello se han confirmado las 3 teorías aplicables.

Por todo lo anterior, el perfil de PcD que tuvo mayor empleabilidad en 2008 (objetivo nº 4) tenemos a un hombre con una edad media de entre 35-49 años, con estudios medios reglados y que ha seguido también algún curso de FP Ocupacional en los últimos 5 años (confirmando la Tª del Capital Humano en cuanto a potenciar las habilidades técnicas para acceder/permanecer en el mercado laboral), que ha sido contratado temporalmente, con un contrato específico para PcD, al que ha habido que adaptarle el puesto de trabajo.

Las variables personales no son modificables, excepto el nivel de estudios, que se ha demostrado que aumenta el nivel de ocupación, lo que debe hacer reflexionar a todas las partes implicadas y puesto que son los factores que más influyen a la hora de emplearse, el facilitar el acceso a estudios superiores para las PcD, debería ser una prioridad. Los factores laborales si se pueden modificar y por lo tanto

debe hacerse mayor hincapié en su refuerzo y mejora, con una mejor proyección de objetivos y prioridades, optimizando recursos, que favorezcan la inclusión laboral dentro del marco de la RSC.

Por sexos, en general los hombres presentan mayores niveles de ocupación que las mujeres, a pesar de que estas son más numerosas. Doble marginación teórica (Malo y Pagan, 2007). Por CCAA, en cuanto a distribución por sexos existe mucha variedad. Como ejemplo, la mayor ocupación femenina la encontramos en Andalucía, Cataluña, Asturias y Canarias. Y para discapacitados masculinos, se ocuparon más en Aragón, Baleares y Cantabria.

Una de las principales aportaciones de este trabajo es que se ha llegado a la conclusión que las desigualdades territoriales en incentivos y políticas públicas en beneficio de PcD, tienen su origen en los diferentes modelos de gestión que presentan las CCAA (las cuales tienen transferidas las competencias en Empleo), con diferentes presupuestos y diferentes resultados según objetivos y estrategia establecida. Así, por CCAA, el mayor % fue para los riojanos, navarros y vascos (por este orden) y los menores %, gallegos, madrileños y valencianos.

Futuras investigaciones deberían orientarse en este terreno para confirmar el positivo cambio de tendencia y examinar a la vez otros factores contextuales que pueden influir en la empleabilidad, realizando una encuesta que incluya cuestiones sobre ellos a PcD, que no han podido ser explorados en esta ocasión por haber utilizado una encuesta elaborada previamente. Estas investigaciones tendrían aplicación a la hora de que las Administraciones planificaran las actuaciones prioritarias en esta materia para conseguir una mayor eficacia a la hora de gestionar los recursos, en temas tan delicados como son las cuestiones sociales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. Pp. 34-50. Compilador Barton, L. Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.
- Arendt, S. y Brettel, M. (2010). Understanding the influence of

- corporate social responsibility on corporate identity, image and firm performance. *Management Decision*, 48 (10), 1469–1492.
- Arrow, K., J. (1973). Higher education as filter. *Journal of Public Economics*. Vol.2, n° 3, July.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. C. Hurst y Co. Publishers.
- Becker, G. S. (1983). El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación (No. 330 BECc).
- Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. Capítulo II. Pag. 164-185.
- Boehe, D.M. y Cruz, L.B. (2010). Corporate social responsibility, product differentiation strategy and export performance. *Journal of Business Ethics*, Vol. 91 No. 2, pp. 325-346.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2001). *Competencias de empleabilidad*. Revisión bibliográfica. Internet.
- Buny, M. B. (1982). Chronic illness as biological disruption. *Sociology of Health and Illness*. N.º 4, págs. 167-187.
- Burton, M., y Kagan, C. (2005). *Liberation social psychology: learning from Latin America*.
- Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Red Aportes*. Mayo–agosto, año/vol. VIII, n° 023. Puebla .México
- Colella, A. (2001). Coworker distributive fairness judgments of the workplace accommodation of employees with disabilities. *Academy of Management Review*, 26(1), 100-116
- De Grip, A., Van Loo, J., Sanders, J., y Roa, L. M. (1999). *Employability in action: an industry employability index*. Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- De Jong, G. (1979). Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 60 (10), 435-446.
- De La Torre, I. (2009). *Fundamentos de la responsabilidad social de la empresa*. *Revista de la Responsabilidad Social de la Empresa*. N° 1.
- Durkheim, E. (1964). *Comparative social problems*. New York. Free Press. (Reedición)



- Esping-Andersen, G. (2014). Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy*, 0958928714556976.
- Ford, H., y Crowther, S. (1922). *My life and work: In collaboration with Samuel Crowther*. Cornstalk Publishing Company.
- Frank, A. (1991). For a sociology of the body: an analytical review. Featherstone y cols.
- Freeman, R. E. (2012). La gestión empresarial basada en los stakeholders y la reputación. Valores y ética para el siglo XXI, 389-409.
- Goffman, E., y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harrison, A.J, Bosse, D.A.,y Phillips, R.A. (2010). Managing for stakeholders, stakeholder utility functions, and competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 31(1), 58-74.
- Hill, M., Maestas, N., y Mullen, K. J. (2014). Employer accommodation and labor supply of disabled workers. *Labour Economics*.
- Huete García, A (2012). *La discapacidad como factor de exclusión social: evidencias empíricas desde una perspectiva de derechos* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca).
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. Madrid: INE; 2009.
- Isuani, E., y Nieto, D. (2002). La cuestión social y el Estado de Bienestar en el mundo postkeynesiano. *Revista del clud Reforma y Democracia*, 22, 1-13.
- Kitchen, P.J. y Laurence, A. (2003). Industry survey. Corporate reputation: an eight-country analysis. *Corporate Reputation Review*, Vol. 6 No. 2, pp. 103-117.
- Krefting, L. A., y Brief, A. P. (1976). The impact of applicant disability on evaluative judgments in the selection process. *Academy of Management Journal*, 19(4), 675-680.
- Kuo, P. J., y Kalargyrou, V. (2014). Consumers' perspectives on service staff with disabilities in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26(2), 164-182.
- Ley General de Discapacidad, (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, 29 noviembre. Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión so-

- cial. BOE-A-2013-12632 , nº 289. *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*.
- Malo, M. A. y Pagán, R. (2007). ¿Existe la doble discriminación salarial por sexo y discapacidad en España? Un análisis empírico con datos del Panel de Hogares. *Moneda y Crédito*, 225, pp. 7-42.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*, 281-302.
- Olcese, A., y Alfaro, J. (2015). *La responsabilidad social, motor del cambio empresarial: una propuesta española para Europa y América Latina*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Ediciones Morata, S.L.
- Organización Internacional Del Trabajo (2007). *Guía de recursos para la Responsabilidad Social de las empresas*. P. 23.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Nueva York. Free Press.
- Pioré, M. J. (1973). *La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente. El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Compilación e introducción de Luis Toharia. Alianza Universidad Libros
- Porter, M., y Kramer, M. (2006). *Estrategia y sociedad*. *Harvard business review*, 84(12), 42-56
- Rodríguez Díaz, S., y Ferreira, M. A. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
- Safilios-Rothschild, C. (1970). *The sociology and social psychology of disability and rehabilitation*. Random House.
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *American Economic Review*, March.
- Shakespeare, T. (1993). *Disable people's self organization: a new movement?* *Disability, Handicap and Society*.
- Spence, M. (1973). *Job market signaling*. *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVII nº 3, August.
- Verdugo, M. A. (2003). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Qué significa la discapacidad hoy*.
- Weinberg, P. (2001). *Formación profesional, empleo y empleabilidad. Formación para el trabajo decente*. Cinterfor. OIT

## Capítulo 6

### ¿Reformando para mejorar? Análisis y evaluación de la Formación Profesional Dual

J. JAVIER VILA VÁZQUEZ\*

#### RESUMEN

El presente trabajo analiza la evolución de la Formación Profesional en España y, especialmente, de la Formación Profesional Dual y el modelo elegido para su implantación. Se ha analizado la normativa estatal que regula la Formación Profesional Dual y su desarrollo autonómico para describir las soluciones implementadas en las distintas comunidades autónomas. Además, se ha comparado el modelo de Formación Profesional Dual implantado en España con el de otros países europeos. Analizamos también las diferencias del modelo de Formación en Centros de Trabajo con respecto a la Formación Profesional Dual, con el fin de averiguar si la reforma impulsada por el Gobierno español mejora el anterior modelo de Formación Profesional.

Para la realización del presente estudio hemos utilizado una metodología cualitativa. Las técnicas de investigación utilizadas han sido la revisión bibliográfica y la revisión legislativa.

Los resultados que arroja la investigación muestran una amplia diversidad normativa entre comunidades autónomas en la implantación de la Formación Profesional Dual; se observan consecuencias curriculares y organizativas en los centros educativos y cambios en las relaciones entre las empresas y los centros educativos. Este

\* Profesor de FOL, Javier.Vila@uv.es - Valencia, 46001.

nuevo modelo de Formación Profesional aporta más confusión que mejoras en el panorama educativo actual así como escaso impacto positivo del mercado laboral que pretende mejorar.

*Palabras clave:* formación profesional, formación profesional dual, formación en alternancia, empleabilidad, prácticas en empresa, legislación formación profesional

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la situación del empleo en España se caracteriza, entre otras, por las altas tasas de desempleo, especialmente el juvenil que se sitúa según el INE en el 46.50% en el primer trimestre de 2016, y una tasa de actividad de los menores de 25 años que ha pasado desde el inicio de la crisis en 2008 de un 50.89% en 2008 a un 36.07% en el primer trimestre de 2016 (INE, 2016), y por a la necesidad de mejorar la competitividad empresarial, adaptando la formación profesional al mercado de trabajo.

Esta situación del mercado de trabajo ha activado la necesidad de encontrar nuevas fórmulas para formar profesionalmente a los jóvenes y a los desempleados tanto en los centros educativos como en las empresas. A esta necesidad se une también la de dar respuestas a una formación a lo largo de la vida que permita tanto el aprendizaje autónomo como el reciclaje profesional. Los centros educativos se están viendo forzados por las administraciones educativa y laboral a modificar sus métodos de enseñanza-aprendizaje y sus contenidos curriculares para hacer frente a estos nuevos retos.

También asistimos a una preocupación creciente en los países de la OCDE y de Europa por la mejora de las cualificaciones profesionales ante la previsión del surgimiento de nuevos puestos de trabajo y ante la necesidad de acercar los mundos de la formación y el trabajo. Así, la «Estrategia 2020» (Comisión Europea, 2010) propone una economía basada en el conocimiento y la innovación por lo que aboga por impulsar las mejoras educativas como medio para mejorar la empleabilidad y reducir la pobreza, también por reducir

las tasas de abandono escolar por debajo del 10% que es también uno de los objetivos de la Formación Profesional Dual (en adelante FPD) y adecuar más eficazmente las cualificaciones a las necesidades del mercado laboral.

La materialización en nuestro país de esta necesidad de alternar formación y empleo como nuevo medio de aprendizaje que haga frente a los problemas expuestos se ha materializado en la FPD, un modelo de enseñanza profesional implantado con éxito en países como Alemania, Austria o Suiza, países con una fuerte tradición en este tipo de enseñanzas

Pese a la actualidad del tema, la necesidad de alternar la formación en el puesto de trabajo con la formación en centros educativos en España no es una novedad de esta década sino que nace en los años 80.

Los objetivos que persigue el presente trabajo son:

- Analizar la implantación de la FPD en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país desde el punto de vista normativo.
- Analizar la mejora de las relaciones entre las empresas, el centro educativo objeto de estudio y el papel de la Administración con respecto a los dos actores anteriores.

Nuestras hipótesis de partida van referidas al incumplimiento de los objetivos de la reforma que representa la implantación de la FPD. La normativa de la FPD lleva a propuestas organizativas significativamente diferentes en las diversas comunidades autónomas en cuanto a: el diseño de los proyectos de FPD, los procedimientos de asesoramiento, evaluación y control de la FPD, los aspectos organizacionales y curriculares en los proyectos de FPD y la relación jurídica del alumnado con las empresas.

La FCT cumple la función de insertar al alumnado en un entorno de trabajo real y permite que la tutorización desde el centro educativo sea una manera de transferencia y actualización de conocimientos y comunicación entre centro educativo y empresa. Además, partimos del supuesto de que la implantación de la FPD no nace de una demanda empresarial o social, ni surge de una necesidad del sistema educativo, sino que es una imposición del Ministerio de Educación.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Fases del trabajo de investigación

Cuatro fases han sido precisas para el desarrollo de este trabajo:

Fase 1. Determinar los objetivos de la misma y formular la hipótesis de partida.

Fase 2. Análisis documental. Para desarrollar esta tarea en primer lugar se ha hecho una búsqueda exhaustiva de bibliografía sobre el tema y un análisis de la misma, considerando todas las perspectivas y sensibilidades existentes.

Fase 3. Análisis normativo. Se ha analizado la legislación española referente al sistema educativo español y un análisis centrado en la normativa estatal que regula la FPD; posteriormente se ha analizado la normativa de desarrollo autonómico de esta legislación estatal. Una vez analizada la normativa estatal y autonómica sobre FPD se ha hecho un análisis cualitativo de las diferencias y semejanzas en la implantación de la FPD en las distintas comunidades autónomas y un análisis cuantitativo de las principales variables contenidas en la normativa analizada.

Fase 4. Elaboración del informe con toda la información recabada.

### 2.2. Técnicas de investigación: revisión bibliográfica, revisión normativa

#### Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica trata de recopilar la información más relevante del tema de investigación a realizar, implica la selección de las fuentes y su posterior análisis, recopilando diferentes visiones del sujeto de estudio para extraer una conclusión sobre el estado de la cuestión del tema objeto de investigación.

En nuestro caso se han seleccionado los textos más relevantes sobre el sujeto de nuestra investigación, se han revisado las aproxi-

maciones de los diferentes autores para mostrar la evidencia disponible desde todos los enfoques encontrados, lo que nos ha permitido tener una visión actualizada y completa sobre la FPD en España.

## Revisión normativa

Se ha analizado la realidad jurídica del tema mediante la revisión de la normativa elaborada por los poderes legislativo y ejecutivo tanto de España como de las comunidades autónomas. En el caso que nos ocupa la revisión nos ha permitido extraer la información más relevante a nivel legislativo sobre las diferentes maneras en que se está implantando la FPD en España, analizar la implicación de cada Administración y la manera en la que han implementado la normativa estatal en cada territorio con resultados bien dispares entre autonomías.

### 3. LA FPD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL EN ESPAÑA Y EUROPA

#### *3.1. Los inicios de la FPD en España*

Tras la publicación de la LOGSE, el prestigio de la FP y la preocupación social por una FP de calidad aumentó en España y se mantendrá hasta inicios del siglo XXI. Del mismo modo, se ha demostrado la capacidad de consenso en materia de regulación de la FP, con amplia participación de todos los agentes implicados en la misma (agentes sociales, centros educativos, Administración Educativa y Administración Laboral). Sin embargo, con la LOMCE y la FPD se ha roto este buen hacer que partía del consenso entre los agentes.

Tras la publicación de la LOGSE se introduce el módulo de FCT en la FP para conseguir el contacto de la totalidad del alumnado con las empresas e instituciones públicas donde realizan sus prácticas para conocer el desempeño laboral real asociado a cada profesión, continuidad de las prácticas iniciadas en los años 80. Es conocido que la FPD es tradicional en países europeos como Alema-

nia, Suiza o Austria pero en España esta modalidad formativa era prácticamente desconocida hasta el año 2012 en que se publica el RD 1529/2012, de 8 de noviembre que establece las bases de la FPD. El Ministerio de Educación decide implementar la FPD en España sin haber analizado la situación de la FP para detectar las necesidades sociales, empresariales y educativas que pudieran aconsejar un cambio de modelo (Universidad de Valencia, 2015).

### *3.2. La implantación de la FPD en España*

Los datos de que disponemos sobre implantación de la FPD en España proceden del Ministerio de Educación (SGOFP, 2015) y se refieren únicamente a la evolución de la FPD entre los años 2013 y 2014. La información que arroja este informe se centra en datos estadísticos parciales que no profundizan en el impacto real de esta implantación al dejar información importante fuera del estudio como veremos más adelante. Así, en este informe encontramos que se hace hincapié en el aumento de alumnado que participa en proyectos de FPD entre 2013 y 2014 y que aumenta considerablemente en todas las comunidades autónomas. También observamos en este informe el aumento significativo de centros que ofertan FPD, siendo especialmente destacables los casos de Castilla la Mancha, Cataluña, Euskadi y Comunidad Valenciana. A pesar de ello se evidencia que su implantación se sitúa en un porcentaje muy bajo y no responde a las expectativas iniciales de la Administración educativa.

En cuanto a las familias implicadas en proyectos de FPD el informe destaca una implantación desigual. Las familias profesionales con más implantación de proyectos de FPD son Fabricación Mecánica, Electricidad y Electrónica e Instalación y Mantenimiento.

En esta línea, en las familias profesionales del sector industrial se han desarrollado el 70% de los proyectos de PFD en España (IESE, 2014). La tendencia además es a la implantación de estos estudios mayoritariamente en CFGS que alcanzan el 72% del total de los proyectos.

Encontramos significativo que SGOFP (2015) no aporte en su análisis el número de becas y contratos que implican estas enseñan-



zas, sobre el momento de inicio de la entrada del alumnado en la empresa o sobre la falta de análisis de las implicaciones organizativas y curriculares que supone la implantación de la FPD.

En cuanto a las profesiones con mayores perspectivas de contratación y las profesiones más ofertadas en FPD constatamos (SEPE 2016; SEPE 2015a; SEPE 2015b; Infoempleo 2016; MECD 2016) que las profesiones potencialmente más demandadas por el mercado de trabajo y las titulaciones con más implantación de FPD no coinciden.

### *3.3. Posibilidades de transferencia de sistemas de FPD europeos a España*

Europa cree necesario mejorar la formación de los profesionales a través del aprendizaje basado en el trabajo (ETUC, 2014; Comisión Europea, 2010) dado el crecimiento del desempleo en Europa en los últimos años, especialmente preocupante en el caso de los jóvenes del sur de Europa. Debido a la preocupación de la Unión Europea por la mejora de la FP y a la iniciativa del gobierno alemán, interesado en transferir su modelo de FPD a otros países europeos, en España se ha optado por adaptar esta modalidad de FPD que ha sido exitosa en Alemania durante mucho tiempo.

El RD 1529/2012, inspirado en el modelo alemán, auspiciado por instituciones privadas y por el Gobierno español. Para Echeverría (2016) se ha implantado en España el sistema de FPD con prisas, sin diagnosticar las necesidades y posibilidades de la implantación de la FPD.

Valiente, Scandurra, Zancajo y Brown (2015) consideran que la intención de trasladar el sistema de países como Alemania, Austria o Suiza se debe a las bajas tasas de desempleo y al buen funcionamiento de sus economías que hacen de su sistema de FPD un modelo internacional susceptible de transferirse y generar buenos resultados en cualquier país europeo.

Diferentes autores han analizado la implantación del modelo de FPD en España. Encontramos defensores y detractores de este modelo pero todos coinciden en destacar una serie de factores que

dificultan su implantación en España, incidiendo en los siguientes problemas estructurales: un curriculum poco flexible y desarrollado parcialmente por cada comunidad autónoma, el tejido empresarial español se concentra en pequeñas y medianas empresas, la nula cultura formativa de las empresas, la consideración social de la FP como una opción no suficientemente valorada y la precaución de empresas y sindicatos respecto a la contratación (IESE, 2014).

La FP en España hasta los años 90 era una educación marginal mientras que en Alemania desde los años 60 la FP se fomenta desde el Estado y se genera un rápido reconocimiento social y empresarial de estas enseñanzas que dura hasta la actualidad (IESE, 2014).

Todo lo anterior les lleva a afirmar que la FPD tiene más fines propagandísticos, más intención de aumentar el número de estos contratos que de realizar una auténtica FPD.

En cuanto a la empleabilidad que pretende fomentar la FPD, Marhuenda (2015a) sostiene que en España el término empleabilidad hace referencia a un rasgo del individuo que puede entrenarse y mejorarse cuando en realidad se trata de una cualidad relacional que hace referencia a la preparación para un puesto de trabajo concreto y a la relación de la persona que pretende ocuparlo con el resto de aspirantes. Por lo tanto, debemos hablar de empleabilidad como aquellos rasgos individuales que aumentan la posibilidad de empleo individual y no como un componente que puede mejorar el mercado de trabajo. Además, debemos analizar la empleabilidad en relación a las características del mercado de trabajo y de las demandas generales y de cada puesto de trabajo concreto en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Resultados de la normativa sobre Formación Profesional Dual en España

Este análisis pretende mostrar los rasgos más destacados de la normativa sobre FPD que van a determinar el modo en que estas enseñanzas se imparten en España.

#### *4.1. Objetivos de la FP*

##### 4.1.1. Objetivos regulados en la normativa de FPD

El RD 1529/2012 entiende la FPD como «el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación» y pretende conseguir la implicación de las empresas en la formación del alumnado, de manera que permita al empresario adaptar la formación a la realidad laboral y al alumnado insertarse en el mundo laboral. En cuanto al objeto y finalidades de la FPD, esta norma busca: Incrementar el número de personas que puedan obtener un título de enseñanza secundaria postobligatoria y disminuir el abandono escolar; mejorar la inserción laboral; incrementar la corresponsabilidad y la transferencia de conocimiento entre empresas y centros educativos en la formación; y mejorar la calidad de la FP.

Las comunidades autónomas han establecido los objetivos de la FPD en su propia normativa, basándose en el Real Decreto 1529/2012 y definiendo objetivos nuevos (tabla 1).

Podemos afirmar que la FPD va a tener como objetivos prioritarios en toda España el aumento de la vinculación de empresas y centros educativos para la mejora de la calidad de la formación en la FP, de la empleabilidad del alumnado y el aumento del número de estudiantes con titulación postobligatoria.

##### 4.1.2. Objeto de la actividad formativa de los proyectos de FPD

La FPD se está implantando en España mediante diversas fórmulas. Andalucía permite implementar la FPD en FP reglada, en otros casos Certificados de Profesionalidad y en otros Formación Profesional Básica o Escuelas Taller pero la mayoría de territorios opta por implantarla en la FP reglada y sólo Extremadura y País Vasco la realizan en FPB.

TABLA I

Objetivos de la FPD en España y en las diferentes comunidades autónomas

OBJETIVOS FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL										
Territorio	Relativos al alumnado que cursa la FPD			Relativos a la mejora de la calidad de la FPD			Relativos a la mejora del mercado laboral			
	Aumentar alumnado con titulación postobligatoria	Reducir abandono escolar temprano	Facilitar la inserción en el mercado de trabajo de jóvenes cualificados/ mejorar empleabilidad	Incrementar la vinculación, participación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la formación profesional.	Potenciar la relación del profesorado de formación profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos.	Obtener datos cualitativos y cuantitativos que permitan la toma de decisiones en relación con la mejora de la calidad de la formación profesional	Familiarizarse con aspectos importantes del ámbito laboral: comunicación interpersonal y trabajo en equipo; estructura organizativa, puntualidad, y preocupación por el trabajo bien hecho	Mejorar la productividad de la economía	Mejorar la competitividad de las empresas, que es una condición necesaria para el sostenimiento del estado de bienestar, va a depender cada vez más de la cualificación de su capital humano,	Ajustar las necesidades de las empresas con las competencias adquiridas por los trabajadores y trabajadoras, adaptación de las cualificaciones a la realidad del sistema productivo
Estado	X	X	X	X	X	X				
Andalucía			X	X						X
Aragón	X		X	X	X					X
Cantabria	X		X	X						
Castilla y León <sup>1</sup>			X							
Castilla-La Mancha			X	X	X		X	X	X	X
Cataluña	X			X		X				
Ceuta <sup>2</sup>										
Comunidad de Madrid										
Comunidad Valenciana	X	X	X	X	X	X				X
Extremadura	X	X	X	X	X	X				X
Galicia <sup>3</sup>	X	X	X	X	X	X				
Illes Balears	X		X	X						X
Islas Canarias		X	X	X	X	X				X
La Rioja <sup>4</sup>										
Melilla										
Navarra			X	X						
País Vasco			X					X		X
Principado de Asturias	X	X	X	X	X	X				
Región de Murcia	X	X	X	X	X	X				X

Fuente: Elaboración propia

#### *4.2. Procedimientos de asesoramiento, evaluación y control de la FPD*

La normativa estatal no regula ningún aspecto relacionado con el asesoramiento, evaluación o control de la FPD por lo que cada comunidad autónoma incluye sus propios requisitos para la presentación de proyectos y para ejercer los procedimientos de asesoramiento, evaluación y control.

Nos encontramos con que las Direcciones Generales de FP de los distintos territorios y la Inspección Educativa son las encargadas del asesoramiento, control y evaluación de los proyectos de FPD aunque ningún territorio tiene establecidos mecanismos regulares de control y evaluación de los mismos, siendo únicamente dos territorios los que han regulado mecanismos de control aunque no se han dotado de un reglamento de funcionamiento.

#### *4.3. Participación y coordinación de los agentes implicados en los proyectos de FPD*

##### 4.3.1. Participación de los centros educativos

La participación de los centros educativos en los proyectos de FPD se extiende a centros públicos y privados en todas las autonomías excepto en Canarias en la que sólo participan los centros públicos.

##### 4.3.2. Participación de empresas

Respecto a la participación de empresas privadas y públicas en los proyectos de FPD la normativa estatal prevé la participación de empresas privadas y de instituciones y empresas públicas. Los te-

<sup>1</sup> La orden que regula estos programas explica las bases reguladoras que los subvencionan.

<sup>2</sup> Ceuta, Melilla no tienen normativa desarrollada y la Comunidad de Madrid un escueto Decreto en el que no se recoge ningún objetivo.

<sup>3</sup> Se hace referencia al Real decreto 1529/2012, de 8 de noviembre

<sup>4</sup> No se hace referencia a objetivos

territorios que contemplan realizar estos convenios únicamente con empresas privadas son ocho (Aragón, Cantabria, La Rioja, Navarra, País Vasco, Asturias y Murcia).

En seis territorios (comunidades autónomas de Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares e Islas Canarias) se contempla la posibilidad de que participen tanto empresas privadas como empresas públicas. La excepción en este panorama es Castilla y León puesto que no participan las empresas privadas. En definitiva, los proyectos de FPD se conciertan con empresas privadas de manera preferente.

La normativa estatal prevé la posibilidad de financiación por parte del Estado y seis territorios contemplan expresamente la posibilidad de compensar económicamente a las empresas que participen en proyectos de FPD (Comunidad Valenciana, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Murcia y País Vasco) aunque únicamente cuatro dotan presupuestariamente esta intención.

#### 4.3.3. Coordinación entre las empresas y los centros educativos y de ambos con la Administración

En cuanto a los mecanismos de coordinación y relaciones entre la empresa y los órganos de participación y coordinación de los centros educativos y otros organismos, profesionales o agentes sociales el art. 3 RD 1529/2012 exige que la empresa que imparta junto con un centro educativo FPD esté autorizada por la Administración educativa y/o laboral. La misma norma establece que las Administraciones educativas realizarán el seguimiento y evaluación de los proyectos de FPD.

Las comunidades autónomas no regulan ningún mecanismo de coordinación entre empresa y centro educativo.

#### 4.3.3. Agentes que asumen la evaluación del proceso

Una de las funciones principales del tutor del centro educativo en todas las comunidades autónomas es la evaluación de los módu-

los que se imparten total o parcialmente en la empresa; la normativa es unánime en este sentido, dejando la responsabilidad de la evaluación en manos del profesorado del centro educativo (siempre teniendo en cuenta el informe del tutor de la empresa).

Paradójicamente, en Aragón la evaluación depende en exclusiva del profesorado del centro educativo cuando es el territorio en el que se imparten más horas de formación en las empresas.

#### *4.4. Aspectos organizacionales y curriculares en los proyectos de FPD*

##### *4.4.1. Mecanismos y agentes implicados en la coordinación, elaboración y aprobación de los proyectos de FPD en los centros educativos*

La mayoría de territorios no tienen un procedimiento explícito para aprobar los proyectos de FPD, excepto en Asturias y la Comunidad Valenciana que delegan en el Consejo social esta tarea.

En cuanto a los agentes implicados en el centro educativo en la elaboración, implantación, seguimiento y evaluación de los proyectos de FPD, Cantabria, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares lo contemplan en su normativa, incluyendo como agentes a la Jefatura de familia profesional, a la Jefatura de estudios y al Departamento de FOL. La realidad es que encontramos en la normativa escasos mecanismos de coordinación entre empresas y centros educativos y casi nulas directrices para elaborar, aprobar y evaluar los proyectos de FPD.

##### *4.4.2. Requisitos de las empresas, responsables y mecanismos de la definición, forma, seguimiento y evaluación de los proyectos de FPD en las empresas*

La normativa estatal (art.18 RD 1529/2012 de 8 de noviembre) exige a cualquier empresa que vaya a desarrollar un proyecto de FPD que esté autorizada para ofertar la formación. Además, se exi-

ge estar al corriente del cumplimiento de las obligaciones con la Seguridad Social y con las obligaciones tributarias y de Seguridad Social.

#### 4.4.3. Aspectos curriculares de los proyectos de FPD

Respecto a la exigencia didáctica de los proyectos de FPD, la normativa estatal especifica los requisitos curriculares necesarios para que una empresa pueda impartir la formación inherente al contrato para la formación y el aprendizaje y que son: especificar los contenidos, actividades, profesorado y forma y criterios de evaluación. En la normativa de todas las comunidades autónomas se requiere de un programa formativo detallado que incluya contenidos, actividades, recursos, metodología, evaluación y resultados de aprendizaje.

Encontramos disparidad de situaciones en cuanto a cómo debe repartirse la carga docente entre el centro educativo y la empresa y, básicamente, la Administración de los diferentes territorios deja en manos de los centros el desarrollo de este aspecto en sus proyectos de FPD.

#### 4.4.4. La selección de estudiantes para participar en un proyecto de FPD

Respecto a la selección de estudiantes para participar en un proyecto de FPD el criterio que prima es el mismo que para acceder a los estudios de FP reglada, es decir, se tienen en primer lugar en cuenta las calificaciones que es el requisito principal en 11 territorios. Además, existen otros requisitos para la selección como la propuesta de idoneidad de la empresa, la experiencia en el sector, el inglés o los cursos de formación relacionados con el trabajo en equipo o con la titulación.



#### 4.4.6 El módulo de FCT en los proyectos de FPD

Respecto a la exención del módulo de FCT, ésta es total en Galicia, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, País Vasco y Comunidad Valenciana siempre que la contratación dure más de un año. En La Rioja se tendrá en cuenta el tiempo de estancia en la empresa para considerar la exención de este módulo. La exención del módulo de FCT es una realidad, ya que la normativa al respecto contempla esta posibilidad cuando se ha trabajado en el sector como es el caso de este alumnado.

#### 4.5. *Tipo de relación del alumnado con la empresa*

##### 4.5.1. Relación jurídica

Respecto a la relación jurídica de los alumnos con la empresa en los proyectos de FPD prima la no existencia de relación laboral entre el alumnado y la empresa en la mayoría de casos.

Aragón, Baleares, Castilla y León y País Vasco son las únicas que contemplan el contrato para la formación y el aprendizaje como única vía de participación en un proyecto de FPD. Contemplan expresamente que no habrá relación laboral Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia. Finalmente permiten que el alumno reciba una beca o sea contratado la normativa de Cataluña, la Comunidad de Madrid, Galicia y la Comunidad Valenciana.

##### 4.5.2. Retribución del alumnado

En cuanto a la retribución del alumnado de FPD observamos que todas las comunidades que han optado por la relación laboral (de manera exclusiva o no) se obligan a retribuir al alumnado en función del convenio colectivo. En Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, y Extremadura el alumnado podrá recibir becas de las em-

presas, instituciones, fundaciones, etc. y/o las Administraciones. En Murcia la normativa obliga a becar a los alumnos con el 80% del IPREM.

## 5. DISCUSIÓN

Iniciamos nuestro trabajo destacando que en el panorama educativo y económico actual se hace necesario un nuevo impulso que mejore la FP por las elevadas tasas de paro que España tiene en la actualidad pero también porque España fue hasta el 2007 el país de la UE que más vio crecer su economía y la ocupación pero siendo también el país con las tasas más bajas productividad de los países desarrollados porque el crecimiento se ha concentrado tradicionalmente en las actividades y en los empleos menos regulados, menos productivos, más intensivos en mano de obra y menos intensivos en capital tecnológico y en conocimiento (Alonso, 2010). La última reforma en 2015 ha supuesto un importante avance en la desprotección laboral. A esto se une el intento de desregular la FP y la FPD en los últimos cuatro años coincidiendo con la intensa crisis sufrida en España. Además, nos encontramos con la promulgación de la LOMCE que genera una situación de incertidumbre respecto a la evolución de las enseñanzas de FP motivada por la inclusión de la FPB dentro de la educación obligatoria rompiendo la comprensividad de la educación.

Respecto a los objetivos de la FPD, la normativa estatal y autonómica quieren adaptar la realidad empresarial y las necesidades del mercado de trabajo a la oferta de FP pero hemos comprobado que la implantación de la FPD no ha sido planificada consultando al mundo empresarial. Esto parece indicar que la implantación de la FPD se ha realizado donde ha sido más fácil para los centros y no donde el mercado laboral necesitaba mejorar la formación de los trabajadores.

La presencia mayoritaria de la FPD en CFGS, el modelo de selección del alumnado participante y la posibilidad de selección otorgada a las empresas hacen que los objetivos planteados en toda la

normativa analizada no se puedan cumplir puesto que se fomenta elegir a los alumnos mejor preparados, con mejores calificaciones y preferente de CFGS, lo que no es una lucha contra el abandono escolar o el incremento del número de titulados en estudios postobligatorios ya que se dirige precisamente al alumnado con mejor preparación y escasa posibilidad de abandono escolar, lo que contradice el contenido del RD 1529/2012. Tampoco parece que la mayoritaria vinculación del alumnado con la empresa mediante becas vaya a integrarlos en el mundo laboral. Además, en muchos casos, la FPD se ha convertido en unas FCT extendidas que implican una mayor presencia en la empresa que puede generar una mayor destreza en algunas competencias pero no una mejora sustancial con respecto al alumnado que no hace FPD porque la FCT ya contempla los contenidos de la FPD en muchos casos. El desarrollo de una norma estatal por las autonomías puede considerarse incongruente al no contemplar todos los objetivos y modelos de desarrollo marcados por el RD 1529/2012 y da cuenta de la necesidad de una normativa estatal que unifique los objetivos y criterios de desarrollo de la FPD.

Vemos también que no varían respecto a la FCT los mecanismos de coordinación entre el instructor o instructora de la empresa y el tutor o tutora de FPD en el centro educativo.

En cuanto al diseño de los proyectos de FPD y sus procedimientos de asesoramiento, evaluación y control, no encontramos en la normativa estatal una definición clara para el correcto desarrollo de la FPD, tampoco encontramos el contenido detallado de los proyectos de FPD.

Se deja en manos del acuerdo entre empresario y trabajador que la relación jurídica que se elija sea una relación sustentada mediante becas o regulada mediante un contrato de trabajo lo que desvirtúa su inclusión en el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre que regula las relaciones laborales en España.

Además, la escasa información recibida por las empresas desde el Gobierno, su escasa participación hace que éstas tengan un desconocimiento casi absoluto de un sistema que el Gobierno ya ha empezado a implantar sin contar con su opinión. Vemos que tampoco se ha contado con la opinión de los sindicatos para elaborar la norma-

tiva ni con los centros educativos. Esta implantación sin participación y sin información hace que una política pueda ser poco exitosa.

## CONCLUSIONES

Este trabajo constata la necesidad de mejorar la normativa estatal en cuanto a FPD, la necesidad de implicación de todos los agentes involucrados en la FP para desarrollar proyectos de FPD efectivos que respondan a las necesidades de empresas y trabajadores ya que hemos encontrado algunas situaciones de éxito de la FPD pero también situaciones de ampliación de la FCT que no mejoran la preparación de los estudiantes. En la línea de lo afirmado por Marhuenda y otros (2015b) la FCT ha sido una forma válida de aumentar la coordinación y la transferencia y actualización de conocimiento y metodologías de trabajo entre empresas y centros educativos, un modelo que ha funcionado bien en opinión de empresas, centros educativos y Administración por lo que no parece adecuado cambiarlo si no es para mejorarlo. Este cambio se ha hecho gracias al esfuerzo de profesorado y centros educativos y desde la desinformación. Se hace necesario el consenso y la planificación, definición de mecanismos de desarrollo, control y evaluación.

Los objetivos que perseguía el presente trabajo eran:

- Analizar la implantación de la FPD en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país desde el punto de vista normativo. Podemos afirmar que la FPD en España está escasamente regulada tanto en la normativa estatal como autonómica. La normativa estatal es escasa, imprecisa y ambigua, deja muchos interrogantes que debe contestar la normativa autonómica. A esto se une el desarrollo normativo dispar que han hecho las comunidades autónomas que dificulta tanto su análisis como su implantación.
- Analizar la mejora de las relaciones entre empresas, el centro educativo objeto de estudio y el papel de la Administración. Se ha podido observar a través del análisis realizado que esta relación tiene perversiones:

El RD 1529/2012 establece como mecanismos de coordinación entre la empresa y el centro educativo una reunión mensual de seguimiento del alumnado, lo que no supone un cambio respecto a los mecanismos para la FCT. También establece la misma norma que las Administraciones educativas realizarán el seguimiento y evaluación de los proyectos de FPD. Sin embargo, las comunidades autónomas no regulan ningún mecanismo de coordinación entre empresa y centro educativo y suelen referirse, aludiendo a la normativa estatal, a la figura del tutor del centro, que será el encargado de coordinarse con las empresas para asegurar el correcto funcionamiento del proyecto. Hemos constatado que no hay alusiones en la normativa a mecanismos de coordinación más allá de los utilizados en la FCT, sin que exista mecanismo de coordinación alguno ni entre empresa y centro educativo ni entre éstos y la Administración.

Nuestras hipótesis de partida van referidas al incumplimiento de los objetivos de la reforma que representa la implantación de la FPD. La normativa de la FPD lleva a propuestas organizativas significativamente diferentes en las diversas comunidades autónomas en cuanto a:

- El diseño de los proyectos de FPD. En todas las comunidades autónomas se exige para el diseño y aprobación de los proyectos los mismos requisitos de estar al corriente de pago a la Seguridad Social y de los tributos correspondientes pero cada territorio define el contenido y procedimiento de aprobación de cada proyecto, confirmándose la hipótesis inicial.
- Los procedimientos de asesoramiento, evaluación y control de la FPD. Esta hipótesis se confirma dado que encontramos que los criterios son dispares en los diferentes territorios. Así, comprobamos que en comunidades autónomas como Castilla y León la aprobación y supervisión de proyectos la comparten la administración educativa y la administración laboral mientras que en otros territorios la responsable es la Inspección educativa o una comisión compuesta por miembros de la empresa, el centro y la Consejería de Educación como es el caso de Galicia.

- En cuanto a la evaluación de los proyectos de FPD, la normativa estatal señala que la evaluación deberá versar sobre aspectos superficiales, obviando la evaluación de la consecución de los objetivos de esta formación y teniendo en cuenta aspectos superficiales como: el número de alumnado participante inicialmente y número de los que acaban con éxito el programa; alumnado que continúa en la empresa en los dos años posteriores a la finalización del proyecto. En esta línea, las comunidades autónomas establecen mecanismos de control y asesoramiento pero no mecanismos de evaluación de estos proyectos.
- Los aspectos organizacionales y curriculares en los proyectos de FPD. Tal y como se preveía en la hipótesis inicial la regulación del currículo en estos proyectos viene establecida en la normativa propia del título y el currículo de cada territorio, se diga o no expresamente en la práctica y la tarea de coordinación y desarrollo curricular recaen en el profesorado de los centros dada la nula regulación estatal o autonómica de estos aspectos.
- La relación jurídica del alumnado con las empresas. Esta hipótesis se confirma dado que la relación jurídica de los alumnos con la empresa en los proyectos de FPD difiere en cada comunidad autónoma aunque mayoritariamente se opta por retribuir al alumnado mediante becas, evitando su contratación. Sólo algunas comunidades contemplan el contrato para la formación y el aprendizaje como única vía de participación en un proyecto de FPD.

Este trabajo abre nuevas líneas de investigación. En primer lugar, en cuanto al análisis de la evolución de la normativa en materia de FPD, especialmente de la normativa estatal, cuestión demandada por todos los agentes implicados en la FPD pero también de la normativa de desarrollo autonómica. Será necesario también el seguimiento del alumnado que ha cursado FPD en estos años y en el futuro para recabar datos sobre su índice de inserción laboral respecto al alumnado que no la cursó ya que carecemos de datos oficiales. Otra vía de investigación que se abre es la recogida de información sobre la opinión del alumnado y las empresas sobre la implantación de la FPD que no

ha sido incluida en este trabajo. Sería imprescindible también, seguir la opinión de las Cámaras de Comercio y asociaciones empresariales respecto a la FPD y su implicación en la formación de tutores, en la definición curricular de los módulos impartidos en la empresa y su visión sobre su rentabilidad para comprobar la implicación de los agentes sociales y la efectividad del modelo de FPD en España que actualmente parece improvisado y de resultados inciertos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### *Referencias bibliográficas*

- Comisión Europea (2010). *Estrategia 2020*, Comunicación de la Comisión Europea 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2015a). Vocational Education Abused: Precarisation Disguised as Dual System. En A. Heikkinen and L. Lassnigg (eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (59–77). Cambridge: Newcastle uponTyne.

### *Referencias electrónicas*

- Alonso, M. Furió E. (2010). La economía española. Cahiers de civilisationespagnolecontemporaine,6 . Recuperado de <http://ccec.revues.org/3212>
- ETUC (2014). Towards a European Quality Framework for Apprenticeships and Work-based Learning. Bruselas: CES. Recuperado de [https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/publication/files/ces-brochure\\_unionlearn-uk-rouge.pdf](https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/publication/files/ces-brochure_unionlearn-uk-rouge.pdf)
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295–314. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- IESE (2014). La formación profesional dual como reto nacional. Una perspectiva desde la empresa. Navarra: IESE. Recuperado

- de <http://www.iese.edu/research/pdfs/ST-0362.pdf>
- Marhuenda, F., Chisvert, Palomares, D., Gil, G., Vila, J., (2015b) *La implantación de la Formación Profesional Dual en España: Certezas e incertidumbres*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=0BwDwthRQssOkSzV6ST-ZiemEyLWc>
- MECD (2016). INCUAL. Resumen Informativo. Febrero 2016. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/educa/incual/pdf/Dsectoriales/ResumenInf\\_febrero\\_2016.pdf](http://www.mecd.gob.es/educa/incual/pdf/Dsectoriales/ResumenInf_febrero_2016.pdf)
- Infoempleo (2016). Informe Infoempleo-ADECCO Oferta y demanda de empleo en España 2015. Recuperado de [http://iestatic.net/infoempleo/documentacion/Informe\\_Infoempleo-Adereco\\_2015.pdf](http://iestatic.net/infoempleo/documentacion/Informe_Infoempleo-Adereco_2015.pdf)
- SEPE (2015a). Observatorio de las ocupaciones. Los perfiles de la oferta de empleo 2015. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/que\\_es\\_el\\_sepe/publicaciones/pdf/pdf\\_mercado\\_trabajo/perfiles\\_oferta\\_empleo\\_2015.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/perfiles_oferta_empleo_2015.pdf)
- SEPE (2015b). Ocupaciones con tendencia positiva en la contratación. 2015. Recuperado de [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/tendencias/pdf/ocupaciones/2015\\_13/Boletin\\_Ocupaciones\\_Nacional\\_Anual15.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/tendencias/pdf/ocupaciones/2015_13/Boletin_Ocupaciones_Nacional_Anual15.pdf)
- SEPE (2016). Ocupaciones con tendencia positiva en la contratación. 2016. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/tendencias/pdf/ocupaciones/2016\\_04/Boletin\\_Ocupaciones\\_Nacional\\_Abril16.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/tendencias/pdf/ocupaciones/2016_04/Boletin_Ocupaciones_Nacional_Abril16.pdf)
- SGOFP (2015). Formación Profesional Dual Seguimiento de Proyectos Formación Profesional Dual: Curso 2013-2014. MECED. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/01/20140113-fpdual-ban-ka/informe-seguimiento-fpdual.pdf>
- Valiente, O., Scandurra, R., Zancajo, A. y Brown, C. (2015). Un model de formació professional dual per a Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma. Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/607.pdf>



## *Referencias jurídicas*

- España. Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 2015, núm. 255, pp. 100224-100308.
- España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de Septiembre de 2015, núm. 217, pp. 79779-79823.
- España. Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de enero de 2014, núm. 10, pp. 1560-1568.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- España. Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de noviembre de 2012, núm. 270, pp. 78348-78365.
- España. Real Decreto-Ley 3/2012 de 10 de febrero de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de febrero de 2012, núm. 36, pp. 12483-12546.
- España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86766-86800.
- España. Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2006, núm. 312, pp. 46586-46600.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de for-

- mación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2005, núm. 312, pp. 43141-43146.
- España. Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de marzo de 1999, núm. 64, pp. 10436-10439.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- España. Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de agosto de 1985, núm. 188, pp. 24934-24937.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

### *Andalucía*

- Andalucía. Orden de 29 de enero de 2016, por la que se convocan Proyectos de Formación Profesional dual del Sistema educativo para el curso 2016/2017. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 4 de marzo del 2016, núm. 43, pp. 36-44.
- Andalucía. Orden de 27 de marzo de 2015. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 21 de abril de 2015, núm. 75, pp. 23-31.
- Andalucía. Anteproyecto de Ley de FP de Andalucía (2014). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupal-jda/cg/acuerdos/Anteproyecto%20Ley%20de%20Formaci%C3%B3n%20Profesional%20260814.pdf>
- Andalucía. Orden de 5 de diciembre de 2006, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficio, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 15 de diciembre de 2006, núm. 241, pp. 6-18.

### *Aragón*

Aragón. Resolución de 1 de marzo de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se establecen instrucciones para la organización de proyectos experimentales de formación profesional dual, a desarrollar en el curso 2016/2017, por centros sostenidos con fondos públicos que impartan formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, de 22 de marzo de 2016, núm. 56, pp. 6104-6113.

Aragón. Resolución de 30 de junio de 2015. *Boletín Oficial de Aragón*, de 23 de julio de 2015, núm. 141, pp. 26856-26864.

### *Asturias*

Asturias. Resolución de 18 de enero de 2016, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se regulan los programas de formación profesional dual del sistema educativo en el Principado de Asturias durante los años académicos 2015/16 y 2016/17. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 23 de enero de 2016, núm. 18.

### *Baleares*

Baleares. Resolución de la Consejera de Educación, Cultura y Universidades de 10 de junio de 2015 por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los programas formativos de formación profesional del sistema educativo que se tienen que impartir durante el curso 2015-2016 en la modalidad de alternancia con la actividad en la empresa, denominada formación profesional dual. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, de 27 de junio de 2015, núm. 94, pp. 33059-33074.

### *Canarias*

Canarias. Resolución de 17 de marzo de 2014, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2014-2015. *Boletín Oficial de Canarias*, de 14 de abril de 2014, núm. 73, pp. 9564-9572.

Canarias. Resolución de 31 de octubre de 2013, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2013-2014. *Boletín Oficial de Canarias*, de 12 de noviembre de 2013, núm. 218, pp. 28384-28392.

### *Cantabria*

Cantabria. OrdenECD/84/2013, de 30 de julio, que regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, de 12 de agosto de 2013, núm. 153, pp. 26409-26436.

### *Castilla y León*

Castilla y León. Orden EYE/952/2012 de 9 de noviembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, destinadas a la financiación del Programa Dual de Formación y Empleo, y la convocatoria de las subvenciones para el ejercicio 2012. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 12 de noviembre de 2012, núm. 217, pp. 67318-67359.

### *Castilla-La Mancha*

Castilla-La Mancha. Orden de 25 de mayo de 2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen

las características que deben reunir los proyectos de Formación Profesional Dual a desarrollar por los centros educativos de Castilla-La Mancha, que impartan enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, y se convoca el procedimiento de autorización de los proyectos de Formación Profesional Dual a iniciar en el curso académico 2016/2017. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 14 de junio de 2016, núm. 115, pp. 13160-13171

### *Cataluña*

Cataluña. Decreto 284/2011, de 1 de marzo de 2011, de ordenación general de la formación profesional inicial, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5830, pp.13502-13521

Cataluña. Resolució ENS/1204/2012, de 25 de maig, d'organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació profesional inicial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6155, pp. 32248-32252.

### *Comunidad Valenciana*

Comunidad Valenciana. ORDEN 2/2014, de 13 de enero de 2014, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 7194, pp. 1279-1316.

Comunidad Valenciana. Decreto 74/2013, de 14 de junio de 2013, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 7048, pp. 17978-17991.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 3073, pp. 14226-14264.

## *Extremadura*

Extremadura. Decreto 100/2014, de 3 de junio de 2014, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establecen las bases reguladoras de concesión de subvenciones para dichos proyectos, se regulan las becas al estudio y se aprueban sus primeras convocatorias. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 109, de 9 de junio de 2014, pp.18083–18131.

Extremadura. Instrucción 11/2013 para el desarrollo de proyectos de FP DUAL para el curso 13/14. Recuperado de [http://www.educarex.es/pub/cont/com/0019/documentos/normativa/formacion-profesional/instruccion\\_11\\_2013\\_fp\\_dual\\_para\\_13\\_14.pdf](http://www.educarex.es/pub/cont/com/0019/documentos/normativa/formacion-profesional/instruccion_11_2013_fp_dual_para_13_14.pdf)

## *Galicia*

Galicia. Orde do 3 de xuño de 2015 pola que se autorizan proxectos-experimentais de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, de 15 de xuño de 2015, núm. 111, pp. 23375-23392.

Galicia. Orde do 10 de xaneiro de 2013 pola que se autoriza un proxecto experimental de formación profesional dual do ciclo formativo de grao superior de Sistemas de Telecomunicacions e Informáticos no CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. *Diario Oficial de Galicia*, de 16 de xaneiro de 2013, núm. 11, pp. 1254-1262.

## *Comunidad de Madrid*

Comunidad de Madrid. Orden 1630/2016, de 23 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación de proyectos propios en centros públicos

que imparten enseñanzas de Formación Profesional en el curso académico 2016-2017. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 30 de mayo de 2016, núm. 127, pp. 84-127.

Comunidad de Madrid. Decreto 49/2013, de 13 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudio de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 14 de junio de 2013, núm. 140, pp. 38-39.

### *Región de Murcia*

Región de Murcia. Resolución de 14 marzo de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan proyectos para la adhesión a la Formación Profesional Dual, desarrollados por Centros Públicos que impartan Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia, durante el curso 2016/17. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 88, pp. 10648-10664.

Región de Murcia. Resolución de 6 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento del Programa Experimental de Formación Profesional Dual en la Región de Murcia, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 107, pp. 19632-19652.

Región de Murcia. Resolución de 9 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se establece el procedimiento para la presentación de proyectos de Formación Profesional Dual por parte de centros privados que impartan formación profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2015/16. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 107, pp. 19604-19621.

Región de Murcia. Resolución de 12 de febrero de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establece el procedimiento que han de seguir los centros que imparten

Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia para adherirse a la Formación Profesional Dual, en su modalidad de Profundización, para aquellos ciclos formativos cuyas enseñanzas tienen autorizadas. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, de 4 de marzo de 2015, núm.52, pp. 8987-8992.

#### *Comunidad Foral de Navarra*

Comunidad Foral de Navarra. Resolución 82/2013, de 1 de marzo, del Director General de Educación, Formación profesional y Universidades, por la que se regula el procedimiento para la implantación, con carácter experimental para el curso escolar 2013/2014, de la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra. (No se publica en el Boletín Oficial). Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/607889/INSTRUCCIONES+DUAL.pdf/73a6ca81-d568-41f3-b1f9-c5e8c0af4f77>

#### *País Vasco*

País Vasco. Orden de 9 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan subvenciones para desarrollar programas de Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en centros privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco que imparten ciclos formativos de Formación Profesional correspondientes al curso 2015-2016. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 24 de diciembre de 2015, núm. 245.

País Vasco. Decreto 83/2015, de 2 de junio de 2015, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 8 de junio de 2015, núm. 105.

País Vasco. Orden de 10 de diciembre de 2014, del Consejero de Empleo y Políticas Sociales y de la Consejera de Educación, Política



- Lingüística y Cultura por la que se modifica la Orden conjunta por la que se establecen las bases reguladoras del programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 12 de diciembre de 2014, núm. 237.
- País Vasco. Resolución de 21 de enero de 2014, del Viceconsejero de Formación Profesional, por la que se hacen públicos los procedimientos y plazos para la presentación de proyectos de formación profesional dual en régimen de alternancia por parte de centros privados y centros públicos no dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 13 de febrero de 2014, núm. 30.
- País Vasco. Orden conjunta de 3 de octubre de 2012, de las Consejeras de Educación, Universidades e Investigación, y de Empleo y Asuntos Sociales y por la que se establecen las bases reguladoras del programa HEZIBI de formación y trabajo en alternancia para jóvenes. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 5 de octubre de 2012, núm. 195.
- País Vasco. Anteproyecto de Ley de FP del País Vasco (2015). Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/noticia/anteproyecto\\_ley\\_fp/es\\_def/adjuntos/ANTEPROYECTO\\_LEY\\_FORMACION\\_PROFESIONAL\\_junio\\_2015.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/noticia/anteproyecto_ley_fp/es_def/adjuntos/ANTEPROYECTO_LEY_FORMACION_PROFESIONAL_junio_2015.pdf)

### *La Rioja*

- La Rioja. Resolución de 16 de mayo de 2016, de la Dirección General de Educación, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2016/2017. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 23 de mayo de 2016, núm. 59, pp. 6136-6173.
- La Rioja. Resolución núm. 1.926, de 5 de junio de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su

inicio en el curso 2014/2015. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 13 de junio de 2014, núm. 73, pp. 11108-11132.

## PARTE III

### **Comunicaciones y experiencias**



## Capítulo 7

### ¡A la calle! En busca de la historia olvidada

MARÍA PILAR SÁNCHEZ MARTÍNEZ \*

#### RESUMEN

La propuesta innovadora consiste en la realización de una actividad con alumnado de la asignatura de Historia de España de segundo de bachillerato. Se ofrece al alumnado un listado con espacios urbanos de la ciudad de Barcelona con una relevante importancia histórica, de manera especial relacionada con el Movimiento Obrero entre finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. Por ejemplo, el lugar de la fundación de la CNT, fundación de la Escuela Moderna, asesinato del Noi del Sucre, edificio de Telefónica en relación a los sucesos de mayo de 1937, etc. El alumnado debe escoger una de estas propuestas, en grupos de 2-3 personas. Además, debe recoger información sobre el hecho histórico, buscarlo en el entramado urbano y desplazarse al mismo, realizar un registro audiovisual a su elección (fotografía, vídeo, audio) y preparar una breve exposición para el grupo aula, con el uso del recurso audiovisual. Para ello partimos desde las premisas del aprendizaje cooperativo, fomentando la interacción e intercambio de roles entre los grupos, escogidos de manera autónoma y autogestionados. La búsqueda de los hechos históricos sobre la superficie de la actualidad generan un especial interés por parte del alumnado que conecta esta realidad con el pasado histórico, fortaleciendo la motivación por la materia, mostrando la existencia de procesos históricos que se concretan en

\* Profesora de Geografía e Historia. mpilarsanchezm@hotmail.com

acontecimientos específicos y facilitando la creatividad individual y grupal, así como la colaboración y cooperación entre el alumnado.

*Palabras clave:* Movimiento Obrero, Barcelona, aprendizaje cooperativo, Historia.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de actuaciones en el marco formativo que impulsen el aprendizaje cooperativo permite una mejora en la visión del alumnado de su posición sobre sus responsabilidades en su proceso de aprendizaje (Domingo, 2008) Esta variación respecto a formatos más tradicionales sobre cuales deben ser los roles, responsabilidades y compromisos del alumnado para conseguir una optimización del proceso de aprendizaje coadyuva en la mejora de sus resultados, de manera especial al tratarse de una actuación colectiva.

Cuando se opta por esta vía, la concreción en el ámbito específico desde el que el profesorado desarrolla su trabajo se convierte en un factor determinante para entender, valorar y evaluar su resultado. En este sentido desde el ámbito de las Humanidades, el desarrollo de experiencias que tengan como elemento principal el trabajo grupal puede mostrar ciertas complejidades [2]. No obstante, el trabajo con y desde el aprendizaje cooperativo se convierte en una potente herramienta para superarlas.

## 2. METODOLOGÍA, RECURSOS, BASES TEÓRICAS

La propuesta concreta se realiza en la etapa de Bachillerato en un instituto de la ciudad de Barcelona. Concretamos en la materia de su segundo curso, Historia de España. En este sentido, ya se presentan una serie de dificultades a la hora de realizar una experiencia de este tipo. En primer lugar, esta materia es obligatoria, por lo tanto es el conjunto del alumnado el que la cursa. Ello supone que algunos de ellos pueden ser poco receptivos inicialmente a la mate-

ria, independientemente de las metodologías desarrolladas. Tiene asignadas tres sesiones semanales. Con un temario muy amplio esto supone una dificultad añadida para implementar en las clases metodologías que operen con una mayor participación de alumnado (de manera individual o grupal). Incluso puede generar el rechazo de parte del alumnado a metodologías no tradicionales. Además, es una materia de las que pueden examinarse en las pruebas de acceso a la universidad.

Este conjunto de condicionantes fueron considerados en un análisis inicial sobre las posibles acciones que se podían realizar en el curso. Por ello, escogimos una actuación que implicaba un trabajo grupal y de gran autonomía pero que no necesitaba de un seguimiento continuado en el aula ni un uso intensivo del escaso tiempo lectivo.

La actividad pretende no solo mejorar y profundizar un aprendizaje significativo de lo realizado en ella, sino extenderlo hacia el conjunto de la materia. De este modo, se convierte en una herramienta que asienta su conocimiento histórico en un conjunto de hechos que tuvieron lugar en Barcelona. Con la ciudad de residencia del alumnado como marco espacial de referencia, la actividad pretende también conseguir visibilizar el conjunto de capas permeables, a veces ocultadas, pero siempre presentes, que el devenir histórico ha esculpido sobre esta ciudad. De este modo, se reabren espacios que permanecían olvidados, se revisitan con la mirada curiosa del que investiga. Con ello conseguimos no solo un anclaje sobre los contenidos concretos de la materia de Historia de España. También reajustar la mirada del alumnado sobre la realidad que les envuelve, reconstruyendo una significación más allá del edificio, el cruce de calles o el entramado urbano.

### 3. ACTIVIDADES Y RESULTADOS

Una vez determinados todos estos factores se generó una actividad que coincidiera con el contenido de la materia correspondiente, esencialmente, al segundo trimestre. De esta manera, habían re-

cibido la información del contexto histórico en el que se desarrollan los acontecimientos que serán objeto de su trabajo. En concreto nos estamos refiriendo a una serie de hechos acontecidos en la ciudad de Barcelona entre 1888 y 1952. Todos ellos poseen una relevancia histórica reseñable en los ámbitos políticos, económicos, sociales o culturales y estarán claramente vinculados a la historia del Movimiento Obrero en Cataluña y España. A modo de ejemplo podemos señalar el atentado del Liceo, el edificio en el que se ubicó la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la creación del sindicato anarquista Confederación Nacional de Trabajo, la fundación de Esquerra Republicana de Catalunya, la constitución del Partit Socialista Unificat de Catalunya o algunos de los espacios protagonistas en los hechos de mayo de 1937, ya en plena guerra. Son acontecimientos que de manera individual poseen una relevancia destacable desde el punto de vista histórico, pero conectados permiten observar desde una perspectiva más amplia procesos históricos de largo recorrido que acompañan las distintas etapas políticas y sociales del momento.

La actividad se debía realizar en grupos de dos o tres personas. Se les da libertad para escoger entre ellos su configuración. Se les ofrece un listado de más de una veintena de acontecimientos ocurridos en ese marco temporal y que tuvieron la ciudad de Barcelona como escenario. Una vez escogido, su trabajo consiste en cuestiones muy concretas. Además de la explicación en el aula de la actividad, se crea un documento base con diversas indicaciones, fuentes y recursos que les ayuden a profundizar sobre los hechos que trabajaran. Es un documento compartido en Google Drive, que se convierte en plataforma de intercambio entre el alumnado y con el profesor. Además, se les ofrece el uso de una aplicación gratuita para móviles llamada «historias», en la que mediante geolocalización se presentan y explican, brevemente, algunos de los lugares propuestos.

En el reparto de tareas uno de los miembros del grupo de trabajo se dedicará a buscar y contrastar la información. Será el investigador/a. El otro deberá exponer al resto del grupo en una breve exposición el trabajo realizado, será el comunicador/a. Si el grupo es de tres, el tercer miembro repartirá su trabajo entre el de los



otros dos. Todos deberán acudir al lugar escogido para observar si se han producido cambios relevantes o no en el lugar en concreto. Encontrar o reconocer elementos que permanecieran a pesar del paso del tiempo y que permitan identificar el lugar, como escenario del hecho estudiado (placas conmemorativas, monolitos, etc.). Una vez hecha esta tarea realizarán un registro documental de su paso por el lugar, mediante fotografías o vídeos, que más tarde utilizarán en su presentación al conjunto de la clase.

En la parte final del trabajo deben hacer una breve presentación con unos requisitos mínimos:

- Utilizar un soporte de presentación o audiovisual (PowerPoint, prezi, vlc, etc.) con un tiempo de presentación breve, uno o dos minutos y una o dos diapositivas en el caso de la presentación.
- Incluir geolocalización.
- Fotografía del lugar con el grupo (autorretrato).
- Ruta de acceso al lugar.
- Información complementaria.

En la presentación en clase deben explicar el contexto histórico, los hechos en sí, la valoración de la actividad (dificultades, descubrimientos, reflexiones). Todo ello se puede hacer directamente en formato audiovisual.

Finalmente, todas las actividades se incluían en el Google Drive para que pudieran ser utilizadas y compartidas por el resto de compañeros. De esta manera se multiplican las posibilidades de uso y de creación entre ellos. Al mismo tiempo servirán de ejemplo para los cursos de otros años.

#### 4. EVALUACIÓN

Una vez acabadas todas las actividades se realizó una puesta en común en la que la inmensa mayoría del alumnado valoró positivamente la actividad, concretando dos cuestiones. Mejorar su conocimiento de la materia a partir de un conjunto de hechos concretos

y, por otro lado, facilitar el reconocimiento de procesos históricos prolongados en el tiempo y ubicados en un mismo espacio geográfico. Las respuestas fueron similares en los dos grupos con los que se trabajó.

## 5. CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran eficiencia para ser utilizado en disciplinas relacionadas con las Humanidades en la etapa del Bachillerato. Su uso en determinadas materias puente permite arraigar con mayor fuerza el aprendizaje y extenderlo hacia otras materias.

Además, se vincula con la consecución de determinadas competencias esenciales para la superación de esta etapa educativa. Esta transversalidad es, hoy en día, un requisito necesario para poder conectar los distintos conocimientos que adquiere el alumnado y que necesita poner en práctica para que sean asumidos como competencias.

El aprendizaje cooperativo permite poner en práctica actuaciones que faciliten la integración de contenidos entre distintas materias. De este modo se coadyuva a una visión más global y heterogénea del aprendizaje concreto, más allá del área determinada de conocimiento al que se haya asignado.

El conocimiento directo de un espacio en el que se desarrollaron unos acontecimientos históricos genera una aproximación a los contenidos estudiados. No es un lugar y una fecha escritos en un libro de texto o en los apuntes del profesor o fotografías o fotogramas en blanco y negro. Es una realidad sobre la cual el paso del tiempo ha superpuesto capas de significación que, en la mayoría de las ocasiones, han matizado, cuando no ocultado, la existencia de los hechos estudiados. Su recuperación a través de una actividad de este tipo favorece un acercamiento al pensamiento histórico en el que el papel del alumnado adquiere un protagonismo evidente. Se convierte en portador y comunicador del hecho histórico, tal como se representa en la actualidad. Todo ello consigue generar un escenario en

el que se refuerza el protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje. De este modo pasa a ser artífice fundamental en la construcción y desarrollo y asentamiento de los contenidos.

Esta actividad generó un alto contenido de satisfacción en el alumnado. Favoreció el reconocimiento individual, grupal y colectivo al convertirse en transmisores de hechos históricos. Reforzó la motivación respecto a la materia y sus contenidos, presentando recursos y herramientas innovadoras que pueden ser creadas y utilizadas por el propio alumnado. Con estos resultados la propuesta, en un futuro, puede continuar en la elaboración y diseño de diversas rutas de contenido histórico que recuperen algunos de estos espacios.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avila, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y en el aprendizaje del patrimonio histórico artístico. Una reflexión didáctica. *Iber*, (36), 36-35.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (21).
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D, Johnson, R., y Holubec, E, (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata: M. de E. y C. C. de Publicaciones.



## Capítulo 8

### **Análisis del mercado laboral a través de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzle de Aronson o Jigsaw**

FRANCISCO JAVIER CANO MONTERO Y MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ PÉREZ\*

#### RESUMEN

El análisis del mercado laboral recurriendo a las múltiples bases de datos existentes forma parte del currículo de la asignatura de Sociología del Trabajo del Grado en RRL y RRHH. Se trata de unos contenidos con un gran componente de interacción: búsqueda, selección y tratamiento de la información.

Estos contenidos se prestan muy fácilmente a ser trabajados recurriendo a técnicas de aprendizaje cooperativo, como puede ser el puzle de Aronson-Jigsaw, por la facilidad que supone dividir la información a trabajar, requisito básico en esta técnica.

Debido a los múltiples beneficios que muestra el aprendizaje cooperativo: mejora la motivación y el rendimiento del alumnado, favorece la integración y las relaciones interpersonales del alumnado... hemos creído conveniente ponerla en práctica en la asignatura de Sociología del Trabajo del Grado de RRL y RRHH.

*Palabras clave:* Aprendizaje cooperativo; puzle de Aronson; Jigsaw; Mercado laboral; Sociología del Trabajo; grupos heterogéneos; grupos de expertos.

\* F. J. Cano Montero. Dpt. Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València; M<sup>a</sup> José Sánchez Pérez. Dpt. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic Educatiu, Universitat de València.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las directrices marcadas por la agenda del Espacio Europeo de Educación Superior apuestan por que los programas que se imparten animen al estudiantado a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje.

El Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC) es una metodología de instrucción que, valiéndose de un conjunto de técnicas y siguiendo una serie de pautas previamente, definidas y organizadas, trata de alcanzar un resultado mediante el recurso al trabajo en grupo, donde el alumnado tiene un papel protagonista: tiene que implicarse en su aprendizaje pero también en el del resto del grupo. Es de gran importancia la organización y preparación de las instrucciones a seguir para poder garantizar un resultado satisfactorio. Esta sería la diferencia principal con el aprendizaje colaborativo que es más informal, menos estructurado (Goikoetxea *et al*, 2002), incluso espontáneo.

El AC, según la evidencia científica (Aronson, Hnos. Johnson, Slavin, Pujolás) compartida tanto por la comunidad científica como por la educativa, nos permite, entre otras cosas, y a través de sus distintas técnicas, alcanzar una serie de objetivos no sólo académicos sino también sociales: incrementar la motivación del alumnado, su rendimiento académico, mejorar la resolución de conflictos y las relaciones sociales en el aula y potencia la competencia del trabajo en equipo.

El objetivo que nos hemos propuesto recurriendo a esta técnica es incrementar la motivación del alumnado por unos contenidos que, en ocasiones les resultan áridos; pero, también, hemos querido facilitar la integración y las relaciones interpersonales dentro del grupo, al tratarse de un grupo de 1º del Grado de RRLL y RRHH que acaban de entrar en contacto.

El puzle de Aronson o Jigsaw es una técnica de AC que requiere de unos contenidos que puedan ser fácilmente divisibles y que puedan ser trabajados de forma independiente, sin perder de vista la interdependencia entre los miembros del grupo.

La experiencia parte de la idea de aplicar una técnica que facilite la asimilación de unos contenidos, que se imparten en la asignatura Sociología del trabajo de 1º del Grado en RRLL y RRHH, y que se

recogen en una unidad didáctica llamada «Fuentes y bases de datos sociolaborales», la cual tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de seleccionar e interpretar fuentes básicas de información sociolaboral.

## 2. METODOLOGÍA

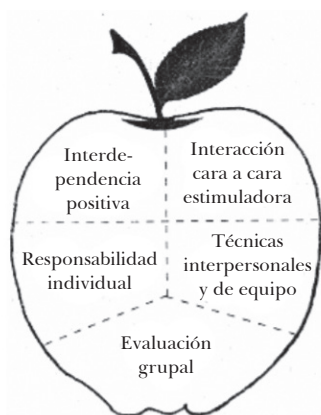
El sistema educativo, al igual que la sociedad en la que se integra, está fuertemente influenciado por modelos de interacción competitivos donde el alumnado ve la institución educativa como una empresa donde cada cual intenta que hacer las cosas mejor que el resto (Johnson et al, 1997).

No es nuestra intención cuestionar los modelos de interacción competitivos sino potenciar otros modelos que permitan el trabajo cooperativo, en tanto que permiten desarrollar unas habilidades sociales que también va a requerir el sistema productivo, como pueda ser el trabajo en equipo, y que, de momento, si bien empiezan a aparecer recogidas en los currículum no aparecen sistematizadas en el aula.

El AC es una metodología que nos permite trabajar cooperativamente pero, para ello, debemos conocer los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo y ser rigurosos al aplicarlos:

FIGURA 1

*Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, D. et al, 1999)*



1. *Interdependencia positiva*: se debe establecer una tarea y un objetivo grupal claro para que el alumnado tenga claro que el logro o el fracaso en la consecución del objetivo proviene del esfuerzo de cada integrante que revierte en beneficio grupal. Esta interdependencia es la que crea el compromiso necesario para el trabajo cooperativo.
2. *Responsabilidad individual y grupal*: cada miembro debe ser responsable de cumplir con su parte del trabajo y el grupo debe ser responsable de lograr el objetivo perseguido. Para ello es fundamental definir claramente objetivos y tareas para que el grupo sea capaz de evaluar el progreso respecto a dichos objetivos y el esfuerzo realizado por cada miembro del grupo.

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos (Johnson, D. et al, 1999).

3. *Interacción cara a cara*: Es fundamental que los alumnos realicen una actividad cara a cara puesto que, en dicha situación, determinadas actividades cognitivas se producen cuando existe una interacción del tipo «explicar un concepto complejo a otro compañero/a», «ayudar a resolver un problema», «enseñar lo que uno sabe», de esta forma el alumnado promueve el éxito de sus iguales respaldándose, ayudándose, felicitándose... y se adquiere un compromiso personal unos o con otros pero también con los objetivos comunes.
4. *Técnicas interpersonales y de equipo*: el aprendizaje cooperativo es más complejo que, por ejemplo, el competitivo, porque el alumnado debe aprender tanto los contenidos y tareas como las prácticas interpersonales necesarias para poder trabajar en grupo. El alumnado debe aprender a tomar decisiones, ejercer el liderazgo, comunicarse, resolver posibles conflictos... con lo cual el docente



tiene que enseñar al alumnado las técnicas del trabajo en equipo de igual manera que el resto de contenidos y tareas.

5. *Evaluación grupal*: es el proceso por el cual los miembros del grupo analizan en qué grado están consiguiendo los objetivos marcados y están trabajando eficazmente. Tienen que tener suficiente madurez como para comunicar a cada miembro qué acciones han sido positivas y cuáles no, y las que mantienen o abandonan.

El recurso al AC como metodología se justifica porque permite alcanzar unos objetivos no sólo académicos sino también sociales:

- Se incrementa el esfuerzo por lograr los objetivos y ello deriva en un incremento del rendimiento académico del alumnado,
- Se incrementa la motivación y se facilita el pensamiento crítico,
- Se mejoran las relaciones interpersonales y sociales,
- Se produce una mejora de la autoestima, la autoconfianza y la capacidad de manejar tensiones y conflictos.

### 2.1. *Puzle de Aronson-Jigsaw*

El puzle de Aronson (Jigsaw, rompecabezas) es una técnica de AC que fue puesta en funcionamiento a principios de los años 70, por su creador el profesor Elliot Aronson, en la Universidad de Austin –Texas– para intentar resolver conflictos de tipo racial en las aulas, debido a la presencia en las aulas de alumnado de diversas etnias (Calvo *et al.*, 2015).

En la actualidad el puzle de Aronson se utiliza con múltiples objetivos: mejorar la motivación del alumnado, incrementar el rendimiento del alumnado, mejorar el clima dentro del aula, integrar al alumnado, capacitar al alumnado en el trabajo en equipo...

El desarrollo de esta técnica pasa por seguir una serie de pasos:

1. *Primer paso: Seleccionar los contenidos a trabajar*. Se selecciona los contenidos que se quieran trabajar y se fijan claramente los objetivos a alcanzar. Hemos de destacar que el contenido debe ser

fácilmente divisible para poder atribuirle una parte del mismo a cada miembro del grupo.

2. *Segundo paso: Constituir los grupos base.* Fragmentar el grupo clase en pequeños grupos heterogéneos de entre 4 y 6 miembros, donde a cada miembro se le asignará una tarea concreta para contribuir a lograr el objetivo planteado. Muy importante explicar la técnica que van a desarrollar para que tengan claridad a la hora de desarrollar su trabajo.
3. *Tercer paso: Distribución contenidos.* Constituidos los grupos base y seleccionados los contenidos, cada miembro del grupo seleccionará una parte del contenido fragmentado para trabajarlo de forma individual.
4. *Cuarto paso: Constituir los grupos de expertos.* Una vez cada miembro de los grupos base ha trabajado sus contenidos concretos, se constituyen los grupos de expertos. Se mueven los miembros de cada grupo, reagrupándose aquellos que hayan trabajado los mismos contenidos para poner en común el trabajo realizado y extraer conclusiones de forma conjunta.
5. *Quinto paso: Retorno a los grupos base.* Finalizada la fase de expertos, cada miembro vuelve a su grupo base y comparte con el resto de miembros lo que ha aprendido. Es recomendable que se exponga todos los contenidos según el orden que corresponda. De esta forma, todos los miembros del grupo aprenden todos los contenidos trabajados y se compone el puzle.
6. *Sexto paso: Realización del informe final.* Una vez compuesto el puzle, el grupo base prepara un informe final, una presentación o un dossier, para presentar al profesor y exponerlo en clase.
7. *Séptimo paso: Evaluación.* El profesorado procederá a valorar el informe final, presentación o dossier que entregue el grupo base. Asimismo, podrá realizarse una autoevaluación del alumnado mediante un informe que valore y critique el trabajo que ha desarrollado. Para completar la evaluación podría realizarse una pequeña prueba que permita comprobar que se han alcanzado los contenidos trabajados.

### 3. ACTIVIDAD REALIZADA

Esta técnica de AC se realizó en un grupo de 1º de RRLL y RRHH, dentro de la asignatura de Sociología del Trabajo, en el curso 2015-16 y supone una adaptación de la técnica puzle de Aronson o Jigsaw.

El currículum de esta asignatura incluye una unidad didáctica de *Fuentes y bases de datos sociolaborales*, la cual tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de seleccionar e interpretar fuentes básicas de información sociolaboral.

Los contenidos que hemos seleccionado para trabajar son una serie de bases de datos estadísticas con información relevante del mercado laboral, al alcance de nuestro alumnado, como son:

- Encuesta de Población Activa, del Instituto Nacional de Estadística (INE), de la que se puede extraer información sobre actividad, empleo, desempleo, temporalidad, parcialidad de los contratos...
- Encuesta de Coste Laboral, del INE, la cual recoge datos sobre jornada laboral, coste laboral y coste salarial.
- Encuesta de Coyuntura Laboral, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS), que recoge datos sobre efectivos laborales, jornada media efectiva, horas extraordinarias,...
- Encuesta de Estructura Salarial, del INE, que ofrece información sobre ganancia media y distribución del salario por edad, sexo y sector de actividad.
- Encuesta de Condiciones de Vida, del INE, que muestra información sobre la renta media por persona y nivel de formación, riesgo de pobreza,...
- Movimiento Laboral Registrado, del MEYSS, nos ofrece los datos recogidos por los SPEE sobre contratos y paro registrado por edad y género.
- EUROSTAT, oficina estadística de la UE, que nos ofrece datos de desempleo, ingresos, SMI...

Como podemos comprobar estos contenidos son fácilmente fragmentables, basta con encargar a cada miembro del grupo que

analice una base de datos concreta. Por ello, y según el número de miembros de cada grupo elegiremos el mismo número de bases de datos a trabajar.

En nuestra práctica hemos reformulado el procedimiento detallado más arriba y hemos destacado tres momentos principales que son:

### *Fase 1. Formación de grupos iniciales*

Dividiremos el gran grupo o grupo clase en pequeños grupos, de entre 4 y 6 miembros. Cada miembro del grupo elegirá una base de datos de las seleccionadas. El profesorado dará instrucciones claras del procedimiento de la técnica y de los objetivos que se persiguen: objetivos académicos pero también sociales.

Una vez todos los miembros de los grupos hayan elegido su base de datos a trabajar se les dará un periodo de tiempo de 20 minutos para extraer toda la información que puedan del contenido y las posibilidades de dicha base de datos. Si la base de datos fuera muy extensa el profesorado guiará y acotará la información más destacable.

FIGURA 2  
*Formación de grupos iniciales*

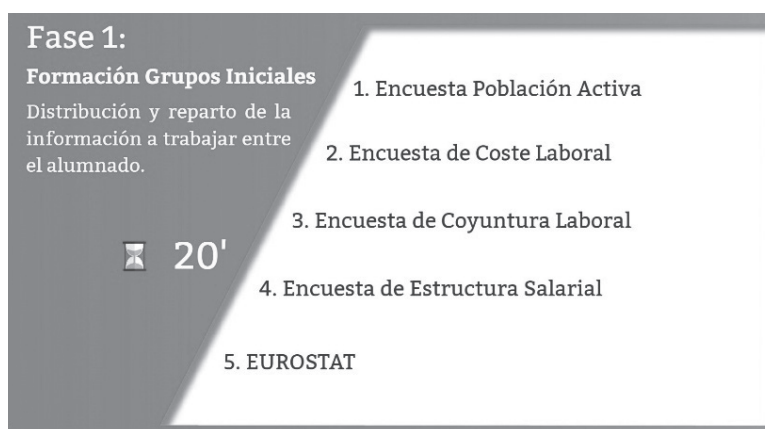


FIGURA 2BIS  
*Formación grupos iniciales*



*Fase 2. Formación de grupos de expertos*

Una vez los miembros de cada grupo han trabajado su parte del contenido, su base de datos, procederán a reunirse con los miembros de los otros grupos que tengan la misma base de datos. De esta forma se compondrán los grupos de expertos y pondrán en común la información más relevante sobre el mercado laboral que han encontrado en su base de datos, extrayendo conclusiones colectivas.

FIGURA 3  
*Formación de grupos de expertos*

**Fase 2**

**Formación Grupos Expertos**  
Trabajada la información existente, el alumnado se reúne en los grupos de expertos.

**Información a trabajar en los grupos de expertos:**

1. ¿Qué información existe?
2. ¿Cómo aparece dicha información?
3. ¿Cómo se puede trabajar?

⌚ 15'

Para realizar esta tarea se les dejará 15 minutos y tratarán de responder, básicamente, a las siguientes preguntas:

- ¿Qué información existe?
- ¿Cómo aparece dicha información?
- ¿Cómo se puede trabajar?

FIGURA 3BIS  
*Formación grupos de expertos*



*Fase 3. Retorno a los grupos iniciales*


Finalizado el trabajo en los grupos de expertos se recompone el rompecabezas y cada miembro vuelve a su grupo base o grupo inicial. Es en este momento donde se comparte toda la información recogida en los grupos de expertos y donde se construye la base para realizar el análisis del mercado laboral. Se deja un periodo de tiempo de 20 minutos.

En caso de que las distintas piezas de información del puzzle tuvieran un orden –que no es nuestro caso–, lo aconsejable es que la información fluya en el orden que corresponda.

El procedimiento es que cada miembro exponga su trabajo realizado al resto de compañeros/as del grupo y, de esta forma, todos los miembros reciben toda la información.

FIGURA 4  
*Retorno a grupos iniciales*

**Fase 3**  
**Retorno a Grupos Iniciales**  
Retorno a los grupos base a poner en común toda la información recogida en los grupos de expertos.

 20'

**Puesta en común de la información**

1. Cada experto informa al resto de compañeros/as
2. Cada miembro recibe toda la información.

FIGURA 4BIS  
*Retorno a grupos iniciales*



Finalmente, la actividad finaliza con la elaboración de un *informe final* que realiza cada grupo y que es presentado públicamente al grupo clase. El informe final se centrará en analizar las características definitorias del mercado de trabajo:

- Actividad, empleo y desempleo.
- Salarios, estructura salarial y coste laboral.
- SMI a nivel de Unión Europea.

- Características de la contratación.
- Relaciones entre renta y nivel de formación.
- Todo ello introduciendo las variables de género, edad y nivel de formación.

Se pueden introducir tantas variables como ofrezcan las bases de datos: precariedad, insatisfacción laboral, nivel de pobreza...

### 3.1. *Objetivos*

En tanto que el AC persigue objetivos de diversa índole, aprovechamos esta técnica para tratar de alcanzar tanto los objetivos académicos como los sociales:

- Conseguir que el alumnado adquiriera la competencia de búsqueda, tratamiento y análisis de la información que nos proporcionan las bases de datos estadísticas sociolaborales.
- Incrementar la motivación del alumnado.
- Mejorar las relaciones sociales entre el alumnado.

### 3.2. *Temporalización*

Para la correcta realización de la práctica utilizaremos dos periodos de dos horas cada uno.

El primer periodo lo dedicaremos a realizar las tres fases de la experiencia (más menos 60 minutos) y a preparar el *informe final* que debe elaborar cada grupo (50 minutos).

El segundo periodo será el de exposición del *informe final* y la evaluación del mismo.

### 3.3. *Evaluación*

Se ha realizado una evaluación grupal, valorando el informe final realizado por el grupo: cada grupo ha ido tomando notas según



han ido exponiendo el resto de grupos, las anotaciones se han comentado al final de las exposiciones y han sido entregadas al profesor.

Para el curso próximo se planteará el uso de una rúbrica para la presentación y evaluación de contenidos, para guiar y dar mayor seguridad al alumnado sobre su resultado.

Asimismo, se podrá realizar una pequeña prueba individual después de la presentación donde el alumnado sea evaluado sobre la información trabajada. De esta forma la nota podrá recoger el trabajo individual y en equipo.

#### 4. CONCLUSIONES

El trabajo realizado ha supuesto una grata experiencia innovadora para el alumnado que ha mostrado, desde el inicio, un gran interés por la tarea. Con lo cual podemos decir que el objetivo motivacional ha sido cumplido.

Asimismo, los resultados obtenidos en cuanto a la calidad de la información de los trabajos presentados han sido muy buenos. Por ello podemos decir que las tesis de los principales autores que teorizan sobre el AC y que hablan de un incremento del rendimiento académico, motivado por el mayor esfuerzo realizado por el alumnado, también se han visto cumplidas.

Respecto al objetivo social no hemos podido contrastarlo debido al poco tiempo que pasamos en el aula con este grupo.

En suma, podemos decir que se trata de una experiencia innovadora que repetiremos en próximos cursos debido a la buena acogida que ha tenido la misma.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, E., Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman

- Calvo, R., Cano-Montero, F.J., Sánchez-Pérez, M.J. (2015): El puzzle de Aronson (Jigsaw) como técnica para la lectura y análisis de textos científicos en las aulas universitarias. En Calvo, R. y Cano-Montero, F.J. (2015): El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas. Neopàtria. València
- Goikoetxea, E., Pascual, G. (2002) Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Educación XXI. UNED
- Johnson, D., Johnson, R. (1997): Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat. Vol, 1, núm. 1, pp. 54-64.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós Ibérica.
- Pérez-Estébanez, R., López-Fernández, R. (2015) El aprendizaje cooperativo: una propuesta docente hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes en la universidad. Documentos de trabajo FUNCAS nº 763.
- Pujolàs, P. (1997): Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad, en Aula de innovación educativa, núm. 59, pp. 41-45.
- Pujolàs, P. (2008) 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo. Graó.
- Sánchez-Pérez, M.J. (2015) Modelos de Gestión de Calidad de los Departamentos de Orientación Educativa en los IES de la CV. Tesis Doctoral. UV
- Slavin, R.E. (1999) Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica; Buenos Aires: Aique.

## Capítulo 9

### Enseñar FOL a alumnado desmotivado. Una experiencia en el PCPI-PFCB de Chiva, 2012-2016

JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ DEL PINO\*

#### RESUMEN

Los PCPI y los posteriores PFCB, poseen una triple misión, a saber, educativa, laboral y personal (de construcción de la persona o de ciudadanía), y se consideran, o se deberían considerar, una inversión para el futuro. En este sentido la asignatura de FOL (Formación y Orientación Laboral) es clave a la hora de su salida laboral casi inmediata: darles herramientas para la BAE (Búsqueda Activa de Empleo). La clave es ¿Cómo lograr que una asignatura resulte motivadora a alumnado sin motivación?

*Palabras clave:* PCPI-PFCB, FOL, Motivación, Experiencia.

#### ABSTRACT

The PCPI and the subsequent PFCB, possess a triple mission, namely educational, employment and personal (construction of the person or citizenship), and are considered to be, or should be considered, an investment for the future. In this sense TLO (Training and Labour Orientation) is key when it comes to their almost immediate labor output: give them tools for the ASE (Active Search of

\* Facultat de Ciències Socials, Universitat de València Avda Tarongers S/N 46020. [Juan.rodriguez@uv.es](mailto:Juan.rodriguez@uv.es)

Employment). The key is how to achieve that a subject be motivating unmotivated students?

*Key words:* PCPI–PFCB, TLO, Motivation, Experience.

## INTRODUCCIÓN

Tal y como afirma Amer, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), «constituyen una medida de flexibilización del sistema educativo con el objetivo de lograr que un mayor porcentaje de estudiantes finalice la enseñanza obligatoria. A su vez, se trata de un dispositivo de transición tanto al sistema educativo postobligatorio como al mercado laboral» (Amer, 2012: 369).

Pero sin abandonar esos objetivos iniciales, posee también centralidad el aprendizaje de hábitos (Amer, 2012: 677), así en la *ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educació, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana*, en el artículo 3, objetivos, en el punto 2, se expone la necesidad de «Afianzar su madurez personal y su nivel de empleabilidad, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio» y en el punto 3 se afirma que se pretende «Conseguir que los alumnos y alumnas se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de aprender y trabajar con los demás» (DOGV, 5790, 23-06-2008)

Si al ya complejo término de juventud le unimos el no menos complejo de «desfavorecido» que como sabemos «tiene un carácter multicausal y multidimensional: las situaciones de desigualdad social se dan en un territorio concreto, vienen condicionadas por el género, las redes sociales y familiares, la edad, el nivel educativo, la etnia, la inserción laboral y económica, la situación sanitaria, etc.» (Andreu López y Germán Gil, 2007: 21) La situación problematizada se complica.

Es por ello la importancia que poseen los PCPI y los posteriores PFCB, y que viene dado, por tanto, por una triple misión, a saber, educativa, laboral y personal (de construcción de la persona o de ciudadanía), se considera una inversión para el futuro. Así, tal y

como afirma Germán Gil, «Las políticas contra el abandono escolar temprano son consideradas políticas de “construcción de capital humano” por lo que la mejora de la situación implica la necesidad de desarrollar acciones de carácter preventivo, de autorización y reforzamiento de las decisiones individuales así como medidas de carácter estructural y compensatorio» (Gil, 2007: 144)

Por todo ello, estos programas buscan desarrollar una metodología diferente al de la educación tradicional. Aquí «El aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas. De este modo la dimensión social del aprendizaje se sitúa por delante de la dimensión individual. Las oportunidades y posibilidades de participación se convierten en los principales criterios» (Niemeyer, 2006: 103)

Los PCPI y los posteriores PFCB, a pesar de las posibles críticas que pudieran plantear, podrían presentarse también como una oportunidad y así convendría que «los PCPI acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro» (Malhuenda, 2006: 22)

Con todo, lo que se presenta a continuación no es más que la experiencia de un docente ante el reto de hacer atractivas, a cierto alumnado, asignaturas antes rechazadas sino directamente odiadas. Y concretamente la de Formación y Orientación Laboral (FOL).

## 2. EL PCPI-PFCB DE MODALIDAD DE TALLER DEL AYUNTAMIENTO DE CHIVA (VALENCIA)

El Ayuntamiento de Chiva (Valencia) cuenta con una población aproximada de unos 15000 habitantes. En el curso 2011-2012 puso en marcha el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la versión de taller.

El alumnado del PCPI-PFCB, son adolescentes entre 16 y 21 años de edad, absentistas en el instituto y con un nivel académico bajo, que buscan conseguir el objetivo de obtener la Educación Secundaria Obligatoria. Nos encontramos con alumnado con unas características determinadas, como:

- Alumnado absentista.
- Alumnado con un rechazo hacia los estudios.
- Alumnado con niveles académicos bajos y muy dispares entre sí.
- Alumnado con una necesidad, como es la individualización.
- Alumnado con problemas familiares.
- Alumnado con un bajo sentido de la responsabilidad.

Se planteó con la especialidad de «Operaciones auxiliares en la organización de actividades y funcionamiento de instalaciones deportivas.» Esta especialidad, al no desarrollarse en el IES sólo podía cursarse el primer curso a través de esa modalidad a través del Ayuntamiento; debiéndose cursar el segundo curso en el Centro de secundaria donde estuviera adscrito, en nuestro caso el IES La Marjana de Chiva.

En el mes de febrero de 2012 (inicio del segundo trimestre del curso) abandonó el docente encargado de impartir las asignaturas generales (módulo lingüístico-Social, módulo científico-matemático, módulo de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental y el módulo de Formación y Orientación Laboral). Debiendo asumir esas funciones docentes hasta el final de curso, el profesor de las materias específicas.

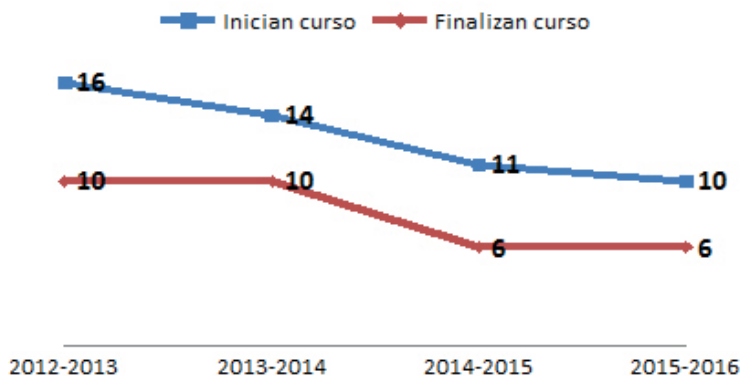
Mi incorporación<sup>1</sup> como docente de las materias generales antes explicitas se produjo a partir de septiembre del 2012. Y allí permanecí como docente los siguientes cuatro cursos (excepto durante el lapso de un trimestre). Es decir, hasta junio de 2016. Dado que eran talleres dependientes de subvención, anualmente se debía de llevar a cabo la selección del personal docente que se ocupara de cada curso escolar.

<sup>1</sup> Espero sepan disculpar el uso de la primera persona, pero considero ésta la más idónea al tratarse de una experiencia docente y personal.

Esto suponía una cierta incertidumbre laboral además de romper la dinámica de trabajo educativo generada a lo largo del curso anterior.

En esa mirada retrospectiva podemos indicar como dato reseñable el hecho de que en esos cuatro años 2012–2016 han pasado por el recurso (primero PCPI y a partir del curso 2014-2015, PFCB) un total de 51 alumnos-as, aunque como se puede observar no todos-as supieron aprovechar la experiencia, o no supimos entender sus necesidades vitales, puesto que finalizaron el proceso, esto es el curso, un total de 32 alumnos-as (véase gráfica 1):

GRÁFICA 1  
*Evolución del alumnado 2012-2016*



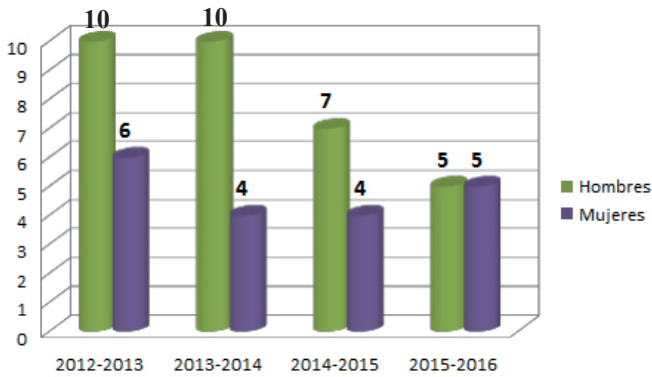
*Fuente: Elaboración propia.*

Debemos reconocer que el recurso poseía desde el inicio un claro sesgo de género dada la temática específica de «actividades y funcionamiento de instalaciones deportivas» lo cual determinaba la elección inicial del alumnado masculino frente al femenino (gráfica 2) en un primer momento. Esto ocurrió así en los tres primeros cursos, equilibrándose en el cuarto curso. En la realidad y dada la oferta que para la formación Básica tenía el Instituto (relacionado con la rama de administración). Al potencial alumnado le resultaba

más atractiva la especialidad que el Ayuntamiento presentaba, más allá del género de las personas participantes.

GRÁFICA 2

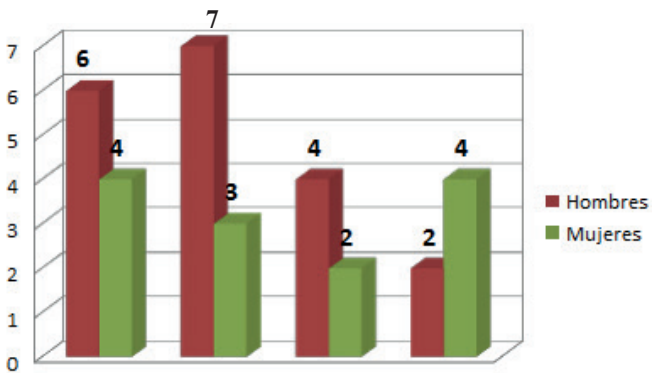
*Evolución, según sexo, del alumnado que inicia el curso 2012–2016*



*Fuente: Elaboración propia*

GRÁFICA 3

*Evolución del alumnado que finaliza el curso positivamente 2012–2016*



*Fuente: Elaboración propia*



A pesar de este sesgo, en el desarrollo de esos cuatro cursos, se puede observar cómo han finalizado paulatinamente más mujeres que hombres (véase gráfica 3) lo que entendemos de manera positiva para la mejora de las condiciones sociolaborales.

### 3. IMPARTIR FOL EN TIEMPOS (Y CONTEXTOS) REVUELTOS

El Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) se dividía en tres bloques formativos principales:

Bloque 1: Recursos de auto-orientación y adaptación profesional

- El potencial profesional.
- El proyecto profesional.
- Recursos de auto-orientación y adaptación laboral.

Bloque 2: La inserción laboral

- El mercado laboral.
- El proceso de búsqueda de empleo.
- Orientaciones y recursos para el autoempleo.

Bloque 3: El marco legal de las relaciones laborales.

- El derecho del trabajo.
- Derechos y obligaciones en las relaciones laborales.
- La seguridad social y las prestaciones en casos de enfermedad, accidente, paro.
- Sindicatos y convenios.

Dadas las características socioculturales del alumnado participante en el PCPI-PFCB, pretendíamos que este finalizara el curso con una serie de instrumentos y recursos laborales propios que les permitiera afrontar la realidad profesional en las mejores condiciones posibles. Para ello se intentó cubrir los siguientes objetivos:

- Identificar los derechos y obligaciones elementales derivados de las relaciones laborales.
- Conocer y emplear los conceptos y términos básicos sobre seguridad y salud en el trabajo.

- Elaborar un proyecto personal de inserción laboral o de reincorporación al sistema educativo.

#### 4. UN MÉTODO DE ENSEÑANZA DIFERENTE

En la práctica la necesidad de enseñar esta asignatura se concretó en la elaboración de una metodología adaptada y aplicada basada en la experiencia de más de ocho años como orientador laboral del docente, lo cual le permitió adaptar el contenido de FOL a la realidad tanto del alumnado como del territorio donde se ubicaba el PCPI-PFCB.

Mientras que los otros módulos de las asignaturas generales poseían una estructura más o menos rígida y adaptada a los contenidos correspondientes a primero y segundo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). En el caso de FOL lo adaptamos para ser un instrumento de preparación al mundo laboral, más que como una asignatura más.

De esta manera, los contenidos se daban de forma eminentemente práctica. A lo largo de los cuatro cursos pudimos ir incorporando acciones prácticas que mejoraban la capacidad laboral del alumnado. Entendíamos que este módulo era esencial para su posterior vida laboral y, por tanto debíamos partir desde la experimentación hasta la teoría. Por eso los contenidos y las diversas acciones que fuimos incorporando fueron de diversa índole:

- 1 Saber rellenar correctamente una instancia general del Ayuntamiento. De esta manera se trabajaba el lenguaje administrativo, la manera de relacionarse la ciudadanía con las diversas administraciones.
- 2 Elaborar un curriculum vitae. Se trabajaba tanto el tipo de lenguaje como el contenido a introducir y la manera de presentarlo.
- 3 Leer y rellenar un contrato de trabajo. Conocer, por tanto, las diversas partes de un contrato y a partir de ahí introducir conceptos del tipo: salario, complementos, horarios, jornada, etc. Así como derechos y obligaciones, Deducciones, IRPF...

- 4 Inscripción en el SERVEF. Se les inscribía en la oficina SERVEF de Chiva, acompañados de su DNI y manteniendo una reunión grupal con las técnicas de orientación quienes les explicaban los diversos recursos a los que podían acogerse dentro del servicio.
- 5 Para completar su formación de les inscribió y acompañó a un taller de manipulador de alimentos, impartido por el Centro de turismo (CdT) de la Generalitat Valenciana. Aprovechando que la Agencia de Desarrollo Local Municipal lo había solicitado y resultaba gratuito para la ciudadanía.
- 6 Búsqueda Activa de Empleo (BAE): Elaboración y seguimiento de una libreta de búsqueda de trabajo donde se indicaba periódicamente lugares donde se había ido a buscar empleo, cuando, donde, cuál había sido la respuesta y que se había entregado o rellenado.
- 7 Entrevista de trabajo simulada a cada uno/a de ellos/as (a semejanza de los realizados dentro de los talleres B.A.E. del SERVEF). Este resultaba, junto con el curriculum vitae, el producto estrella del módulo de FOL. Cada alumno-a debía prepararse al final de curso para pasar por una entrevista efectuada por el profesor de las asignaturas específicas y la Agente de Desarrollo Local de Chiva. El contenido de la entrevista versaba sobre su trayectoria personal educativa y laboral, sobre la organización de actividades y funcionamiento de instalaciones deportivas, motivaciones e inquietudes, y finalmente resolución de situaciones conflictivas. Toda la entrevista era grabada en vídeo por el profesor de FOL. Las entrevistas eran, posteriormente, analizadas conjuntamente por el grupo para que se observaran en una situación real, y pudieran detectar elementos a mejorar en cuanto a lenguaje, expresión, contenidos, lenguaje no verbal, etc. Los resultados fueron muy positivos y, al final de curso se le daba a cada alumno-a un pen drive junto con los contenidos, el curriculum vitae, etc.

Todas estas acciones iban encaminadas a la búsqueda de la *mayor empleabilidad del alumnado*, dentro de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL) y de algunas sesiones de tutoría. Consiguiéndose una mayor capacitación laboral del alumnado.

## CONCLUSIONES

En la continua tarea de enseñar, pocas veces reflexionamos sobre cuál es el objetivo último de nuestra labor docente y, sobre todo, cuál es el interés que debe encontrar el alumnado a las asignaturas que impartimos.

La realidad es que el profesorado suele impartir conocimientos, expresados a través de informaciones, datos, etc. Pero, desde hace algunos años, vengo acordándome de una frase que cuando yo era estudiante me dijo un profesor: “la información está en los libros, y la vida son otras cosas.”

Quiero decir con esto que deberíamos obsesionarnos menos por dar tanta información al alumnado, que finalmente les resulta relativamente inútil para la vida; y dotarles de herramientas para que encuentre solos su camino. Y esto implica métodos de enseñanza más transversales, no tanto contenidos teórico y alejados de la realidad cotidiana.

En este sentido, la experiencia con el alumnado del PCPI (posteriormente PFCB) en relación a la asignatura de FOL, resultó muy significativa entre 2012 y 2016, al ensayar otras formas de aprender, por varias razones:

Primero, su desmotivación venía tanto por cómo se había impartido la asignatura hasta entonces, como el concepto que de ellos y ellas tenía el profesorado del Centro, es decir, el llamado etiquetaje intelectual.

Segundo, porque aplicamos varios principios que consideramos de interés a la hora de trabajar con este tipo de alumnado y en concreto para esta asignatura:

- a. Explicar las cosas con claridad, haciendo uso de recursos docentes como los ejemplos cercanos o el humor.
- b. Fomentar el debate y el intercambio de ideas. Mediante experiencias de sus entornos familiares (despidos improcedentes, tipos de horarios, tipos de contrato, etc.)
- c. Hacer devoluciones de su evolución, señalándoles, al grupo, sus debilidades y como mejorarlas.

- d. Comparar el desempeño que están teniendo con las metas que deberían ir cumpliendo según los objetivos plantados desde el principio, para ello se realizan diversas acciones y prácticas que puedan reajustarse.
- e. Finalmente, fomentar su autosuficiencia, para que aprendan a crear su propio plan de acción laboral, su interacción con otros agentes como son la Administración Pública Local, etc.

El resultado final nos indica que no íbamos mal encaminados puesto que algunos de estos alumnos y alumnas lograron continuar estudio, trabajar... En definitiva, mejorar sus condiciones sociolaborales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Amer, J. (2012). «Lo académico y lo profesional en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado». En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 5, núm 3, Pp. 369-379.
- Arquero, M. (Coord.) (2007) *Educación de Calle*, Madrid, Editorial Popular.
- Cobacho, F. y Pons, J. (2006) «Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos». En *La cualificación Profesional Básica: Competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. Revista de Educación*, Núm. Monográfico 341. Pp. 237-255.
- Generalitat Valenciana (2008) ORDEN, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana. Valencia, núm. 5790.
- Gil, G. (2007) «La educación como constelación de desventaja» En *Jóvenes y Constelaciones de desventaja en Europa. Revista de Estudios de la Juventud*, Núm. 77, pp. 141-149.
- López, A. y Gil, G. (2007) «Los jóvenes desfavorecidos se hacen visibles» En *Revista de Estudios de la Juventud*, Núm. 77, pp. 13-51.
- Malhuenda, F. (2006). »La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la inte-

gración social» En *La cualificación Profesional Básica: Competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. Revista de Educación*, Núm. Monográfico 341, pp. 15-34.

Niemeyer, B. (2006). «El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit» En *La cualificación Profesional Básica: Competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. Revista de Educación*, Núm. Monográfico 341, pp. 99-122.

## Capítulo 10

### FOLInvestigAcción, una propuesta de treball IES/CIPFP-Universitat

COLECTIVO FOLINVESTIGACCIÓN\*

#### RESUMEN

El col·lectiu FOLInvestigAcción sorgeix arran del Congrés de FOL celebrat a València en 2015 al qual es presenta una comunicació que qüestiona la científicitat de la pràctica curricular hegemònica i s'exposa la necessitat d'un posicionament i un enfocament crític sobre la figura de l'emprenedor i de l'emprenedoria.

Així doncs, es proposa articular una estructura que ens connecte i ens permeta iniciar un camí cap a la recerca de les realitats que oculta un discurs social extremadament positiu i darwinista: naix #FOLInvestigAcción.

Des d'eixe moment s'han dut a terme un sèrie d'activitats entre el professorat i amb l'alumnat com ara: lectures conjuntes d'assajos i còmics, visionat de pel·lícules, jornades...

\* Col·lectiu format pel següent professorat de FOL:

Francisco J. Cano Montero. IES Jordi de Sant Jordi. València

José Luis Carretero Miramar. IES Escuela Superior de Hostelería y Turismo. Madrid.

Luis Fernando de Diego Valle. IES Siglo XXI. Leganés. Madrid

Laura Ferri Ramírez. IES Massamagrell. València.

Nieves García Gómez. IES L'Om. Picassent. València

Isabel González Pérez. IES Luis Braille. Coslada. Madrid.

Isabel Magalló Albert. CIPFP Luis Suñer. Alzira. València.

Sonia Pina Linares. IES Marcos Zaragoza. La Vila Joiosa. Alicante

Comunicació presentada pel professorat de València y Alicante.

[www.folinvestigacion.blogspot.com](http://www.folinvestigacion.blogspot.com)

En aquests dos anys de treball ens hem plantejat, bàsicament, tres línies de treball: una línia de reflexió i pensament, a través de la lectura compartida entre el professorat i l'alumnat, una línia d'investigació que es focalitza en la recerca d'altres formes de treballar els mòduls i una línia d'acció col·lectiva que pretén difondre una perspectiva crítica en el plantejament de la nostra especialitat de FOL.

Amb aquesta comunicació presentem el treball realitzat fins ara i les línies de treball que estem desenvolupant, així com una proposta de treball i col·laboració amb la Universitat.

*Paraules clau:* FOL; EIE; explotació laboral; crítica; canvi social; pedagogia crítica

## 1. INTRODUCCIÓ

El grup de treball FOLInvestigAcción, format per professorat de FOL de diferents punts de l'estat espanyol, en funcionament des de l'any 2015, i amb la intenció de connectar-se i constituir-se com a comunitat de pensament i acció, que entén l'educació com a pràctica de llibertat i d'emancipació social, pretén donar un enfocament crític i qüestionar la pràctica curricular hegemònica sobre el món del treball i el discurs de l'emprenedoria i la figura de l'emprenedor.

El primer pas que vàrem donar per connectar-nos entre nosaltres va ser via Google+ i per Hangout on establiren propostes d'actuació, una d'elles va ser crear un blog per a compartir materials entre nosaltres, amb l'alumnat i amb la resta del professorat:

<http://folinvestigacion.blogspot.com.es/>

Després començaren les propostes de treball conjunt: lectures compartides, organització i participació en congressos i jornades i molt treball a l'aula.

A aquesta comunicació presentem una proposta de treball que parteix de les tres línies de treball que venim desenvolupant des del principi de la formació de la comunitat de professorat i que busquen aprofundir en la pedagogia crítica i alliberadora:



- a. *Línia de reflexió i pensament*, a partir de la proposta de lectures compartides entre el professorat i l'alumnat, relacionades amb la temàtica social, per a reflexionar sobre la problemàtica que pateix el món del treball i que ens porta a prendre consciència del món en el qual vivim.
- b. *Línia d'investigació*: tractem de cercar altres formes de treballar els mòduls de FOL i EIE més enllà de la visió oficial i neutra que amaga les causes de moltes situacions que es produeixen a l'entorn de treball i que atempten contra els drets socials.
- c. *Línia d'acció col·lectiva*: pretén difondre una perspectiva crítica de la nostra especialitat de FOL mitjançant el nostre paper a l'aula, l'organització de jornades, la presentació de pòsters i comunicacions a jornades i congressos,...

També ens plantejem obrir una línia de treball i col·laboració amb la Universitat, com a centre d'aprenentatge per al nostre estudiantat, fent servir el coneixement depositat a la mateixa, els seus espais com a punt de trobada i organitzant esdeveniments conjuntament.

## 2. METODOLOGIA, RECURSOS, BASES TEÒRIQUES

La metodologia que emprem parteix d'un plantejament crític de la nostra tasca docent. Considerem que la pràctica docent té una vessant de compromís amb la nostra societat i ha de desemmascarar els decorats que amaguen la realitat social que ens envolta, fer visible allò que s'amaga deliberadament:

... para que el aprendizaje tenga sentido, para que sea crítico y emancipador, no debe rendirse a los dictados de la elección del consumidor o a la prohibición del debate crítico sobre la forma en que las corrientes ideológicas se subsumen en el discurso cultural. Muy al contrario, el aprendizaje crítico debe vincularse con las lícitas exigencias de compromiso social, de responsabilidad pública y con el ejercicio de la crítica ciudadana» (Giroux, 2001).

... en términos de tensión entre el «es» y el «debería ser», entre esencia y apariencia, potencialidad y actualidad: el ingreso de lo negativo en las determinaciones positivas de la lógica. Esta tensión sostenida cubre el universo bidimensional del discurso, que es el universo del pensamiento crítico y abstracto» (Marcuse, 2016).

És per això que proposem un plantejament dels nostres mòduls que qüestionen i superen la tendència cap a la educació bancària –en termes de Freire– i a la pedagogia del capital aprofundint en la pràctica de una pedagogia crítica i alliberadora que siga:

- *Integral*, que conjugue una teoria i praxi del comú, que tinga en compte ment i cos i enfocada a l'autonomia individual i col·lectiva i al benestar.
- *Compromesa*, conscient de la responsabilitat de cadascun/a envers la humanitat i la naturalesa; i conscient de la capacitat per a generar canvis alliberadors, basats en l'ajuda mútua i la solidaritat.
- *Revolucionària*, que desvetlle tot tipus de relacions d'explotació dels éssers humans i el medi ambient, enfront dels falsos pressupostos neoliberals de tots som igual de lliures.
- *Inclusiva i igualitària*, basada en el respecte, la valoració de les diferències i la cooperació. Amb una perspectiva feminista, assenyalant que la desigualtat de gènere és estructural i sistèmica, i que gran part de la força de treball derivada per les dones és invisibilitzada, no retribuïda i aprofitada pel capitalisme.

### 3. ACTIVITATS I/O RESULTATS

Podem ordenar les activitats que hem anat desenvolupant partint de les tres línies de treball que tenim en marxa.

## Línia de reflexió i pensament

Hem fet una sèrie de lectures amb l'objectiu d'autoformació, relacionades amb la temàtica social i amb les nostres preocupacions com a docents, que hem compartit o treballat a l'aula amb l'alumnat.

L'objectiu d'aquesta tasca és la reflexió sobre el món laboral que ens envolta i prendre consciència de la realitat social que vivim.

Les lectures que fins a aquesta data hem compartit són:

- *Pedagogia del oprimido*, Paulo Freire (1975): l'autor ens presenta una crítica al sistema tradicional educatiu i una nova pedagogia crítica i alliberadora que ajude a l'emancipació de les persones.
- *La cultura del nuevo capitalismo*, Richard Sennett (2006): Sennett explica els tres desafiaments que s'imposen a l'individu: ser capaç de definir-se a través de constants mutacions professionals, donar la talla en una societat en la que el talent ja no es valora i buscar un espai des del qual mantenir els vincles amb el passat.
- *Teaching to transgress*, bell hooks (1994): amb un títol tan suggeridor «ensenyant a transgredir: educació com la pràctica de la llibertat» l'autora planteja el poder contrahegemònic que té l'educació.
- *Postcapitalismo*, Paul Mason (2016): l'autor parla dels excessos del neoliberalisme, de l'esgotament del sistema capitalista i de un futur on predominarà un model cooperatiu.
- *El hombre unidimensional*, Herbert Marcuse (1965): l'autor presenta una anàlisi de les societats occidentals democràtiques que amaguen estructures totalitàries basades en l'explotació de les persones.
- *Inercia*, Antonio Hitos (2014): Relat visual que mostra, a través de dos amics, la vida dels joves actuals, amb la precarietat com a norma, davant les incerteses del futur.



## *Línia d'investigació*

En aquesta línia de treball tractem de cercar altre formes per a fer possible la nostra pràctica docent incorporant tant la metodologia com la forma d'entendre l'educació que tenim, així ens plantejem:

- Anàlisi de qüestions socials que es poden incorporar a la docència dels mòduls,
- Recerca i selecció de la informació rellevant i adequada al nostre alumnat (FP Bàsica, Grau Mitjà, Grau Superior i Batxillerat),
- Organització i seqüenciació dels materials,
- Disseny de la metodologia d'introducció de la temàtica a tractar en la impartició dels mòduls,
- I difusió dels resultats.

Les accions realitzades fins ara són:

### Curs 2015-16

- TTIPenIES, difusió de les conseqüències del TTIP, i altres tractats internacionals, en termes de drets socials i ciutadania i elaboració/exposició de vídeos durant les *II Jornades per la Justícia Social*.
- @APS\_Braille\_FOL . L'alumnat de la família d' Informàtica de l'IES Luis Braille (Coslada) va participar en un projecte d'Aprenentatge Servei mitjançant el qual els alumnes han impartit tallers sobre cerca de feina a persones en situació d' exclusió social.
- Cooperativisme i Economia Social al mòdul de EIE. Junt a la presentació de diverses cooperatives e iniciatives d'emprenedoria social, es realitza també una comunicació «*Economía social y cooperativismo en el aula de Empresa e Iniciativa Emprendedora. Una propuesta didáctica*».

### Curs 2016-17

- FOLCòmic.

- Impartició del mòdul de FOL en FP Bàsica mitjançant un treball per projecte interdepartamental basat en la lectura de *Inèrcia*, de Antonio Hitos.
- Reflexió en torn al còmic com a recurs didàctic amb un discurs crític.
- Celebració intercentre del Dia del Llibre al voltant de la lectura de còmic social. Lectura, anàlisi i difusió dels comentaris de l'alumnat.



- FOLRopalimonia. Amb l'objectiu de passar de les activitats puntuals a una introducció més ampla de la qüestió social, s'ha treballat la temàtica de la roba neta com a fil conductor en temes de relacions laborals i prevenció de riscos laboral.

Curs 2017-18

- ApS CEAR: En procés de definir un projecte d'Aprenentatge Servei intercentres amb CEAR dirigit a donar suport a persones refugiades en la cerca d'ocupació.
- Sistemes laborals territorials: Desenvolupament vs. Emancipació.

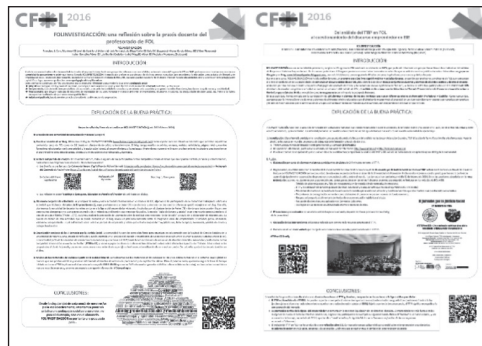
*Línia d'acció col·lectiva*

Difondre una perspectiva crítica de la nostra especialitat de FOL mitjançant el nostre paper a l'aula, l'organització de jornades, la presentació de pòsters i comunicacions a jornades i congressos,... és el que pretenem amb aquesta línia de treball.

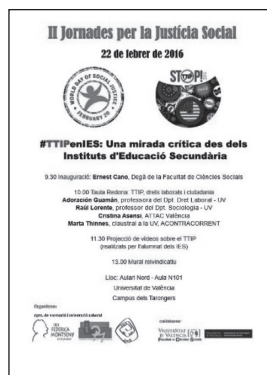
Curs 2015-16

Presentació de pòsters al CFOL2016 en Donosti:

- FOLInvestigAcción: una reflexión sobre la praxis docente del profesorado.
- Del análisis del TTIP en FOL al cuestionamiento del discurso emprendedor en EIE



- *II Jornada per la Justícia Social* (20-F): #TTIPenIES: una mirada crítica des dels IES. Organització d'aquesta jornada, en col·laboració amb la Facultat de Ciències Socials i el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la UV, centrada en l'impacte que pot generar l'aprovació de determinats tractats comercials (TTIP, CETA, TPP, TISA...) en els drets laborals i socials.



## Curs 2016-17

### Presentació de comunicacions:

- **InvestigAcció sobre l'empresa món: treball i consum en la era de la globalització econòmica.** Presentada en la «Jornada de Profesorado de FOL: Generando sinergias, impulsando el cambio» celebrada a la UPV amb l'objectiu de difondre la línia de treball desenvolupada en #FOLRopalimpia.
- **Rompiendo Inercias,** recull l'experiència d'impartició del mòdul de FOL i mòduls específics del cicle a partir del còmic en Formació Professional Bàsica.

## Curs 2017-18

- *III Jornada per la Justícia Social:* Prevista per al Dia Internacional per la Justícia Social (20-F) i centrada en les conseqüències per a la població treballadora de les pràctiques hegemòniques en la producció del sector tèxtil, amb la col·laboració de la Facultat de Ciències Socials de la UV i de l'ONG Setem (campanya Roba neta).
- Comunicació a presentar al CFOL2017: Qüestionant el paradigma neoliberal en FOL i EIE (prevista per al 10 de novembre de 2017), on reflexionem sobre la introducció del discurs neoliberal als mòduls de l'especialitat de FOL i possibles alternatives per a superar-lo.

### *Proposta de treball amb la Universitat*

- Com podem traslladar la recerca feta a la Universitat als departaments de FOL, i més enllà, a altres departaments? Considerem que la Universitat com a espai d'aprenentatge i d'investigació ha d'establir xarxes amb la resta de la professió docent per tal que arribe tota la producció científica que genera i, d'aquesta manera, poder fer servir eixe coneixement.

- La Universitat, un espai d'aprenentatge també per als estudiants de Formació Professional. Establir canals per a que l'estudiantat de FP pugui fer ús tant de la producció científica com accedir a les infraestructures de la Universitat (biblioteques, sales de lectura, exposicions...).

#### 4. AVALUACIÓ I/O DISCUSSIÓ

Tota la tasca que hem realitzat amb el nostre alumnat ha sigut acollida de bon grau. L'alumnat de tots els nivells ha manifestat un interès prou gran i ha descobert una problemàtica que desconeixien.

L'avaluació que em fet és positiva tot i que considerem que podria ser prou interessant ampliar la interconnexió entre l'alumnat dels diferents centres mitjançant una plataforma digital que ens ho permeta.

Respecte de la discussió, la obrim al públic lector i acceptem possibles crítiques que ajudaran a enriquir la nostra tasca docent.

#### 5. CONCLUSIONS

Considerem que la renovació metodològica no és suficient, caldria una renovació pedagògica. La innovació en mètodes no és suficient per capacitar a l'alumnat en la comprensió i interacció amb el món. Més enllà de la utilització de noves metodologies a l'aula, cal reflexionar al voltant de la pedagogia com a potencial eina de canvi social. Per tant, es requereix una reflexió, prèvia o simultània a la renovació dels mètodes, sobre el paper de l'escola en la societat i sobre les posicions de docents i alumnat en la perpetuació o canviament d'estructures econòmiques i socials.

Tanquem la comunicació amb la següent proposta:

- Incorporar als mòduls un plantejament reflexiu per a assolir l'esperit crític entre el nostre alumnat.



- El treball en equip entre professorat de distints centres i especialitats enriqueix l'aproximació al mòdul. Tanmateix, el treball en equip entre alumnat de diferents centres permet possibilitats d'aprenentatge encara per explorar.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bauman, Z.(2011): Trabajo, consumismo y nuevos pobres.Barcelona: Gedisa
- Bauman, Z. (2013): Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (2008): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J (1994): El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.
- Giroux, H. (2001): El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia. Fund. Germán Sánchez Ruiperez. Madrid.
- Harvey, David (2014): Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. Traficantes de sueños. Madrid.
- Laval, Ch. & Dardot, P.(2015): La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.
- Marcuse, H. (2016): El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Madrid. Planeta
- Moruno, J. (2015): La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo. Madrid: Akal
- Sennett, R. (2009): El artesano (1ª ed.). Anagrama. Barcelona.
- Sennett, R. (2006): La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona.



# Capítulo 11

## ¿Repensamos FOL?

LAURA FERRI RAMÍREZ\*

### RESUMEN

Vivimos un periodo de crisis de empleo, caracterizado por una persistencia en el tiempo de una alta tasa de desempleo, unida a un déficit de la calidad de los nuevos empleos creados así como a una pérdida de derechos generalizada. Desde las materias que impartimos los profesores de Formación y Orientación Laboral debemos ser conscientes de los cambios que está sufriendo el mercado laboral y de que los mismos no se deben tan sólo a un periodo de recesión económica sino a una precarización que viene de lejos pero que con el tiempo ha ido mutando. Se trata de que *el árbol* (desempleo, crisis económica) *no nos impida ver el bosque* (surgimiento de la nueva clase social del precariado y otras consecuencias de las políticas neoliberales). Y que como docentes plantemos cara a esta corriente de individualización de los derechos colectivos cuanto antes.

*Palabras clave:* FOL; neoliberalismo; crisis económica; precariedad; derechos sociales; desempleo.

\* IES Massamagrell, AV/Blasco Ibáñez, 6, 46130 Massamagrell (Valencia).  
Laura Ferri. E-mail: laurafr@iesmassamagrell.net.

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación, más que para compartir una experiencia de innovación educativa, pretende ser una propuesta de reflexión para replantearnos, como docentes de FOL, el enfoque que le damos a nuestras materias. El mercado laboral está sufriendo un cambio profundo en los últimos años. Todas y todos sabemos que las condiciones laborales de nuestro alumnado no tendrán nada que ver con las que hemos disfrutado las generaciones previas, pero no siempre caemos en la cuenta de que esta pérdida de derechos no es algo puntual, debido a la situación de crisis económica, sino una circunstancia que hunde sus raíces en un cambio más profundo y duradero. La más reciente y salvaje reforma laboral (Real Decreto-Ley 3/2012) ha supuesto una pérdida de derechos brutal para los trabajadores, un cambio en el sistema de negociación colectiva y, según el catedrático de Derecho del Trabajo Antonio Baylos, una *desconstitucionalización* del trabajo, pasando éste a concebirse como un mero factor económico carente de valor político y democrático como clave de la ciudadanía (Baylos, 2013).

Esta reforma, a pesar de indicar en su preámbulo que tenía la finalidad de luchar contra la crisis económica, ha sido un paso más de un proceso de pérdida de derechos sociales al que han contribuido todas y cada una de las reformas laborales que han tenido lugar en nuestro país desde la aprobación del Estatuto de los Trabajadores en 1980. Dichas reformas laborales, de acuerdo con Santamaría y Serrano (2016), han incidido en los siguientes aspectos:

- En la entrada del mercado laboral, mediante el fomento de determinados tipos de contratación.
- En la salida del mercado, regulando los despidos individuales y colectivos.
- En la prestación por desempleo, estableciendo condiciones de acceso a las protecciones, cuantías y tiempo de duración.
- En la negociación colectiva, debilitando su papel.
- En la intermediación laboral.

El empleo ha sido considerado hasta ahora el principal o casi único mecanismo de integración social. En nuestro país, tras la aprobación de la Constitución en 1978, y el Estatuto de los Trabajadores y la Ley Básica de Empleo en 1980, se estableció, según Prieto (2002), una *norma de empleo*, que apuntaba hacia la estabilidad. Funcionó como referente de los sistemas de producción y de las relaciones laborales, tratando de proporcionar seguridad a los trabajadores frente a las incertidumbres del mercado y el poder de las empresas en la determinación de las condiciones de trabajo y salariales.

Ante esta norma social de empleo que surgió en los años 80 del siglo pasado, nos encontramos hoy en día con una nueva norma social que se ha impuesto en los últimos años<sup>1</sup>, la *precariedad*. La extensión e intensificación que ha tenido lugar en los últimos años ha dado lugar a lo que se conoce como *precarizado* (Standing, 2013), que es una nueva clase social que ha aparecido en sociedades capitalistas de regímenes laborales crecientemente desregulados y de trabajo flexible. Dicha clase social, a diferencia de la clase obrera, es mucho más heterogénea, no cuenta con una memoria colectiva común ni tiene la identidad que caracterizó al proletariado industrial.

Las dinámicas de precarización del empleo son muchas y muy diversas. De acuerdo con Santamaría y Serrano (2016), las podemos agrupar en las siguientes:

- Precariedad contractual: los cuasi-empleos (formas atípicas de empleo que cada vez son más típicas, como los contratos formativos, los de interinidad, los mercantiles...).
- Precariedad salarial: los trabajadores pobres (empleados que se encuentran en riesgo de pobreza, siendo los jóvenes y las mujeres los más afectados).

Estas dinámicas de precarización no son exclusivas de nuestro país, siendo algunos ejemplos muy conocidos el de los *mini-jobs* en

<sup>1</sup> En 2007 Ernest Cano ya reflexionaba sobre este tema en su artículo titulado La extensión de la precariedad laboral como norma social (Cano, 2007).

Alemania, el contrato de cero horas en el Reino Unido o los *working poor*, que aparecieron en los EEUU en la década de 1990.

Por otra parte, se están desarrollando por parte del Estado y entidades privadas diversidad de medidas de fomento del emprendimiento, que está siendo considerado como la salida a la crisis, invirtiéndose en ellas a la vez que se recorta en medidas de protección social.

Todo ello responde a una misma intencionalidad que a menudo permanece oculta: una menor intervención en la economía junto con la desregulación del mercado de trabajo y la remercantilización de éste, individualizándose los riesgos anteriormente protegidos por derechos sociales. Proviene de un giro neoliberal que ha tenido lugar en la mayoría de las economías capitalistas occidentales, que fomenta la cultura de la psicologización de la relación salarial, el individualismo, la pérdida de la conciencia social. Se le hace sentir culpable al trabajador por la pérdida de su empleo y se le ofrecen como únicas alternativas aumentar su empleabilidad<sup>2</sup> (por su cuenta y riesgo, fomentando la competitividad con el resto de desempleados) o bien el emprendimiento (de manera idealizada y casi heroica).

## 2. BASES TEÓRICAS

Los cambios que se están produciendo en las últimas décadas han sido considerados como un verdadero cambio de paradigma por diversos autores, un paso del capitalismo industrial al llamado *capitalismo cognitivo o informacional*. Según Castells (1997), tras la crisis del petróleo de 1970 y como respuesta a la misma, surge el capitalismo informacional, caracterizado, entre otros factores, por:

- Reducción de los costes de producción por la desterritorialización.

<sup>2</sup> Del concepto empleabilidad hace una interesante reflexión Serrano, junto a otros conceptos muy de moda como el de flexiguridad, activación o emprendimiento Santamaría y Serrano (2016).

- Reconversión de la producción, que pasa de producción industrial pesada a las comunicaciones y el sector terciario.
- Intensificación de la movilidad del capital.

Estos factores, junto a la aparición de internet, dan origen a una economía globalizada que es informacional, global y funciona en red, en la que la importancia de la información y el conocimiento es capital para la productividad y la competitividad. A partir de los años 90, cuando el uso de internet se generalizó, aparece, de acuerdo con Castells, el *e-business* (*empresa red*), caracterizado por ser una actividad económica en la que las operaciones clave tienen lugar en internet. Dicha empresa red (de la que podemos poner a Inditex como ejemplo), carece de multitud de servicios y dispone de los mismos mediante la subcontratación, contando también con una mano de obra maleable y precaria.

En cuanto a los trabajadores de este nuevo paradigma, según Castells (1997) el conocimiento y la información son esenciales en el nuevo proceso de producción, y la educación es la clave de la calidad del trabajo. Los nuevos productores del capitalismo informacional son los generadores de conocimiento y procesadores de información, cuya contribución es más valiosa para la economía. El *trabajo informacional* implica una serie de trabajos básicos para esta nueva economía y que llevan a cabo acciones altamente ricas en actividades cognitivas (pensar, conceptualizar, planificar y operacionalizar). La otra cara de la moneda sería el trabajo no cualificado, irrelevante para el capitalismo informacional, al que Castells denomina como *cuarto mundo*, para el que no hay lugar.

Algunos cambios que se están produciendo y sobre los que a nosotros, como profesores de la especialidad de FOL, pienso que nos interesa reflexionar son:

- La *fábrica social*<sup>3</sup>, como concepto que se refiere a la sociedad actual, en la que no queda nada fuera de la producción capitalista. En el capitalismo cognitivo el trabajo se extiende a través de dife-

<sup>3</sup> Concepto creado por el movimiento autonomista italiano.

rentes espacios (gracias a los dispositivos móviles, a casi cualquier parte), haciendo que la vida pase a estar gobernada por el trabajo, con lo que se produce una fusión entre vida y trabajo (Gill y Pratt, 2008).

- El auge de las *industrias creativas*, que dan importancia dentro de las tecnologías de la información a la creación de contenidos, con lo que la creatividad pasa a ser un valor en el mercado. La Unión Europea, con iniciativas como la de la Capitalidad Europea de la Cultura, ha tomado medidas de política de fomento de las industrias creativas que se han usado como instrumentos de regeneración urbana, explotando la propiedad intelectual y teniendo como consecuencias el desarrollo urbano y la revalorización de la propiedad (un ejemplo de ello es el conocido como «Efecto Guggenheim» en Bilbao). En este punto se debe recordar que las industrias creativas destacan, precisamente, por su precariedad laboral: el trabajo de artistas, diseñadores, escritores, músicos, se caracteriza por ser de tipo *freelance*. Este *trabajo creativo* constituye un nuevo modelo de trabajo del siglo XXI, en el que se prima la toma de riesgos, la ocupación flexible, el trabajo inmaterial, y el emprendimiento, esperando que los individuos asuman las responsabilidades que antes estaban a cargo del empresario. Se ensalza el mito del artista pobre, que trabaja *por amor al arte*, el artista bohemio, traspasando estos valores a otros sectores (como los llamados *technobohemians*, que en realidad son *freelance* esclavos de la red).
- La carrera profesional deja de ser en muchas ocasiones una carrera lineal tradicional, pasando a ser una *carrera proteana* (cuyo nombre proviene de Proteo, dios griego capaz de cambiar de forma a voluntad), puesto que implica un cambio y metamorfosis constante (Hall, 2002). Este tipo de carrera también ha sido denominada carrera sin fronteras o carrera de portafolios, puesto que no es la empresa la responsable de ofrecer una carrera al trabajador, sino que pasa a ser responsabilidad de éste dominar activamente su carrera, buscando su propia empleabilidad. Su trabajo se evalúa por su portafolio, siendo por tanto esencial su adaptabilidad así como otro tipo de habilidades como la flexibili-



- dad y las competencias comunicativas. Para mantener una carrera de este modo es muy importante la red de contactos (networking) que le faciliten oportunidades de trabajo, existiendo de esta manera discriminaciones por razón de género, raza o clase social.
- La emergencia de la *cultura participativa*, en la que los usuarios y consumidores de información y cultura, mediante el uso de internet, y aprovechando su tiempo de ocio, se dedican a elaborar, modificar, comentar y distribuir todo tipo de contenidos audiovisuales, por lo que más que consumidores se convierten en productores. Se pasa de ser, por tanto, una audiencia pasiva a un público activo. De este cambio surgen términos como el *prosumer* (derivado de la suma de *producen* y *consumen*, es decir, productor y consumidor a la vez), del que encontramos ejemplos en multitud de empresas (echarse gasolina a uno mismo o hacer un trámite en un cajero automático en lugar de en ventanilla) y en la creación de contenidos en redes sociales y webs (como sería el caso de YouTube, Wikipedia, Facebook o eBay). También cobra importancia la participación de personas que practican actividades amateur como profesionales (conocidos como *proam*), que a menudo ofrecen sus servicios de manera gratuita por internet, en canales de Youtube, blogs o redes profesionales como LinkedIn. Todo esto está relacionado con el denominado *trabajo gratuito*<sup>4</sup>, que incluye actividades como construir sitios web, modificar paquetes de software, o regalar nuestros datos a Google al usar este buscador<sup>5</sup>.
  - El *trabajo digital*, que, según Fuchs y Sandoval (2014) consiste en la explotación del trabajo no remunerado de usuarios de redes sociales, coaccionados por el aislamiento y la desventaja social si salen de las plataformas que les consiguen posibles clientes, plataformas que son propiedad de empresas privadas que también mercantilizan los datos de usuarios y clientes, y que controlan las

<sup>4</sup> Concepto definido por Tiziana Terranova en el 2000, como típico de la economía digital.

<sup>5</sup> Yann Moulier Boutang hace referencia a este fenómeno como polinización, como modelo económico en el que se asientan empresas como Google, que se benefician de dicho trabajo gratuito al igual que de la polinización de las abejas.

ganancias monetarias de dichos trabajadores. Ejemplos de este tipo de trabajo serían los transportistas de Uber o los propietarios de viviendas en alquiler de AirBnB. Citar en este sentido la conocida como *gig economy* (economía de los pequeños encargos), en la que el individuo es contratado puntualmente para trabajos esporádicos en los que aporta todo lo necesario para la actividad y queda a la espera de nuevos encargos.

- Por otra parte, relacionado con este trabajo digital, Jeff Howe define el término *crowdsourcing* como un nuevo modelo de negocio basado en la web que aprovecha las soluciones creativas de una red de individuos a través de convocatorias abiertas de propuestas (Howe, 2006). Sólo se puede hablar de *crowdsourcing* si la empresa posteriormente vende lo que ha encargado. Así una empresa publica un problema en línea, un gran número de individuos proponen soluciones al mismo, se ofrecen recompensas a las ideas ganadoras y la empresa usa la idea en su propio beneficio. Este sistema es la base de webs como 99Designs, donde multitud de diseñadores gráficos compiten para que un potencial cliente elija su diseño o Freelancer, donde multitud de profesionales de servicios se ofrecen y sólo cobran su trabajo cuando el cliente esté plenamente satisfecho con el resultado. Estas formas de trabajo no retribuidas son a menudo actividades que no parecen en absoluto trabajo e incluso se proponen como una especie de juego, lo que ha dado pie al término *playbor* (de la suma de *play* y *labor*; es decir, juego y trabajo). Este tipo de trabajos han sido muy habituales hasta ahora en las profesiones artísticas (concursos de fotografía, de carteles, de vídeos...).
- El *paro masivo permanente* (Gorz, 1999), ya vaticinado por el propio Gorz en 1991. Según sus cálculos, y teniendo en cuenta el aumento de la productividad, a menos que se reajustaran los tiempos de trabajo y todos trabajáramos entre un 30% y un 40% menos, los niveles de paro podrían crecer de manera astronómica a principios del siglo XXI. Surge así el debate del *reparto del tiempo de trabajo*, que dió lugar a experiencias como la implantación de la jornada de 35 horas semanales, propuestas que tan poco interesan al sistema capitalista, que se ve beneficiado por las altas tasas de desempleo.

- El *fomento de la emprendeduría*, que vive su auge a partir de las décadas de 1980 y 1990, según Alonso y Fernández (2011), en el cual hay un desplazamiento de la responsabilidad de la empresa y el Estado a los propios individuos y sus capacidades creativas. La burocracia de las grandes empresas impiden el desarrollo del talento de sus empleados, al emprendedor se le exige que sea innovador y tenga adaptabilidad y disponibilidad. Esta cultura emprendedora fue propiciada por los gobiernos de carácter neoliberal de Margareth Thatcher, Ronald Reagan y los Chicago Boys en el gobierno de Pinochet en Chile. Se ha pasado de la cultura de la dependencia a la cultura del emprendimiento, en la que el emprendedor es visto como un ser idealizado, capaz de superar cualquier dificultad y que es capaz de sacrificarse.

### 3. ACTIVIDADES

Como propuestas a trabajar en clase con el alumnado para visibilizar los anteriores cambios que se están produciendo en nuestra sociedad globalizada (y como alternativas al recurso a unos sindicatos y partidos políticos que no están sabiendo reaccionar a tiempo), se puede:

- Trabajar los recursos y materiales de las diversas plataformas y asociaciones que luchan contra la precariedad y sus manifestaciones: Oficina precaria, Marea granate, Investigadores precarios o la ya extinta Juventud sin Futuro.
- Ofrecer una visión del mundo laboral más real, cercana a lo que realmente sucede en las empresas y no tan edulcorada como la de los libros de texto, como la ofrecida por el blog Laboro.
- Seguir las reivindicaciones de colectivos específicos, como las Kelly's (camareras de piso de hoteles) o el de los trabajadores de Deliveroo.
- Poner como modelo los logros de otros movimientos sociales como el feminismo, el movimiento LGTB, la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, la marea verde por la educación pública, la marea blanca por la sanidad...

Además, como alternativas al emprendimiento tradicional de tipo neoliberal, que trata la figura del emprendedor de una manera irreal e idealizada, se les pueden proponer alternativas de economía social como las siguientes, de acuerdo con Cucarella (2016) y Enciso, Gómez y Mugarra (2012):

- Economía del Bien Común.
- El ecofeminismo, con figuras tan relevantes a nivel mundial como la india Vandana Shiva o la keniana Wangari Maathai.
- El movimiento de ciudades en transición (*Transition Towns*), iniciado en Totnes (Inglaterra) y que se ha extendido mundialmente.
- La simplicidad voluntaria (*downshifting*).
- El movimiento *slow*, surgido en Italia como contraposición a la comida rápida, y que tiene en España diversas corrientes referidas tanto a la alimentación como al turismo o el estilo de vida más pausado (con la red de municipios *slow*).
- La permacultura, que defiende la biodiversidad agrícola frente a la agricultura industrial que expolia los recursos naturales (usada en ecoaldeas y comunidades neorurales, entre otras).
- Economía circular y biomimesis.
- Bancos de tiempo (de los que encontramos diversidad de ejemplos en País Vasco, Madrid o Catalunya).

Todo ello, junto a lo que tradicionalmente se ha considerado como entidades de economía social (cooperativas, sociedades laborales, mutualidades, empresas de inserción, centros especiales de empleo, asociaciones, fundaciones, y otras entidades sin ánimo de lucro) son alternativas al emprendimiento tradicional que podemos usar en clase como alternativas al emprendimiento individualista.

Estos listados son simples propuestas, no pretenden ser exhaustivos, puesto que continuamente aparecen ejemplos que pueden ser usados en clase, como el conflicto entre el colectivo del taxi y la empresa Uber. La intención final es, frente al individualismo promovido por las corrientes neoliberales tan presentes en los medios de comunicación, dar a conocer alternativas de tipo social, fomentando la reivindicación de sus derechos y la importancia de formar parte

de un colectivo social para hacer frente a estos ataques brutales. Frente a la supuesta neutralidad ideológica de los cambios sociales que estamos sufriendo, el rearme ideológico del profesorado para la defensa de lo social.

#### 4. DISCUSIÓN

Como posibles contenidos de las materias que impartimos, FOL y EIE, que se podrían «repensar», citar los siguientes:

- Bloque de contenidos de Derecho del Trabajo en FOL: usar ejemplos de nuevos trabajos precarizados, dar a conocer la importancia del asociacionismo y el papel de los sindicatos...
- Bloque de contenidos de Prevención de Riesgos Laborales: ver datos estadísticos de accidentabilidad relacionada con precariedad en el empleo...
- Bloque de contenidos de Orientación Laboral: reflexionar sobre el concepto de *empleabilidad*, evitando mostrar la búsqueda de empleo como un proceso competitivo, fomentar la cooperación...
- Formas jurídicas en EIE: hacer hincapié en alternativas sociales como el cooperativismo, las sociedades laborales, ONGs y asociaciones.
- Financiación en EIE: fuentes de financiación alternativas, como el *crowdfunding*, los microcréditos...

#### 5. CONCLUSIONES

Una de las competencias clave que establece la LOMCE, la competencia social y cívica, consiste, precisamente, en la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales. El título de esta comunicación plantea al lector, profesorado de la especialidad de FOL, la necesidad de repensar

nuestra especialidad ante cambios tan profundos que están teniendo lugar en la sociedad en que vivimos. Debemos ser conscientes del origen que tienen todos dichos cambios: la omnipresencia de un sistema económico capitalista depredador que, con medidas de tipo neoliberal, pretende privarnos de todo tipo de derechos sociales. No tiene sentido, desde nuestras asignaturas, seguir explicando sin más un sistema laboral que, tras las sucesivas reformas que han tenido lugar desde los años 80, ha sido vaciado (*desconstitucionalizado*). El sistema de derecho laboral que nos protegía gracias al Estatuto de los Trabajadores ha dejado de ser el paraguas que nos cubría.

Frente al individualismo imperante debemos, como docentes, dar alternativas, introduciendo una perspectiva social a nuestras asignaturas. Frente a la supuesta neutralidad de las medidas neoliberales que se van imponiendo continuamente, es nuestro papel el mostrar la intencionalidad oculta que hay en las mismas. Despertemos conciencias, ya que, tal como decía el gran escritor Eduardo Galeano, «Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo».

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. Fernández, C. (2011). La innovación social y el nuevo discurso del *Management*: limitaciones y alternativas. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 187, 752, pp. 1133-1145.
- Baylos, A. (2013). La desconstitucionalización del trabajo en la reforma laboral del 2012. *Revista de Derecho Social*, 61, pp. 19-42.
- Cano, E. (2007). La extensión de la precariedad laboral como norma social. *Sociedad y Utopía*, 29, pp. 117-138.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (3 vols.). Madrid: Alianza.
- Cucarella, V. (2016). *Economía per a un futur sostenible*. Edicions Bromera, Alzira.
- Enciso, M., Gómez, L. & Mugarra, A. (2012): *La iniciativa comunitaria en favor del emprendimiento social y su vinculación con la economía social: una aproximación a su delimitación concep-*

- tual. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 75, 55-80.
- Fuchs, C. Sandoval, M. (2014) Digital Workers of the World Unite! A framework for critically theorising and analysing digital labour. Triple C: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society. Vol 12, 2, pp.486-563.
- Gill, R. Pratt, A. (2008). In the Social Factory?. Theory, Culture & Society, vol. 25, 7-8, pp. 1-30.
- Gorz, A. (1999). Reclaiming work: beyond the wage based society. Polity.
- Hall, D. T. (2002). Protean careers in and out of organizations. Sage.
- Howe, J. (2006). Crowdsourcing: a definition. Wired Blog Network: Crowdsourcing. Recuperado de: [http://crowdsourcing.typepad.com/cs/2006/06/crowdsourcing\\_a.html](http://crowdsourcing.typepad.com/cs/2006/06/crowdsourcing_a.html)
- Prieto, C. (2002). La degradación del empleo o la norma social del empleo flexibilizado. Sistema, 168-169, pp. 89-106.
- Santamaría, E. Serrano, A. (2016). Precarización e individualización del trabajo. Claves para entender y transformar la realidad laboral. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Standing, G. (2013). El precariado. Una nueva clase social. Barcelona, Pasado y Presente.





## Capítulo 12

### Sistemes laborals del territori de La Ribera

ISABEL MAGALLÓ\* Y ADELIA BOSCA\*

#### RESUM

Durant el curs 2016/2017 s'ha realitzat un seminari sobre els sistemes laborals territorials en La Ribera. En aquest seminari han participat les professores del Departament de Formació i Orientació Laboral i la vicedirectora del CIPFP Luis Suñer d'Alzira.

L'objectiu del mateix ha segut fer un anàlisi de la realitat socio-econòmica, cultural i laboral del nostre entorn, els actors i els recursos existent per propiciar un ús eficient dels mateixos mitjançant la generació de dinàmiques, la cooperació i l'intercanvi d'experiències.

El procés utilitzat s'ha basat en una metodologia de investigació-acció, així com el treball cooperatiu amb la intenció de generar sinergies i el desenvolupament d'habilitats i actituds positives en el membres de l'equip de treball.

En quant als resultats destacar la necessitat de fer-nos conscients de la realitat del centre educatiu, del seu potencial, i del paper tan significatiu que pot tindre com actor en el nostre territori i en la generació de dinàmiques, així com de potenciar la col·laboració amb els altres actors. Per últim, ficar de manifest que com a conseqüència d'aquest seminari s'ha propiciat l'elaboració i desenvolupament d'un projecte d'innovació educativa per al proper curs. També és

\* Professores del CIPFP Luis Suñer Sanchis, Av. dels Esports, Alzira, 46600.

una realitat que les professores podran afrontar a l'aula un procés d'orientació i assessorament a l'alumnat de qualitat i realista ajustat a les característiques del nostre territori.

*Paraules clau:* Territori; Desenvolupament; Sostenibilitat; Recursos; Actors; Dinàmiques

## 1. INTRODUCCIÓ

La finalitat dels seminaris és desenvolupar una reflexió i un debat del professorat del centre, en concret, del departament de FOL i de l'Equip directiu, encara que està oberta a tot el professorat, amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement de l'entorn socioeconòmic, cultural i laboral i en el coneixement del propi centre i les seues potencialitats, així com la dinamització col·lectiva dels professionals.

El seminari sorgeix arran de la responsabilitat de la coordinadora del projecte de la tasca de Coordinació de Cicles Formatius i de la coordinació del sistema de gestió de Qualitat del centre. Donat la nova incorporació al centre i la mancança de treball a aquest efecte, se va realitzar un mapa de processos. El procés que ha donat origen a aquest Seminari és el procés estratègic PE2. Comunitat. Aquest procés es considera necessari per dos motius:

- Motiu extern: Cal posicionar i ubicar el centre a nivell comarcal, per tal d'iniciar una planificació estratègica amb la intenció de ser un referent en Formació Professional a la Comarca.
- Motiu intern: Cal generar dinàmiques i lògiques de treball cooperatiu a nivell de centre, per tal d'assumir una identitat col·lectiva com actor sociocultural.

Per desenvolupar este procés estratègic PE2 Comunitat, calia emprendre, en xicotet grup, una recopilació d'informació, anàlisi de dades i generació de treball en grup. El Departament de FOL del centre es va adherir al complet i tanmateix la Vicedirectora del centre.

Els objectius del seminari han estat:

- Estudi en profunditat del sistema laboral de La Ribera, analitzant el nombre d'empreses, la seua forma jurídica, tipologia de contractació, sectors capdavaners i d'altres, acció sindical.
- Analitzar la correspondència entre l'oferta formativa del CIPFP Luis Suñer Sanchis i les necessitats del sistema laboral endogen.

Investigar les possibilitats i potenciar l'economia social com a eina per solucionar la desocupació i millora d'aquesta.

Proposar canvis en el nostre Pla d'Orientació Acadèmica i Professional per millorar la qualitat educativa que ofereix el centre, així com proposar una continuació del seminari per al curs vinent en detectar necessitats que poden assolir-se.

Dinamitzar la pràctica educativa amb projectes d'innovació educativa (creativitat).

Visibilitzar el centre davant la comarca; davant les institucions públiques i privades com actor social de referència per al desenvolupament local.

Millorar la convivència al centre, grupal i intergrupals

## 2. METODOLOGIA, RECURSOS, BASES TEÒRIQUES

El marc teòric on inscrivim el seminari és el Desenvolupament local endogen. Hem contat amb dos sessions teòriques impartides pel professor Ricard Calvo, en les que hem treballat la matriu d'Escenaris Futurs. D'altra banda, ens ha facilitat la bibliografia esmentada en l'apartat específic.

La metodologia aplicada al seminari ha estat la investigació acció. Així com, el treball cooperatiu fonamentat en la consecució d'un objectiu comú mitjançant el treball individual i compartit. Açò comporta, l'adquisició i aplicació pràctica de coneixement, habilitats i actituds. Aquesta metodologia de treball cooperatiu ha facilitat el desenvolupament d'aspectes com: respecte, transparència, constància, compromís i ajuda als companys.

No obstant, queda pendent el debat sobre les contradiccions entre desenvolupament i emancipació social, així com aprofundir en autors de reconegut prestigi com David Harvey, que mitjançant la lògica dialèctica planteja un anàlisi crític sobre el gerencialisme urbà, que explica, de manera més profunda i enriquidora aspectes claus per a l'emancipació.

Per altre costat, queda reflexionar l'oportunitat d'aprofundir en la teoria econòmica de Serge Lautouche.

### 3. ACTIVITATS I/O RESULTATS

Hem realitzat les següents activitats:

- Desenvolupament local endogen: estat de la qüestió. Proposta i resultats del Grup d'Investigació sobre Desenvolupament Territorial de la Universitat de València (GRIDET): Hem analitzat la significació de Desenvolupament Local, considerant-lo una necessitat basada en el territori i en la sostenibilitat. Tanmateix hem fet un anàlisi crític del model de desenvolupament local desenvolupat fins ara, de caràcter a-sistemàtic i basat en polítiques actives d'ocupació macroeconòmiques.
- Anàlisi sobre els recursos, actors, dinàmiques i els escenaris de futur del nostre territori. A partir de l'anàlisi hem reflexionat sobre el posicionament del centre com actor-autor. Tanmateix hem organitzat el seminari en base a aquests anàlisi.

Anàlisi de les dades obtingudes de FEVECTA (Federació Valenciana de Cooperatives de Treball Associat).

S'intenta una reunió amb la Mancomunitat de la Ribera i amb el SERVEF però no s'arriba a terme. La intenció era conèixer els recursos i les dinàmiques d'aquestes organitzacions a nivell comarcal, per tal d'aproximar el centre a aquestes. Tanmateix es pretenia, amb la col·laboració del professor Ricard Calvo, de la Universitat de València, realitzar un Fòrum amb els diferents agents-actors locals (Mancomunitat, ADL, Associació d'empreses, Ajuntament, etc.)

per tal d'analitzar Recursos, Actors i Dinàmiques, amb la finalitat d'avançar en uns escenaris de futur positius, des del punt de vista del desenvolupament local-endogen. Aquest Fòrum no ha estat possible, ens hem trobat en dificultats per establir relacions amb altres actors, ja que encara que individualment les relacions són satisfactòries, en conjunt els actors socials entren en competència, el que dificulta generar dinàmiques i lògiques d'inter-cooperació. La nostra intenció era concretar, a partir del Fòrum, els escenaris de futur, tal com figuren a la figura 1:

FIGURA 1  
*Escenaris de futur*

1	NO	NO	NO	Territoris marcadament incompetents
2	NO	NO	SÍ	Territoris amb dinàmiques no operatives
3	NO	SÍ	NO	Territoris amb actors experimentats
4	NO	SÍ	SI	Territoris sense prospecció
5	SÍ	NO	NO	Territoris amb recursos desaprofitats
6	SÍ	NO	SÍ	Territoris amb actors desaprofitats
7	SÍ	SI	NO	Territorios competents incomplets
8	SÍ	SÍ	SÍ	Territoris competents

Font: Calvo, Ricard i Portet, Jaume, 2017.

S'organitza un esquema de preguntes per fer a les Famílies Professionals del centre, basat en el model d'Escenaris de Futur emprat per GRIDET. L'esquema, que pot observar-se a la figura 2, pretén:

- Analitzar la correspondència entre l'oferta formativa del CIPFP Luis Suñer i les necessitats del sistema laboral endogen.
- Identificar i aprofitar els recursos i les potencialitats del centre.
- Convertir recursos inactius a través de la intervenció d'actors i dinàmiques.

- Identificar actors per construir projectes col·lectius a nivell de centre.
- Generar dinàmiques i lògiques de participació en projectes comuns.
- Incrementar la participació de la comunitat educativa i del context econòmic i social.

FIGURA 2  
*Informació de les Famílies Professionals*

## Informació de les Famílies Professionals

RECURSOS	ACTORS	DINÀMIQUES
Pressupost	Plantilla	Projectes propis
Donacions	Empreses	Projectes en col·laboració
Equips	Institucions col·laboradores	Xarxes
Materials	Associacions	Activitats extraescolars
Espais	Contactes internacionals	Necessitats sector activitat
Mancances		Necessitats de l'alumnat
Altres		Altres relacions: sindicats, ajuntaments, etc.

- S'ha realitzat un qüestionari per a les empreses i institucions en les que l'alumnat realitza la Formació en Centres de Treball. S'ha tractat al qüestionari amb el programa LIMEYSURVEY (programa lliure sobre enquestes).
- S'ha investigat per subgrups, aportant, posteriorment, la informació a la resta de les components del Seminari, informació a nivell comarcal de:
  - Associacions empresarials.
  - Cooperatives.
  - Associacions de caràcter sociocultural i altres.

- Glossari de conceptes de Desenvolupament Local.
- S’ha realitzat una matriu DAFO sobre el nostre centre.
  
- S’ha investigat sobre dades estadístiques de la comarca de La Ribera mitjançant el portal d’informació ARGOS. Amb aquestes dades caldria profunditzar la investigació, mitjançant un estudi del sistema ocupacional de La Ribera.
- S’ha reunit a les Famílies Professionals del centre, i a tot aquell professorat del claustre que volgués participar, en una Jornada de 4 hores per tal de posar en comú els recursos, les necessitats, els projectes d’innovació, els projectes d’internacionalització, o altres. Hem visibilitzat al centre com Actor Social i hem vist les seues potencialitats. A partir d’aquesta reunió s’ha iniciat un Projecte d’Innovació Educativa que es presentarà a la convocatòria de Projectes d’Investigació i innovació educativa de la Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport. Al projecte participen tots els nivells educatius del centre: des de FPB fins FPGS, on s’impliquen les diferents famílies professionals i els departaments de caràcter transversal. Cal destacar que el centre no s’havia presentat mai a un projecte col·lectiu d’innovació educativa.

Per donar difusió a esta experiència se va a presentar aquest Seminari, com a una comunicació, a les II Jornades d’Experiències de Innovació Educativa en Ciències Laborals de la Universitat de València, promogut per Grup d’Investigació de la Facultat de Ciències Socials INVESLAB (Grup d’Innovació i Investigació de la Universitat de València) que tindran lloc el 7 de juliol de 2017.

#### 4. AVALUACIÓ I/O DISCUSSIÓ

Per a avaluar el Seminari hem utilitzat un qüestionari google, amb l’enllaç següent:

- [https://docs.google.com/a/correo.fpalzira.es/forms/d/e/1FAIpQLScKC7VDC\\_VEhry6XNqJTJQgzwSs-pw28U3S8acm3z-Bya8YFxQ/viewform](https://docs.google.com/a/correo.fpalzira.es/forms/d/e/1FAIpQLScKC7VDC_VEhry6XNqJTJQgzwSs-pw28U3S8acm3z-Bya8YFxQ/viewform)

Els criteris d'avaluació segueixen les orientacions per als seminaris:

- Participació dels membres del seminari.
- Organització i dinàmica de les sessions.
- Aportacions externes.
- Materials i recursos utilitzats.
- Propostes i recursos elaborats.
- Repercussions en la formació del professorat participants i en l'aprenentatge dels alumnes que té o pot tenir la labor realitzada pel seminari.
- Altres criteris.

Se fa una valoració positiva del seminari: de la participació, de l'organització, de la dinamització, dels documents i resultats generats, així com de la seua aplicació a l'aula. D'altra banda, es valoren molt positivament el ponents.

Des del punt de vista qualitatiu, es considera:

- Que la participació podria augmentar: aconseguint més documentació, si es tinguera un horari més afí entre les participants, si la data de finalització del seminari haguera estat més flexible, podríem haver aprofitat el final de juny o principi de juliol per fer unes conclusions més exhaustives.
- Que l'organització del seminari milloraria si l'horari haguera estat més apropiat i se milloraren els horaris de treball per coordinar-nos millor.
- Que la dinamització de les sessions, tenint en compte que és la primera vegada que fem un seminari d'aquest tipus en el centre i la gent no està molt acostumada, per tant fa falta fer treballs en grup per implicar a més gent, i generar una cultura de treball cooperatiu en el temps. De totes formes, les sessions han segut dinàmiques on s'ha escoltat l'opinió de tots/es els/les participants.
- Que hi ha materials que podríem haver afegit o estudiat més en profunditat com:



- Tipus de contractes per sectors, la precarietat laboral.
  - elaborar enquestes a les organitzacions del nostre entorn per fer un estudi sobre el coneixement que tenen del centre educatiu, així com poder conèixer les seves necessitats.
  - la investigació del sistema ocupacional, un anàlisi estadístic més profund. Aquest aspecte queda pendent.
  - Les accions que els diversos actors estan fent actualment.
- Es considera que la repercussió en la tasca amb l'alumnat és de gran utilitat. Perquè podem fer reflexionar a l'alumnat sobre la importància de fer un bon ús dels recursos, una organització i funcionament adequat de les institucions i associacions per posar en valor el nostre territori, i podem traslladar les aportacions dels ponents i les conclusions al grup. Tanmateix al conèixer millor el centre i l'entorn facilita la tasca amb l'alumnat.
  - Finalment, s'afegiria al seminari:
    - Continuitat per anar aprofundint en els temes relacionats.
    - Donar un pas més enllà per promoure una millor relació entre el nostre centre i les entitat del voltant per fer un ús eficient dels diferents recursos i que donen resposta a les necessitats reals de la comunitat.
    - La distribució temporal.
    - Més bibliografia i més hores.
    - Haguera sigut convenient la participació de més professorat de diversos àmbits o departaments. Considerem este seminari com un punt de partida de diversos projectes o iniciatives futures que el centre pot arribar a portar.

## 5. CONCLUSIONS

- Fer-nos conscients de la realitat del nostre entorn i el seu potencial.
- Conèixer la realitat del nostre centre i el seu potencial.

S'ha propiciat l'elaboració i desenvolupament d'un Projecte d'Innovació Educativa per al curs 2017/2018, on l'organització puga aprendre a treballar en col·lectiu, iniciant un canvi en la dinàmica de treball al centre.

Se difondrà el seminari presentant una comunicació a les II Jornades d'intercanvi d'experiències d'innovació en Ciències Socials de la UV.

Cal investigar i potenciar, de manera més exhaustiva, els recursos i les relacions entre les diferents institucions i els actors de Desenvolupament Local a La Ribera, i queda pendent el fòrum poder desenvolupar accions comuns de manera més eficient.

Cal confeccionar dinàmiques, mitjançant Convenis de col·laboració amb les agències de Desenvolupament Local. Pe: la utilització d'espais i recursos en general.

Com a propostes per al curs vinent, hem acordat:

- Treballar en el Projecte d'Innovació Educativa.
- Queda pendent continuar aquest seminari focalitzant-nos en el sistema ocupacional, profunditzant en la investigació estadística.
- Participar activament en el programa de formació del centre (PAF) del proper curs, constituint unes jornades per tal d'aprendre aspectes concrets sobre metodologies d'aprenentatge per projectes i altres relacionades.
- Fomentar la participació de les empreses col·laboradores en les diferents jornades proposades per al proper curs.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Calvo, Ricard; Rodríguez, Juan A; Bou, Mònica i Portet, Jaume (coords.) (2012): Clústeres de empleo: nuevas oportunidades para el desarrollo del territorio. Editorial Neopatria. Alzira

Calvo, Ricard; Rodríguez, Juan A; Bou, Mònica; Portet, Jaume i Romero, José M. (coords.) (2013): Ciudadanía empoderada. Cultura y participación para el desarrollo local. Editorial Neopatria. Alzira

- Calvo, Ricard; Bou, Mònica i Portet, Jaume (coords.) (2014): La evaluación y la política. Elementos estratégicos de futuro para el desarrollo local. Editorial Neopatria. Alzira
- Calvo, Ricard; Bou, Mònica i Portet, Jaume (coords.) (2016): Desarrollo local sostenible y empleo verde. Editorial Neopatria. Alzira
- Calvo, Ricard i Portet, Jaume (dirs) (2017): Efectos de la crisis sobre el modelo de desarrollo local. La necesidad de aprender de la crisis vivida. Editorial Neopatria. Alzira
- Harvey, David (2007): Espacios del capital. Hacia una geografía crítica. Editorial Akal. Madrid.
- Harvey, David (2003): Espacios de esperanza. Editorial Akal. Madrid.
- Latouche, Serge (2009): Pequeño tratado de decrecimiento sereno. Icaria. Barcelona.



## Capítulo 13

### **Ver para aprender: creación de un repositorio de recursos audiovisuales para FOL y EIE utilizando la plataforma YouTube**

JESÚS VICENTE BARBERÁ BLASCO

#### RESUMEN

La presente comunicación pretende ser una exposición de una práctica educativa que se está llevando a cabo desde inicios de 2017 y que pretende utilizar combinar la fuerza de los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la cantidad ingente de recursos que se contienen en la plataforma de videos YouTube, combinado con el uso de Twitter como instrumento de publicidad y colaboración entre docentes. Para ello se expondrá la creación del Canal de videos: FOLconYouTube, así como el hastag #365dFOL

*Palabras clave:* recopilación; vídeos; recursos audiovisuales; colaboración; redes sociales; TIC

#### 1. INTRODUCCIÓN

Dice el refrán que una imagen vale más que mil palabras y este dicho cobra cada día más fuerza, especialmente cuando se trata de imágenes en movimiento.

\* CIP FP Ausias March. C/ Ángel de Villena s/n, 46013, Valencia. E-mail: jbarbera@ausiasmarch.net – jesusv.barbera@gmail.com

Si analizamos los hábitos de las generaciones más jóvenes, en un mes promedio, 8 de cada 10 personas de entre 18 y 49 años de edad ven YouTube. YouTube es el segundo buscador más grande del mundo, y el tercer sitio más visitado después de Google y Facebook.

Para poder conectar con nuestro alumnado debemos «hablar su mismo lenguaje» y que mejor herramienta que sacarle partido a este inmenso caladero de recursos (cada minuto se suben 300 horas nuevas de video a YouTube).

Youtube pone a nuestro alcance infinidad de documentos audiovisuales de duración variable que nos resultan fácilmente utilizables en nuestro día a día como docentes.

Desde hace años he venido utilizando este tipo de recursos en el día a día de la docencia de los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE).

El contacto con otros compañeros y compañeras ha hecho que se me animara a compartir esta batería de recursos para que sirviera de ayuda e inspiración a otros docentes. Tras estudiar diversas alternativas me decanté por la opción de crear un *canal* de YouTube en el que se crearan diversas listas de reproducción en las que se incluyeran documentos audiovisuales agrupados en torno a distintos ejes temáticos que se corresponden con los bloques de contenidos que impartimos los profesores de la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Así es como nació el canal FOLconYouTube, que, como versa en su descripción, es un *repositorio de recursos audiovisuales para los módulos de FOL (Formación y Orientación Laboral) y EIE (Empresa e Iniciativa Emprendedora)*.

La presente comunicación pretende ser una justificación y bases teóricas del proyecto, una descripción del trabajo realizado, proyectos de futuro, así como la valoración del trabajo realizado hasta el momento.

## 2. BASES TEÓRICAS Y METODOLOGÍA

### a. *Las TIC y el cambio en el pensamiento humano*

El filósofo y profesor Herbert Marshall McLuhan dividió la historia del pensamiento humano en grandes eras o etapas:

- *Etapa prealfabética, sociedad oral o aldea tribal.* Durante centenares de miles de años, los hombres confiaron a la palabra oral todas sus necesidades de comunicarse. En la aldea tribal la única posibilidad de transmitir experiencias y acumularlas era haciéndolo en un espacio limitado que estaba determinado por la memoria del pequeño grupo, de la aldea.
- *Etapa alfabética quirográfica o etapa de los manuscritos.* La escritura no fue una invención nacida de un día para el otro, por el contrario, fue un largo proceso que se prolongó durante decenas de miles de años y llegó a la madurez en tiempos relativamente cercanos a los nuestros. La escritura es una tecnología que permite conservar y transmitir las experiencias humanas, reduciendo la necesidad de memoria en los individuos, el peso dogmático de los proverbios e incluso la autoridad de los ancianos, que hasta entonces eran los que atesoraban la historia y la tradición. La escritura permitió, además, el avance del conocimiento humano en general y de la ciencia en particular, porque una generación podía continuar el trabajo de sus antecesores disponiendo de los registros escritos que estos habían dejado.
- *Etapa de la imprenta, galaxia de Gutenberg o aldea global.* Los manuscritos permitían atesorar el saber, pero eran muy costosos y solo accesibles para una reducida élite. La difusión de la imprenta en Europa significó para la cultura occidental el inicio de una importante transformación que afectó múltiples dimensiones culturales. El libro impreso y más tarde los periódicos, sentarán la posibilidad de una nueva distribución de saber, lo cual, al paso del tiempo, generaría importantes cambios a nivel social, científico y político. El mundo comienza a acelerar las dinámicas de intercambio entre diferentes civilizaciones, se afianza así un proceso de interacción en el que podemos decir metafóricamente que se trata de una «aldea global» que abarca todo el planeta.
- *Etapa de las telecomunicaciones, electrónica o aldea cósmica.* Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), posibilitan la interacción simultánea entre personas que se en-

cuentran en puntos distantes del planeta, con una velocidad y economía como nunca se ha visto antes. El desarrollo de los sistemas electrónicos del procesamiento de la información, han permitido incluso el desarrollo de formatos como el hipertexto que enriquecen notablemente las características de los textos tradicionales. La humanidad, ha trascendido incluso las fronteras de su propio planeta, aventurándose al espacio exterior y estableciendo comunicación desde otros puntos del sistema solar. Por eso decimos que el hombre se encuentra ahora habitando una «aldea cósmica».

Nuestro sistema educativo y por tanto la mayor parte de los recursos que se utilizan para la adquisición de conocimientos siguen viviendo en la «Galaxia Gutenberg». Se sigue confiando en el elemento escrito como instrumento fundamental para la adquisición del conocimiento. Con el libro y/o los apuntes como herramienta predilecta para la elaboración y difusión de las ideas, dado que en un libro el contenido fluye de manera ordenada, el conocimiento se adquirir de manera lineal.

Pero la realidad nos ha llevado a observar que estos modelos están desfasados. Hoy en día el mundo de las TIC ha pasado a ser la columna vertebral sobre la que gira casi toda nuestra vida. Y, como en el resto de áreas de nuestras vidas, las TIC deben traspasar las puertas de nuestras aulas y están llamadas a convertirse en una de las herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

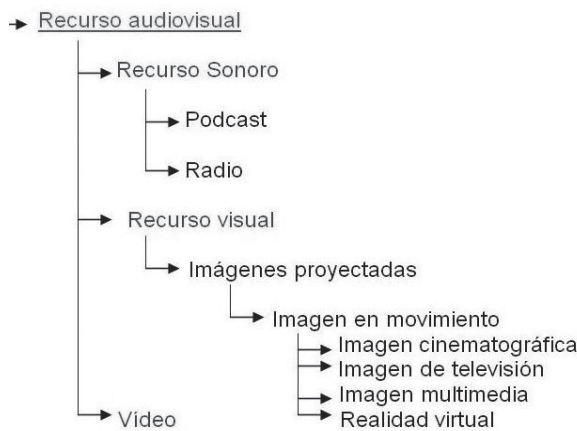
#### b. *Lenguaje audiovisual y recursos audiovisuales*

El mundo de las TIC ha supuesto un incremento en el peso del Lenguaje Icónico o Simbólico frente al tradicional Lenguaje Verbal (oral y escrito) en los procesos de transmisión de información. Este lenguaje verboicónico, combinando elementos icónicos y verbales, tiene ventajas visuales, fisiológicas y cognitivas, lo que lo hace mucho más eficiente a la hora de enfrenar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Este lenguaje verboicónico ha dado lugar a toda una serie de recursos audiovisuales:



FIGURA 1  
*Diferentes modalidades de recursos audiovisuales*



Frente al recurso sonoro (en el que han ganado gran irrumpido con gran fuerza los Podcast), que solo se sirve del lenguaje verbal o el recurso visual (que solo emplea la imagen), nos encontramos con el vídeo, que hace referencia a la *captación, procesamiento y transmisión por medios electrónicos de una secuencia de imágenes y sonidos que representan escenas en movimiento*. Etimológicamente la palabra vídeo proviene del verbo latino *videre*, y significa «yo veo». La tecnología de vídeo fue desarrollada por primera vez para los sistemas de televisión, pero se ha reforzado en muchos formatos para permitir la grabación de vídeo de los consumidores y que además el video puede ser visto a través de Internet.

Dentro de la utilización del vídeo es clásica la utilización del cine como recurso educativo, ya que el séptimo arte es una fuente inagotable de historias (reales o ficticias) que nos han ayudado y ayudan a la concreción de los contenidos del proceso de aprendizaje.

Junto a esta cultura cinematográfica aparecieron y aparecen otro tipo de recursos audiovisuales que han resultado de gran utilidad para los docentes en nuestro proceso de enseñanza. Me refiero a programas de televisión, documentales, conferencias, grabaciones de la realidad...

Como elemento educativo, este tipo de recursos audiovisuales cumplen las siguientes funciones<sup>1</sup>:

- Como transmisor de información
- Como instrumento motivador
- Como instrumento del conocimiento
- Como instrumento de evaluación

FIGURA 2  
*Funciones educativas del vídeo*



c. *Youtube y el cambio en el modo de relación con los documentos audiovisuales*

El mundo de las TIC también ha revolucionado la relación que tenemos las personas con los documentos audiovisuales. La plataforma YouTube ha conmocionado la manera en que los usuarios nos relacionamos con los recursos audiovisuales.

La empresa YouTube nació en 2005 y desde entonces se ha convertido en el segundo buscador más grande del mundo, y el tercer sitio más visitado después de Google y Facebook.

<sup>1</sup> [http://miuras.inf.um.es/~oele/objetos/funciones\\_del\\_video\\_en\\_la\\_educacion.html](http://miuras.inf.um.es/~oele/objetos/funciones_del_video_en_la_educacion.html)

FIGURA 3  
*Redes sociales más usadas durante 2015<sup>2</sup>*



Sus plataformas acogen a más de mil millones de usuarios (equivaldría a un tercio de todos los usuarios de Internet), que no solo disfrutan de la visualización de vídeos propios y de otros usuarios, sino que también los comparten con el resto de internautas. Difundir noticias masivas, compartir contenido creativo y original, o servir como medio de transporte de información corporativa, son algunas de las funciones para las que se utiliza Youtube.

Nadie sabe a ciencia cierta el número de videos alojados en la plataforma lo que sí que se ha estimado es la duración total de los videos alojados (sabiendo que hay vídeos muy breves y videos muy largos) en YouTube asciende a 3.600 años de metraje (aunque cada hora se suben 300 horas nuevas de vídeo).

En el mundo se ven 3,25 mil millones horas de vídeo al mes. YouTube ha cambiado los hábitos de toda una generación (concretamente del segmento de población comprendido entre 18 y 49 años):

<sup>2</sup> <https://www.multiplicalia.com/las-redes-sociales-mas-usadas/>

- 8 de cada 10 personas ven YouTube.
- 6 de cada 10 personas prefieren ver videos en plataformas online que en televisión en vivo.
- se estima que el tiempo que se dedican a ver televisión se ha reducido en un 4%, mientras que el tiempo dedicado a ver videos de YouTube se ha incrementado en un 74%.

Por si esto no fuera suficiente, en los últimos años YouTube se ha convertido en una herramienta fundamental a la hora de aprender o para reforzar contenidos que quizás no se comprendieron en clases o para aprender cosas nuevas que complementen un saber previo. Incluso para llegar a un aprendizaje totalmente nuevo, tanto para estudiantes dentro del sistema educativo, como para cualquier persona que esté interesada en aprender algo específico.

Los *tutoriales* en YouTube son de gran utilidad y se han convertido en un recurso habitual, de hecho, los jóvenes muchas veces recurren a esta página como buscador de primera opción si algo no se comprendió, o no se tiene ni el tiempo ni el dinero para recurrir a un docente particular, en los hogares y al alcance de la mano se puede llegar a comprender lo que se necesite. Para esto surgieron los tutoriales, que son instrucciones que utilizan el formato «paso a paso» con lenguaje sencillo –no técnico– que pueda ser comprensible para cualquier usuario. Se encuentran tutoriales de todo tipo: los hay para aprender idiomas, para tocar instrumentos, para aprender a nadar, para aprender a tejer o cocinar, vídeos con técnicas de estudio, o los pasos para bailar *breakdance* entre otros millones.

#### d. *YouTube como elemento de ayuda en la labor docente*

Si juntamos todo lo expuesto en los apartados anteriores (cambio de era de pensamiento, auge del lenguaje audiovisual, cantidad de recursos disponibles y cambio hábitos de consumo de producto audiovisual) nos daremos cuenta que tenemos frente a nosotros un reto de tamaño considerable.

Desde la práctica docente debemos adaptarnos a los nuevos hábitos de comunicación y pensamiento. Si deseamos conectar con nuestro alumnado debemos «hablar» su mismo lenguaje.

Además, la plataforma YouTube supone una videoteca inmensa de recursos audiovisuales que puede facilitarnos en gran medida nuestra labor educativa.

Contar con YouTube dentro del aula proporcionan al docente una ayuda, un soporte que puede acercar a los alumnos a los conocimientos y al aprendizaje que deben adquirir. Pero no solo se trata de utilizar estos recursos para que ellos visualicen diferentes vídeos relacionados con nuestra área de conocimientos. Gracias a esta herramienta, los y las estudiantes pueden sentirse como los protagonistas dentro de su propio aprendizaje aportando sus ideas, subiendo sus propios vídeos y siendo partícipes de la adquisición de nuevos conceptos fundiéndolos con los que ya conocen.

### 3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

#### a. *FOLconYoutube: Creación de un canal y listas de reproducción*

Desde hace años que vengo utilizando YouTube como fuente inagotable de recursos para la docencia de los módulos de FOL y EIE, con una buenísima acogida por parte del alumnado. Todos estos contenidos no estaban sistematizados ni ordenados, de manera que cada vez que necesitaba un recurso debía localizarlo en la web.

FIGURA 4

*Imagen del encabezamiento del canal FOLconYouTube*



Fue a principios de año cuando decidí sistematizar y ordenar todos los recursos audiovisuales que tenía localizados en la plataforma. Este trabajo lo realicé creando un *canal* y ordenando los recursos audiovisuales en *listas de reproducción*.

Un *canal* de YouTube no es más que la creación de un espacio web, ligado a una cuenta de Google, que nos permite el alojamiento de documentos audiovisuales.

Una *lista de reproducción* es la agrupación por temas de los recursos audiovisuales que se contienen en un canal de YouTube.

El *Canal* creado se denomina *FOLconYouTube* y se puede encontrar con la siguiente URL <https://www.youtube.com/jesusbarbera>.

Este canal se describe como un «repositorio de recursos audiovisuales para los módulos de FOL (Formación y Orientación Laboral) y EIE (Empresa e Iniciativa Emprendedora)». Hasta el momento el canal contiene más de 350<sup>3</sup> documentos audiovisuales. La tipología de vídeos que se han recopilado incluyen documentos audiovisuales de todo tipo:

- Fragmentos de películas.
- Fragmentos de programas de televisión.
- Fragmentos de episodios de series de televisión.
- Canciones (con subtítulos).
- *Sketches* de programas de humor.
- Vídeos motivacionales.
- Charlas TED.
- Conferencias.
- Simulacros de entrevistas de selección.
- Videocurrículums.
- etc.

Ante la variedad y complejidad de los contenidos que trabajamos desde los módulos que impartimos los docentes de mi espe-

<sup>3</sup> El número es meramente orientativo, ya que todos los días se añade algún vídeo más fruto de la búsqueda y rastreo de la plataforma YouTube que hago a diario

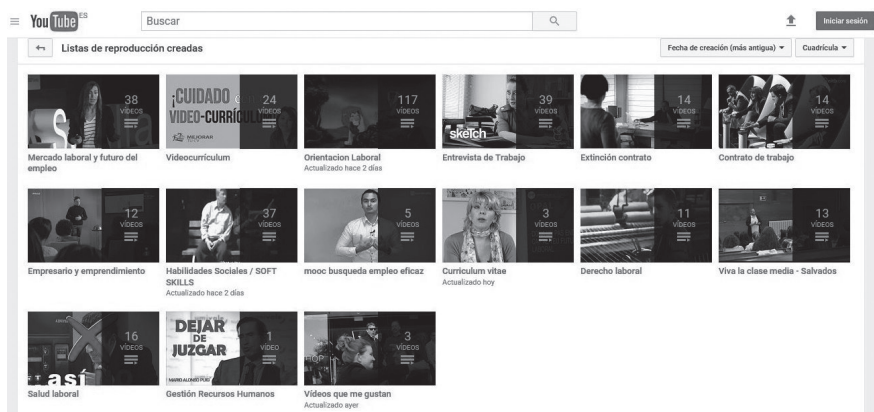
cialidad y los recursos audiovisuales que se localizaron se optó por realizar una división en diferentes *listas de reproducción*.

Las divisiones que se han realizado hasta el momento son las siguientes:

- *Mercado de trabajo y futuro del empleo*. Vídeos sobre conceptos tales como el de *knowmad*.
- *Habilidades sociales/Soft Skills*. Vídeos en los que se trabajan este tipo de aptitudes no técnicas que cada día son más valoradas por los reclutadores en la selección de los candidatos
- *Orientación laboral*. Vídeos relacionados con el tema de la orientación en sus distintos contenidos: autoconocimiento personal, y profesional, toma de decisiones, autoimagen, conciliación vida personal y profesional...
- *Curriculum Vitae*.– Consejos sobre la elaboración de este documento
- *Videocurrículum*. Vídeos en los que se ven ejemplos reales de videocurrículums.
- *Entrevista de trabajo*. Vídeos para la preparación de esta fase de los procesos de selección, así como simulacros de entrevistas, también cortometrajes de esta temática.
- *MOOC Búsqueda de empleo eficaz*. Vídeos del MOOC impartido por Womenalia en los que Fabián González nos da consejos sobre cómo debe ser la búsqueda de empleo en un entorno como el que nos ha tocado vivir.
- *Derecho laboral*. Vídeos en los que se tiene información sobre qué es esto del derecho del trabajo, desde el origen con la situación del proletariado en la Revolución Industrial hasta *trailers* o fragmentos de películas en las que se pueden analizar diversos contenidos relacionados con este tema.
- *Contrato de trabajo*. En esta lista se recopilan sobre todo *sketches* y cortometrajes en los que se analiza el problema de la contratación laboral.
- *Salvados/Viva la clase media*. Recopilación de vídeos en los que se contiene este capítulo del programa de Jordi Évole que nos permite trabajar contenidos del tema de clase trabajadora y representación de los trabajadores/sindicatos.

- *Extinción del contrato.* Vídeos relacionados con el tema de la finalización de la relación laboral.
- *Salud laboral.* Recopilación de documentos audiovisuales que tratan de formar y concienciar sobre la importancia de la Prevención de Riesgos Laborales en el día a día del trabajo, algunos de ellos con un toque de humor.
- *Empresario y emprendimiento.* En este apartado se recopilan recursos relacionados con la opción del autoempleo como vía para el desarrollo de la carrera profesional.
- *Gestión de Recursos Humanos.* En éste se contienen vídeos sobre cómo debe ser la gestión de las personas en las empresas del siglo XXI.

FIGURA 5  
*Imagen de las Listas de Reproducción creadas hasta el momento*



El canal está en constante crecimiento, lo que implica que constantemente se referencian nuevos vídeos. Lo mismo ocurre con las listas de reproducción; lo arriba descrito indica cuál es la situación hasta el momento. Si se observa el listado de temas de las listas de reproducción durante el presente curso hemos centrado el esfuerzo en recopilar documentos audiovisuales relacionados con el módulo de



FOL, siendo los contenidos relacionados con el módulo de EIE algo más escasos. Esto se pretende ir igualando durante el próximo curso.

b. #365dFOL: *Twitter como herramienta colaboración y publicidad con otros docentes*

La sociedad del conocimiento ha cambiado mucho. En el siglo XXI no se concibe conocimiento como algo que se deba guardar y explotar. Frente al culto al individualismo que salpicó el siglo XX, este nuevo siglo viene marcado por palabras como economía colaborativa, aprendizaje cooperativo,...

La educación no ha quedado al margen de estas corrientes educativas y cada vez más se crean REA (recursos en abierto)<sup>4</sup>. Se podrían definir los REA como cualquier tipo de material de enseñanza, aprendizaje o investigación que pertenece al dominio público o que están publicados con una licencia abierta para ser utilizados, adaptados y distribuidos gratuitamente.

En palabras de George Bernard Shaw (Premio Nobel de Literatura en 1925): «Si tú tienes una manzana y yo tengo una manzana e intercambiamos manzanas, entonces tanto tu como yo seguimos teniendo una manzana. Pero si tú tienes una idea y yo tengo una idea y las intercambiamos, entonces ambos tendremos dos ideas». Siempre he considerado que la educación debe partir de la idea de compartir los recursos educativos, y esta recopilación de recursos no es un recurso de uso privativo, sino que está pensada como un gran repositorio al que puedan acudir todos los docentes, alumn@s y cualquier persona con inquietudes en los temas que en él se trabajan.

Para cumplir con este objetivo surgió la idea de utilizar *Twitter* como herramienta de publicidad del canal de YouTube. *Twitter* es además una red que da pie al contacto directo e interacción con otros docentes, especialmente de nuestra especialidad que es muy activa en esta red social. Para cumplir con este objetivo se creó el hashtag #365dFOL y un reto que consiste en todos los días recomendar un video relacionado con los contenidos de nuestras materias y que se encuentre alojado en el canal de YouTube (en alguna de las listas de reproducción).

<sup>4</sup> Término acuñado por la UNESCO en 2002.

FIGURA 6

*Tweet fijado en mi cuenta en el que se da publicidad al hashtag #365dFOL<sup>5</sup>*



Hasta el momento en que se redacta la presente comunicación se han subido a la red 167 tweets con sus correspondientes 167 links a documentos audiovisuales alojados en el canal de YouTube. A modo de ejemplo incluyo a continuación algunos de ellos:

FIGURA 7

*Tweet del Dia 1 #365dFOL*



FIGURA 8

*Tweet del Dia 94 #365dFOL*



<sup>5</sup> [https://twitter.com/jesus\\_fol](https://twitter.com/jesus_fol)

FIGURA 9  
*Tweet del Día 133 #365dFOL*



FIGURA 10  
*Tweet del Día 159 #365dFOL*



#### 4. EVALUACIÓN

La evaluación de todo el trabajo realizado es muy positiva. Podemos analizarla en varias vertientes:

1. El número de suscriptores al canal asciende a 86 personas hasta el momento.
2. El número de personas que ha retuiteado o marcado como favorito el tweet en el que se publicita el canal asciende a 70 *likes* y 36 *retweets*.



3. El número de visualizaciones e interacciones con el tweet diario oscila aunque todos los días se suele recibir algún tipo de interacción con el mismo.
4. Se ha establecido una vía de comunicación con otros docentes e incluso algunas de los contenidos audiovisuales han provenído de propuestas de otros profesores o profesoras que me han hecho llegar su comunicación.
5. La acogida entre el alumnado ha sido menor, aunque es cierto que algunos estudiantes han interactuado con los vídeos del canal e incluso con tweets del hashtag #365dFOL
6. Con fecha 26 de mayo se publicó en el blog CONOTRACLASE.com de Carmen Iglesias una entrada en la que se referenciaba nuestro trabajo: el canal de YouTube y el hashtag de Twitter<sup>6</sup>.

Todo esto ha supuesto y supone un nuevo aliciente a seguir adelante con el trabajo que estamos llevando a cabo.

## 5. CONCLUSIONES

Haciendo una adaptación de la frase<sup>7</sup> de la fotógrafa Ouka Leele (fotógrafa símbolo de la movida madrileña): prefiero contar muchas cosas mediante una imagen que hablar durante horas, pues pocas cosas tienen tanta fuerza narrativa como un vídeo.

Todos tenemos grabados en nuestra mente secuencias de vídeo que de una u otra manera han marcado nuestras vidas (secuencias como el vídeo en el que Arias Navarro informa de la muerte de Franco o las imágenes de los atentados del 11S en Nueva York).

Si queremos conectar con nuestro alumnado disponemos de una potentísima herramienta audiovisual para conseguir nuestros objetivos. Un alumno recordará con mayor facilidad un vídeo que le proyectemos en clase que horas de clase magistral.

<sup>6</sup> <https://www.conotraclase.com/single-post/2017/05/26/FOLconYouTube>.

<sup>7</sup> «Prefiero contar muchas cosas en una sola imagen que desarrollar una serie.»

En la presente comunicación ha expuesto cómo se está empleando YouTube y Twitter como herramientas de recopilación, publicidad y cooperación en el desarrollo de esta tarea tan importante que es facilitarnos el día a día en el aula y conseguir nuestro objetivo último que es formar a nuestro alumnado.

Creo que los resultados obtenidos hasta el momento son más que satisfactorios y han alcanzado con creces los objetivos que me marqué en su inicio. Ejercicios como el que estoy realizando responden perfectamente a la nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas nuevas mentalidades han decidido llevar anclas de los modelos tradicionales y arcaicos (en los que la clase magistral y el texto eran los ingredientes fundamentales de las clases). Las nuevas metodologías apuestan por el uso de las TIC en el aula.

Además, proyectos como éste ponen de manifiesto la importancia del poder colaborativo entre docentes. Dejamos de comportarnos como pequeños reinos de Taifas a compartir nuestros recursos y conocimientos, lo cual enriquece el resultado final de nuestra labor como docentes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Sánchez Vera, M<sup>a</sup> del Mar: Diseño y Evaluación de Materiales Educativos. Murcia. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://miuras.inf.um.es/~oele/objetos/index.html>

Sempere, P: (2015) McLuhan en la era de Google: Memorias y profecías de la Aldea Global (2<sup>a</sup> edición). Lulu.com

Infantes Gruber, Carlos (2011) El vídeo como recurso didáctico. Número 5 Revista Aula del Pedagogo. Recuperado de: <http://www.auladelpedagogo.com/series/n%c2%ba05/>

Bejar, Juan (2008) El video como recurso educativo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/9018594/El-video-Como-Recurso-Educativo>

Cebrián de la Serna, Manuel. Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. Malaga. Universidad de Málaga.

Romero, R. (1996): Utilización didáctica del vídeo. En Cabero, J. (coord.): Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II. Sevilla. Kronos.

# Capítulo 14

## I Olimpiada de la empleabilidad

BERNAT ESCALERA MARTÍNEZ\*

### RESUMEN

En el mes de Febrero, tuvo lugar en el IES Jaume I de Ontinyent, la *I Olimpiada de Empleabilidad*, en la que participaron alumnos de los tres Centros Educativos de la localidad de diversos Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior –Robótica Industrial, Comercio Internacional, Higiene Bucodental, Auxiliares de Clínica, TES y Atención a la Dependencia.

El objetivo de la jornada era fomentar las relaciones entre los distintos ciclos formativos de los centros de la población, trabajar sus habilidades sociales, la gestión de los contactos profesionales y en definitiva mejorar su empleabilidad.

La jornada empezó a las 8 de la mañana y su clausura fue a las 8 de la tarde. Esta maratoniada sesión estaba organizada en una serie de pruebas colaborativas y otras competitivas siempre dentro de un ambiente lúdico de aprendizaje. Se trabajaron los siguientes ámbitos:

- Autoconomiento.
- Estructura del mercado laboral de cada sector profesional \*Habilidades comunicativas.
- Taller de Networking.
- Redes sociales de Networking.

\* Profesor de FOL en IES JAUME I, Ontinyent.

- Currículum y Videocurrículum.
- La entrevista de trabajo.

El equipo docente estaba formado por su Coordinador, el profesor Fulgencio Sánchez y los profesores Bernat Escalera y Patricia Vigo. Así como con las profesoras del curso de Formador de Formadores del Servef, Teresa Valor y Cristina Giménez, cuya aportación fue muy valiosa.

## INTRODUCCIÓN

La era de la «titulitis» está finalizando. En la actualidad, para acceder a un puesto de trabajo, no basta con un extenso currículum académico. Hay que demostrar que eres el candidato idóneo para el puesto por tu iniciativa, por ser una persona comprometida y por poseer las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo el trabajo.

El profesor Fulgencio Sánchez, durante muchos años tutor de FCT en su propia clínica dental, observa las deficiencias mostradas por el alumnado que ha pasado por su centro y propone realizar algún tipo de iniciativa para poder trabajarlas y mejorarlas, *con esta finalidad nace la I Olimpiada de Empleabilidad*, tratando de llevar el espíritu olímpico a las aulas de aprendizaje, compitiendo los tres centros públicos de la ciudad de Ontinyent dentro de un ambiente cooperativo, lúdico y motivador por ser el equipo «más empleable». A través de diversas pruebas con sus correspondientes rúbricas y durante 12 horas, los cinco equipos de cinco alumnos cada uno, se emplearon a fondo para demostrar todas sus habilidades y competencias, desde vender un producto en 1 minuto, realizando un videocurrículum en 30 minutos hasta afrontar con garantías una exigente entrevista laboral, entre otras pruebas.

El programa completo con todas las actividades se puede visualizar en el siguiente enlace:

<http://olimpiadadelaeempleabilidad.blogspot.com.es/p/blog-page.html>



## 2. METODOLOGÍA, RECURSOS, BASES TEÓRICAS

La metodología que empleamos en la olimpiada fue activa y participativa, donde los protagonistas son los alumnos, que van a trabajar y mejorar a través de distintas dinámicas, aplicación de las TIC, role playing... sus habilidades y competencias comunicativas, de trabajo en equipo, digitales y resolución de problemas, favoreciendo todo este trabajo su inserción en el mercado laboral.

Este enfoque metodológico se basa en la teoría de Piaget que explica cómo se forman los conocimientos, siendo sus objetivos principales:

- Que los alumnos se conviertan en los *responsables de su propio aprendizaje*, desarrollando habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información.
- *Participación en actividades* que les permitan intercambiar *experiencias y opiniones* con sus compañeros.
- Desarrollen la *conciencia grupal* y la *reflexión individual* y colectiva de la realidad cotidiana.

## 3. ACTIVIDADES Y/O RESULTADOS

Las actividades que realizaron los alumnos durante toda la jornada fueron las siguientes, tal y como indico en el punto inicial.

- Autoconomiento.
- Estructura del mercado laboral de cada sector profesional..
- Habilidades comunicativas.
- Taller de Networking.
- Redes sociales de Networking.
- Currículum y Videocurrículum.
- La entrevista de trabajo.

Su desarrollo y valoración de las pruebas están en el enlace adjunto en el punto anterior.

#### 4. EVALUACIÓN Y/O DISCUSIÓN

Al finalizar el desarrollo de la olimpiada, los alumnos se mostraron muy satisfechos por el desarrollo de la misma, reconociendo que habían aprendido mucho en muy poco tiempo, siendo el *feedback* muy positivo a pesar de lo cansados que se mostraron por la extensa duración de la misma. Dirección del centro educativo, concejalía de educación, cultura y juventud estuvieron en la entrega de premios, valorando muy positivamente la jornada, así como la gran repercusión que tuvo en prensa escrita comarcal y redes sociales. Adjunto enlace reportaje televisivo.

<http://www.comarcal.tv/noticia.php?video=4561>

#### 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones son altamente satisfactorias, recibiendo llamadas de otros centros para su implementación en cursos venideros. En consecuencia, es una experiencia a consolidar por el centro educativo y celebrar segunda y posteriores ediciones.

# Capítulo 15

## Gamificando en FOL una experiencia: Party&FOL

NURIA CONTRERAS MORA\*

### RESUMEN

La experiencia consiste en aprovechar diversos aprendizajes relacionados con la Gamificación tanto dentro de la especialidad de FOL con el proyecto de compañeros como Antonio Guirao, Eneko Martínez o Isabel López y un curso realizado con Clara Cordero como ponente en el Centro Regional de Formación del profesorado de Castilla la Mancha. Se parte de una situación en la cual los alumnos están sintiendo dificultades para entender las relaciones laborales dentro de FOL y planteamos un cambio de Metodología introduciendo el juego como proceso aprendizaje a través del trabajo en equipo y la colaboración entre iguales.

*Palabras clave:* Gamificación; FOL; trabajo en equipo;

### 1. INTRODUCCIÓN

Se trata de conseguir los resultados de aprendizaje del módulo poniendo en práctica la parte teoría mediante la metodología de aprender haciendo (*Learning by doing*) aplicando diferentes metodologías novedosas que los alumnos ponen en práctica según su familia

\* IES Pedro Mercedes (Cuenca).

profesional y colaborando unos grupos con otros en la medida de que haya intereses comunes. En este caso se ha realizado un proceso de gamificación de la unidad de la Seguridad Social en el módulo de FOL con el grupo de 1º de Desarrollo de Aplicaciones Web.

## 2. METODOLOGÍA, RECURSOS, BASES TEÓRICAS

- Learning by doing.
- Gamificación.
- Trabajo en Equipo.

## 3. ACTIVIDADES Y/O RESULTADOS

- Planificación y distribución de tareas del personal teniendo en cuenta los tiempos y los trabajos a desarrollar.
- Poner en práctica estrategias de marketing para hacer atractivo el producto no solo para el equipo sino también pensando en futuros usuarios.
- Comunicación verbal y gestual en el proceso de desarrollo del juego y para trabajo en equipo, poniendo en práctica la comunicación asertiva y proactiva en el grupo.
- Desarrollo de un tablero con cartas para usar la Gamificación en el aula.
- Establecer las reglas del juego.
- Trabajar las rubricas conjuntamente y hacer dianas de aprendizaje.

## 4. EVALUACIÓN Y/O DISCUSIÓN

- Inicial, mediante lluvia de ideas, kahoot para analizar las ideas preconcebidas y un vídeo impactante para crear la reflexión.
- Procesual: mediante explicación de un supuesto práctico, aula virtual, portfolio, desarrollo de productos, servicios, revistas o tareas varias...

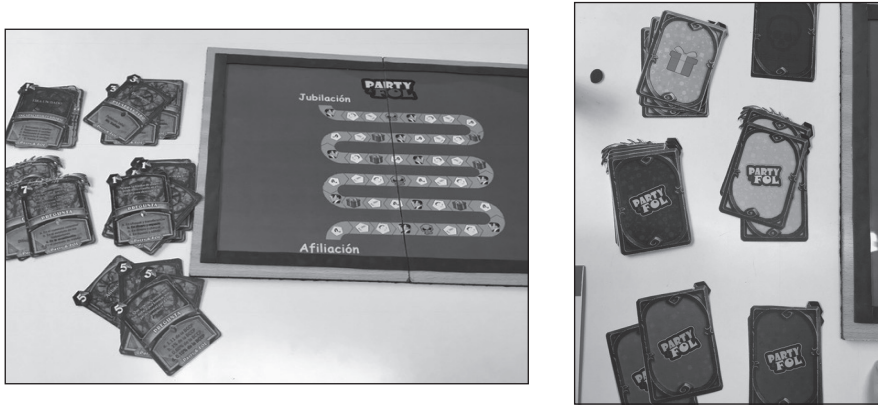
- Final:
  - Individual. El profesor evaluará la parte relacionada con el contenido de su módulo profesional para comprobar que todos han tenido acceso a los contenidos mínimos conforme a los criterios establecidos en las instrucciones.
  - Grupal. El propio equipo analizará la evolución de las tareas analizando el rol que han desempeñado y su función en el mismo así como el desarrollo y la aportación de sus compañeros. Todo el grupo tendrá que interactuar con los demás, haciendo un círculo de Kolb es decir que sabía antes y que le ha aportado esta forma de trabajo.
- Autoevaluación con rúbrica.
- Coevaluación con diana.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha tratado de una experiencia gratificante en la cual los alumnos han disfrutado el proceso de aprendizaje, de la organización de las tareas y de la realización de prototipos. Se han establecido pautas y compromisos de realización de tareas en el tiempo y con criterios de calidad. Se ha tenido claro el cumplimiento de objetivos y se han dado cuenta de que siendo protagonistas de su aprendizaje ellos eligen el grado de consecución de los mismos a través de unas rúbricas en las cuales se evalúa por un lado el juego y por otra el avance del proyecto. Al final pierde protagonismo la nota porque desde el principio depende de su propia acción.

## FIGURA 1

(a) tablero y cartas anverso (b) cartas reverso



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Robles, Gregorio, *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. En este ensayo se va a proceder a comparar las reglas del Derecho con las Reglas del juego, y más en concreto, de aquéllos en los que los sujetos que intervienen en la acción específica del juego lo hacen de una manera inmediata, esto es, sin utilizar fichas ni cartas ni cualquier otro tipo de intermediario

García González, Bruno Jesús *Formación y Orientación Laboral* TulibrodéFP. Como manual de referencia en el aula..

Gamificatuaua.com página web realizada por Clara Cordero en la que se comparte mucha información y datos relacionados con la gamificación

Antonio Guirao.-*FLIPPEDFOL + GAMIFOL... Y PEGA LA VUELTA*. Congreso de FOL 2016 San Sebastian

## Capítulo 16

### Dinamización de equipos docentes: Networking departamental

GUILLERMO JORQUES REVERT\*

#### RESUMEN

La siguiente comunicación quiere plasmar una acción formativa que se ha llevado a cabo en el IES Veles e Vents de Gandía, con la finalidad de dinamizar todos los recursos que dispone el centro y poder dar así más visibilidad a las acciones formativas que se llevan a cabo. Para ello si somos capaces de dinamizar todas las acciones del centro de una manera conjunta y con unos fines cooperativos entre las diferentes familias profesionales, se podrán dinamizar más los recursos mejorando así la comunicación y la sinergia de la comunidad educativa.

Como continuación del proyecto «*Eduprofesionalizar*<sup>1</sup>» que presenté en el primer congreso de FOL y gracias a mi situación como interino, he podido trabajar a lo largo de estos últimos años en diferentes centros con la peculiaridad de dinamizar todos los recursos que estaban a mi alcance. Esto supone una mejoría en el trabajo en equipo del personal docente de cada centro donde ve posibilidades a la hora de llevar a cabo actividades programadas en otros departamentos por lo que se optimiza el tiempo y la calidad docente.

\* IES Veles e Vents, Gandía.

<sup>1</sup> Proyecto en el cual se implicaba toda una familia profesional de un centro, creando una empresa ficticia con los alumnos y así acercar más la realidad laboral a la práctica docente.

*Palabras clave:* Dinamización; Optimizar; Interdisciplinariedad; Networking; Equipo; Motivación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las cosas que suelo detectar como profesor de FOL y dado que tenemos la oportunidad de ejercer nuestro módulo en más de una familia profesional de un mismo centro educativo es la falta de coordinación o de comunicación entre los departamentos de los centros.

Para ello esta comunicación pretende mostrar un plan de acción dentro de los IES que puede dotar al profesorado de FOL de agente de cambio para una acción docente más efectiva y productiva y dar una imagen de trabajo en equipo más sólida entre los equipos docentes.

Es este motivo el que me lleva a plantear la necesidad de generar un «*Networking*» entre departamentos con la finalidad de dinamizar todas las acciones que se llevan a cabo en el Instituto. De esta manera el trabajo y la función docente está más optimizada y los alumnos asisten a un proceso formativo donde el equipo y los recursos humanos son la principal causa de la sinergia de su trabajo.

Se crea un organigrama de acciones formativas. Se puede en un principio organizar y planificar aquellas acciones que pueden dar lugar a ser dinamizadas.

¿Pero qué es esto de dinamizar? Se trata de llevar la práctica de cualquier actividad propuesta a todos los departamentos. Si hay una actividad extraescolar, aprovecharla desde el departamento de FOL como recurso para nuestra programación de aula. Entre nuestros contenidos y programación didáctica tenemos unidades de «Trabajo en equipo» y «Solución de conflictos». Es por ello que ha de ser nuestra misión ser el claro ejemplo de los contenidos que impartimos. No podemos ser islas en los institutos y no podemos intentar generar interés por nuestros contenidos si nosotros no los hacemos visibles dentro de las familias profesionales. Es por ello una misión muy positiva el poder llevar a cabo estas actividades que a continuación voy a proceder a enumerar.



En la actualidad, un grupo de 28 profesores asistieron a un curso de 30 horas impartido por mí a través del *CEFIRE de Gandia*, y dentro de las acciones formativas del centro estamos analizando todas aquellas que son objeto de dinamización. Para ello estudiamos lo que tenemos programado y cómo podemos atender de manera interdisciplinar otros objetivos curriculares, crear unos flujos de comunicación interna entre departamentos y familias profesionales con la finalidad de poder darle visibilidad y practicidad a la actividad desde todas las esferas posibles.

Esto supone una coordinación de profesorado y de implicación en el proyecto global, donde bajo el concepto «*aporta o aparta*», tratamos de dinamizar las acciones docentes analizando las posibilidades que el centro y la actividad del mismo nos ofrecen, creando una imagen de cohesión, trabajo en equipo y calidad docente que se muestra a través de la página web, que dígase de paso también es objeto de dinamización. Esto sin duda nos ayudó a tener una mejor imagen del centro, mostrar la calidad del trabajo que se lleva a cabo y potenciar los recursos de los que disponemos.

## 2. METODOLOGÍA, RECURSOS, BASES TEÓRICAS

La metodología que se está llevando a cabo en este curso y quiero transferir en esta comunicación es proactiva y dinámica.

Trata de implicar a todos los sujetos responsables de la acción docente de un centro educativo donde se imparten ciclos formativos con la finalidad de tener una visión global de resultados bajo unos criterios dinamizadores.

Esto sin duda fomentó una mayor comunicación entre el equipo docente. Cohesión de grupo y una sinergia de trabajo que engloba materializar todos los proyectos que en el centro se lleven a cabo dotándolos de una visión práctica y real.

Para ello es fundamental hacer una coordinación y programación de las actividades y establecer procesos de actuación en caso de detectar una actividad que se objetivo para dinamizar.

### 3. ACTIVIDADES Y/O RESULTADOS

#### *Resultados*

Los resultados sin duda han sido muy positivos sobre todo a la hora de reforzar los equipos de trabajo, motivar a la acción del personal hacia una metodología más práctica y fomentar las buenas prácticas entre los compañeros.

Fomentar el trabajo cooperativo a través de un Networking entre departamentos es sin duda una potencialización de los recursos humanos que ven mejoradas sus vías de comunicación, solución de conflictos estableciendo y reorganizando las funciones asignadas y dando una mayor visibilidad a todo el trabajo que se realiza en el centro.

Para ello los resultados de las acciones seleccionadas para dinamizar han de ser visibles y mostrarse no sólo dentro del centro, sino ser fruto de motivación por participar en jornadas de puertas abiertas, exponer los trabajos en la web del centro con la finalidad de crear un mayor dinamismo a los contenidos que se trabajan en las programaciones didácticas.

Crear una fuente de acciones que enriquecen no sólo la función docente en sí, alumnado y profesorado sino que crea una mejoría en el funcionamiento interno del centro y da una imagen más atractiva al alumnado de ciclos formativos.

ES fundamental la participación del equipo directivo para poder llevar a cabo esta acción formativa que se engloba dentro del *Plan Anual de Formación* y que implique el mayor número de profesorado en la participación del mismo de una manera motivada y con un alto grado de implicación en el mismo.

#### *Ejemplos prácticos motivo de dinamización inmediata:*

- Una visita a una empresa del sector de la familia profesional. Actividad extraescolar propuesta por otro departamento. Desde FOL, podemos coordinarnos para que observen las medidas de seguridad en cuanto a prevención de riesgos laborales. Participar

de la misma y elaborar actividades que los alumnos podrán completar de manera previa a la visita, durante y tras la misma.

- Actividades de promoción del centro. Jornadas de puertas abiertas. Las diferentes familias en función de su sector profesional pueden aportar infinidad de recursos entre ellas. Por ejemplo, en aquellas familias que son del sector sanitario, los propios alumnos de un ciclo formativo podrían explicar cómo actuar en caso de accidente los primeros auxilios no sólo a los alumnos de otras familias, sino a los alumnos de bachillerato o Eso.
- Dinamización de la página Web del centro. En el curso que estamos llevando a cabo, hemos detectado que la propia página web del centro ha de convertirse en el pilar fundamental de acceso a nuestros recursos digitales. De este modo, en caso de tener alguna actividad próxima en tiempo y fecha, podemos tener una noticia en el escritorio y pensar de qué manera la podemos dinamizar en relación a nuestros contenidos.

Esto mejora la relación interpersonal entre el profesorado que puede ver sus trabajos desde un punto de vista más abierto a otros departamentos y al mismo tiempo no duplicar contenidos transversales.

Coordinar desde el departamento de inglés con EIE, la posibilidad de generar una página web del plan de empresa en tres idiomas. Con el resto del ciclo formativo, si son ciclos de grado superior podemos utilizar el plan de empresa como práctica cercana de recursos para su proyecto final.

#### 4. EVALUACIÓN Y/O DISCUSIÓN

La evaluación de esta acción formativa puede tener un hándicap que es la falta de participación real por parte de un profesorado apático que no quiera o que entorpezca la creación del grupo en sí. Esto podría ser motivo o un acto involutivo de la propia acción pero por eso es muy importante ver los resultados positivos que puede llevar a cabo con la finalidad de crear equipo y Networking en el centro.

Con este motivo y bajo lo que hemos comentado anteriormente «*Aporta o Aparta*», no se trata de excluir a ningún compañero de la acción formativa, tratamos de querer dar un paso adelante con las actividades que llevamos y sacar de las aulas los trabajos por proyectos que muchos compañeros llevan a cabo y no tienen ninguna visibilidad docente fuera más allá de sus programaciones.

Hablamos pues de actividades que ya se están llevando a cabo y queremos darles un empaque mayor, llegar a todos los departamentos y crear así un trabajo en equipo compacto y con una visión de dinamismo y apertura a los resultados individuales. Por ello si encontramos profesorado con pocas ganas de participar en el proyecto tenemos que ser competentes para buscar aquellos que sí están dispuestos y sacar el máximo partido a la «voluntariedad» y no alimentar así los viejos roles, acciones frenadoras o poco dinamizadoras.

## CONCLUSIONES

Como conclusión sólo nos queda plantear si ¿queremos ser dinámicos o estáticos?

Y si estamos en una jornada de sinergias que impulsan un cambio quizá sea el momento desde el departamento de FOL de ser los impulsores y los agentes de iniciar este pequeño paso en cada uno de los centros donde estamos.

Establecer un plan de acción que dinamice las acciones que ya se están llevando a cabo en los centros y dar una mayor visibilidad al trabajo docente en equipo de calidad y de cooperación. Hacer el Networking estratégico un canal de cooperación interdepartamental y poder así conseguir los objetivos generales de una manera transversal, interdisciplinar y cooperativa.

Si atendemos a las premisas del portal de [www.todofp.es](http://www.todofp.es): «*El vínculo entre educación e innovación es inseparable dentro de la Formación Profesional, sobre todo cuando se persigue una formación basada en la calidad y excelencia en todos los centros de FP, no pueden ser elementos independientes, sino complementarios, ya que se mejoran mutuamente*». Vemos que

estamos llevando a cabo una labor global que se contrasta con las demandas que desde la Unión Europea nos están marcando.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899

Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

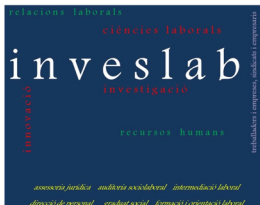
Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.

# INVESLAB

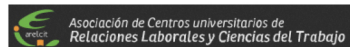
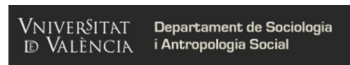
## GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS LABORALES

Grupo de profesorado de la Universitat de València, con una perspectiva multidisciplinar de los recursos humanos y las relaciones laborales, que pretende aproximarse al fenómeno de lo laboral –las Ciencias Laborales– desde las propias Ciencias Laborales.

Para ello se constituye como un equipo que triangula visiones complementarias de las Ciencias Laborales (Sociología, Psicología, Economía, Organización de Empresas o las propias Ciencias del Trabajo) que se propone como *leitmotiv* mejorar la realidad académica y profesional de la actividad.



Grup d'Innovació i Investigació en Ciències Laborals de la Universitat de València



Excmo. Colegio Oficial  
de  
Graduados Sociales  
de  
Valencia

ISBN 978-84-16833-79-5



9

788416

833795