



Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España



Fernando Marhuenda

Profesor Titular
de Universidad
Departament de
Didàctica i
Organització Escolar
Universitat de
València – España

Introducción

Contexto de la investigación

El presente artículo presenta algunos aspectos de la contribución española al proyecto TSER titulado *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century* ('La formación en centros de trabajo como estrategia educativa y formativa: nuevas perspectivas para el siglo XXI'), contrato nº SOE2-CT97-2025. El proyecto tenía por objetivo analizar el valor educativo de la formación en centros de trabajo. Algunos resultados del proyecto se han publicado ya en soporte impreso (McKenna y O'Maolmhuire, 2000; Marhuenda y Cros, 2000; Marhuenda, Cros y Giménez, 2001), y otros se encuentran en fase de preparación y revisión de capítulos.

Participaron asociadamente en esta investigación instituciones de Inglaterra y Gales (UCL/ Institute of Education, Universidad de Londres), Suecia (Universidad de Kristanstad), Irlanda (Universidad de la ciudad de Dublín), España (Universidad de Valencia), Dinamarca (Escuela Empresarial de Copenhague) y Hungría (Instituto Nacional de Enseñanza Profesional). Los diferentes contextos de las instituciones asociadas hicieron adoptar diferentes perspectivas al proceso de investigación, desde análisis psicológicos y curriculares hasta la sociología y los estudios empresariales. Con todo, todas ellas parecen converger en examinar la naturaleza y alcance de los procesos formativos desarrollados por una persona que aprende bajo condiciones laborales.

La investigación se centraba en el grupo de edades de 16 a 19 años y estudiaba los objetivos, los planteamientos, la realización y los resultados de la formación en centros de trabajo. Las instituciones asociadas trabajaron en tres ámbitos interrelacionados: en primer lugar, efectuaron una revisión de la bibliografía existente, tanto a escala nacional como académica y general. En segundo término, examinaron las políticas que reglamentan la formación en centros de trabajo para este grupo de edades en los respectivos países (el análisis de dichas políticas nacionales se efectuó en 1998 y se revisó el año 2000). Y tercero, realizaron un estudio de ejemplos relevantes de programas de formación en centros de trabajo. Se seleccionaron algunas entidades como estudios de caso en cada uno de los países; este artículo describirá a continuación los resultados de la formación en dos de ellas, e intentará reflejar y debatir algunos de los elementos pedagógicos de los módulos de formación en centros de trabajo incluidos en estas iniciativas de formación profesional. Las dos entidades españolas se encuentran muy bien situadas para abordar el tema, considerando la crisis que se aprecia entre los sistemas educativo y económico, mencionada en otros textos (García, 1997; Aparisi *et al.*, 1998; Martínez y Marhuenda, 1998). Al centrar su trabajo en aspectos educativos, ambas entidades brindan la oportunidad de observar cómo se orienta la calidad en la educación no sólo con la perspectiva de encontrar un empleo sino sobre todo con la de hacer realidad los derechos humanos a la educación y al trabajo (Simon, 1991; Hart, 1992; Connell, 1997; Marhuenda, 2000), lo que ambos

Este artículo examina la posición y categoría de las prácticas en empresa en España desde mediados de 1998.

Expone por un lado la visión oficial de la función de las prácticas en la empresa, y sus límites. Por otro lado, muestra a partir de dos estudios de caso toda la riqueza que aporta la formación práctica en la empresa, tanto para la capacitación profesional como para obtener competencias transversales y sociales, es decir, como mecanismo impulsor de una formación general.

Señala las condiciones necesarias para el éxito y el desarrollo de esta vía pedagógica e insiste en particular en la necesidad de integrar las prácticas como elemento inseparable de los programas formativos, algo que la administración educativa española apenas parece capaz de realizar dada la falta reinante de medios humanos y materiales.



centros consideran ser el auténtico éxito educativo y un medio hacia la integración social, incluyendo la obtención de un empleo.

Nuestro análisis

Nuestro análisis estudia el valor de la formación en centros de trabajo como mecanismo de aprendizaje y, de hecho, como forma de llevar a cabo la formación e impartirla, es decir, como construcción curricular. A pesar de ello, no creo que este tipo de formación o aprendizaje sea nuevo, sino que existe desde hace siglos y, lo que es más, que ha perdurado a través de las transformaciones históricas de los diferentes modos de producción, desde los gremios artesanales hasta la industrialización, y en opinión de algunos hasta la era postindustrial. Merece la pena examinar dichas transformaciones mediante un análisis similar al aplicado por Lundgren (1992) para los currículos de sistemas educativos formales, aunque la tarea resulte demasiado ambiciosa para el contexto de este artículo. Así y todo, es necesario desarrollarla para poder desmentir la idea mundialmente difundida de que los sistemas educativos adolecen de incapacidad para responder a las demandas de los sistemas económicos. Como señala Lundgren, esta idea es simplemente errónea, ya que uno y otro sistema se divorciaron hace tiempo, en el momento histórico del desarrollo de los sistemas educativos nacionales, mientras que las crisis que hoy nos afectan son distintas y conciernen ante todo al modo capitalista de producción, aunque quienes gobiernan éste quieran hacernos creer que la educación es responsable de sus problemas. Esto sucede siempre que el éxito educativo se mide conforme a la eficacia de encontrar un empleo y no según el grado en que se cumplen los derechos individuales de desarrollo cultural y personal.

En el texto que sigue, voy a considerar el papel de la formación en centros de trabajo en el contexto de los planteamientos educativos y las políticas de dos entidades españolas. Mis temas centrales serán el peso específico que se confiere a la formación en centros de trabajo (FCT) y los objetivos que se pretenden con ella. Cuando unas prácticas tienen propósito educativo, ello se refleja no sólo en la

propia experiencia sino también en las características curriculares de ésta. En el diseño del currículo, las prácticas permiten integrar métodos alternos de formación y aprendizaje, y además incorporar los modos de producción a la intervención educativa.

Es mi profunda creencia que las actividades y relaciones educativas surgidas en un puesto de trabajo surten efectos considerables sobre los conocimientos desarrollados o adquiridos por los alumnos, lo que repercutirá sobre sus procesos de generación de identidad profesional como trabajadores en general, como especialistas en particular, y a fin de cuentas también como ciudadanos. Y que, no obstante, se trata de algo que las políticas actuales de formación en centros de trabajo desatienden, como demostrará nuestro estudio sobre políticas aplicadas.

Intentaré poner a prueba algunas de estas afirmaciones mediante los dos estudios de caso y la correspondencia entre programas de prácticas y campos ocupacionales, detectando asimismo los elementos interprofesionales relacionados con las estructuras del trabajo moderno, y por tanto relativamente independientes de la ocupación.

Métodos formativos por prácticas

Vamos a abordar en esta sección el tema de nuestro estudio -la formación en centros de trabajo- como una práctica educativa que puede confrontarse con la bibliografía relevante sobre códigos curriculares (Lundgren, 1992; Bernstein, 1997, 1998) y regímenes curriculares, o modelos y planteamientos curriculares (Tyler, 1973; Stenhouse, 1984).

El interés de hacerlo así es doble: por un lado, posibilita analizar los procesos educativos de manera formal o codificada, pero fuera de la escuela. Aunque la noción de currículo suele aplicarse exclusivamente al sistema educativo, la formación en centros de trabajo como parte de la educación formal o informal se encuentra hoy en día integrada en un contexto curricular. En segundo lugar, ello permite abordar los temas curriculares desde



el punto de vista específico de la formación profesional y no de la general o académica, desbordando así los procesos educativos al mundo académico y analizándolos con la perspectiva del mundo del trabajo, donde la enseñanza formal termina por servir de cimiento sólido que abre el camino a la formación continua. La función terminal de la educación supera en importancia en este caso al valor propedéutico que ésta adquiere en otros contextos, incluso para niveles de enseñanza superior.

Otras cuestiones que reclamarán nuestra atención son las relaciones entre los modos de producción y los modos de procesamiento formativo, esto es, las conexiones entre trabajo y conocimiento, acción y pensamiento, o práctica y teoría. Algunos autores (Boud, 1989; Reckman y Van Roon, 1991) han examinado ya cuestiones similares pero para otros niveles de un sistema educativo. A fin de cuentas, son las cuestiones que fundamentan la teoría curricular: parafraseando a Lundgren (1983), cómo convertir la esperanza en realidad.

Desde aquí pasaremos a continuación hacia temas organizativos de la formación en centros de trabajo, que rebasan con mucho las consideraciones tradicionales habituales en la bibliografía: los mecanismos pedagógicos de la labor de formar o de formarse en el trabajo. Para ello resulta necesario configurar con más precisión las definiciones del hecho de aprender planteadas por Vigotsky, Piaget o Bruner, combinándolas de forma algo distinta a las propuestas por Kolb (1984) o Marsick (1987). También son importantes los trabajos efectuados por Argyris y Schön (1982) o por el propio Schön (1983, 1987, 1991), sin olvidar los de Eraut (1994, 1998).

La definición-modelo de formación en centros de trabajo que he sugerido (Marhuenda, 2001) se relaciona con las diferentes teorías del aprendizaje y nos lleva a repensar la secuencia formativa como una serie de fases que permiten desarrollarse al alumno inmerso en un programa de práctica de trabajo, y que requieren diferentes relaciones maestro-alumno-instructor, diversos procedimientos de evaluación, insistencia diferenciada sobre distintos contenidos formativos

y, en conjunto, una mayor conciencia del mundo del trabajo y la educación, y en consecuencia del mundo en sí, en su sentido más amplio.

Todos estos objetivos sólo pueden alcanzarse si consideramos, como sugiere Gimeno (1988), que la FCT está sometida a reglamentaciones curriculares y procesos de diseño y elaboración en diversos niveles, y que no depende únicamente de la intervención de los maestros en el diseño de los currículos. Más aún, considerando la posición externa que ocupa un puesto de trabajo con relación al sistema educativo, los procesos de diseño curricular se encuentran a merced de influencias externas que afectan al desarrollo real de un currículo (Lipsmeier, 1978; Peege, 1987, 1988).

Prácticas en empresas en España: cuestiones políticas

Desde los últimos años del decenio de 1980 se han llevado a cabo en España varias evaluaciones -Bou (1988, 1990), MEC (1990, 1994), Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1990), Zabalza (1991), Álvaro (1993), Marhuenda (1994), Guillén (1998)-, concebidas hasta cierto punto como mecanismos de garantía de la calidad y como componentes de un proceso de revisión. Con todo, la mayoría consisten en evaluaciones internas de reformas concretas, destinadas a calibrar su nivel de realización y el grado en que éstas cumplen -o incumplen- los objetivos de las normativas que las inspiran. Y muy pocas intentan evaluar los procesos o contextos de apoyo a la formación por prácticas. Así pues, estas iniciativas constituyen más bien actividades de seguimiento que analizan aspectos organizativos de la FCT, en lugar de ser auténticas revisiones de los planteamientos y objetivos de los programas de prácticas en sí mismos.

La formación en centros de trabajo mediante prácticas en empresas forma parte del sistema educativo español desde mediados de la década de 1980. Este periodo de formación práctica en un centro de trabajo (antes denominada "prácticas en



alternancia”) se considera un recurso sumamente útil para el alumnado. Los estudios existentes muestran que los alumnos se declaran muy satisfechos de efectuar prácticas en una empresa. La FCT es un componente formativo muy cotizado. Los empresarios consideran que los alumnos ofrecen una reserva de contratación bien formada, y éstos a su vez traban conocimiento con el mundo de la empresa y pueden llegar a conseguir un empleo tras un periodo en el que, además de formarse, han entrado en contacto con potenciales empleadores. Para ellos, esta posibilidad es algo real y útil y les aporta resultados en un futuro inmediato, ya que mejora sus probabilidades de lograr un trabajo. Pasan de efectuar actividades simuladas en los talleres del centro formativo a intervenir en acciones tan reales y válidas como las realizadas por los trabajadores de una empresa. La experiencia resulta muy positiva para ellos, pues les permite llevar a la práctica todo lo que han aprendido en el aula o en el taller, consolidando el carácter instrumental ya mencionado.

Pero no sólo los alumnos sino también los formadores y otros agentes participantes aprecian una serie de ventajas en el periodo de FCT: éste pone en contacto al mundo de la formación con el del trabajo, de suerte que ambos se enriquecen mutuamente. Los alumnos ponen en práctica la teoría aprendida en el aula, y además se sumergen en el mundo del trabajo, afrontan situaciones reales y descubren en el centro de trabajo la cultura laboral en general, y la de una empresa en particular. Se atribuye un valor educativo al simple contacto entre la escuela y la empresa, independientemente de su naturaleza y de características tales como el proceso, el centro de trabajo concreto y la experiencia previa del alumno.

Durante el periodo de prácticas en la empresa el alumno sigue siendo una persona en formación, bajo la tutela de un trabajador de la empresa que sigue su progreso, le sirve de orientación dentro de la empresa y se ocupa de todas las preguntas que pueda plantear. Ello hace necesario definir las tareas que deberá realizar en la empresa el alumno, y designar un tutor responsable de la formación en la empresa. Un elemento importante al respecto es el de planificar el pro-

grama formativo de unas prácticas, lo que incumbe fundamentalmente al tutor del centro formativo (raramente participan en ello los instructores de la empresa).

De esta manera, el alumno -aparte de tareas relacionadas con su especialidad- aprende cosas sobre el funcionamiento interno de la empresa concreta, su cultura, sindicatos, derechos y responsabilidades de los trabajadores, horarios de trabajo, relaciones con los clientes, etc. El comportamiento del alumno durante la FCT debe ser el mismo que el del resto de trabajadores en el aspecto normativo: es decir, ha de adaptarse a todas las condiciones imperantes, aun cuando horarios, relaciones personales, jornadas trabajadas etc. difieran de los que tenía en el centro formativo. Los alumnos no perciben remuneración económica, situación que sigue sin modificarse. Se les concede un importe para desplazamientos, que aumenta proporcionalmente a la distancia entre su domicilio y la empresa.

Existe un acuerdo de colaboración que integra entre otros los siguientes elementos: la relación entre alumno y empresa no es de contratación; todo tipo de riesgos deben estar cubiertos por un seguro (escolar y estatal); los alumnos no perciben salarios y las empresas no están obligadas a remunerarles, aunque en ocasiones se les den “propinas”.

Otro aspecto sin modificar es la planificación del periodo de FCT, que sucede al periodo de formación en el centro educativo. Parece lógico -considerando la visión instrumental de la administración educativa en la materia- que la FCT tenga lugar una vez que el alumno haya aprendido toda la teoría. Pero yo tengo mis dudas al respecto: la idea de aplicar la FCT en la fase terminal de la enseñanza se apoya en una definición restrictiva de teoría y práctica, y en una visión simplificadora y pobre de las relaciones entre ambas. En un centro de trabajo pueden generarse ideas y teorías sobre el proceso de trabajo, las capacidades más operativas, los motivos para ello o la función del trabajador en la empresa. El centro formativo puede a su vez enseñar capacidades prácticas, procesos operativos, resolución de problemas, practicar aptitudes de comunicación, facultar para el trabajo en equipo, etc.



Algunos estudios de caso demuestran que para los alumnos son una ayuda las reuniones con sus compañeros de clase y sus tutores en el centro formativo durante los periodos de FCT, pues éstas les permiten analizar conflictos y preguntas no resueltas, comentar sus experiencias con la empresa, comparar su situación con la de otros... En resumidas cuentas, enriquecen su experiencia de FCT y permiten mejorarla en el curso de ésta. Resulta evidente que, si estas reuniones son tan útiles, es necesario que la FCT tenga lugar algo antes de que acabe el curso en el centro formativo; el periodo final podría utilizarse para pulir y redondear la formación que ha tenido lugar tanto en el aula como en la empresa.

La FCT tiene lugar al término del curso porque uno de sus objetivos es complementar la formación impartida en el centro de enseñanza, y facilitar al alumnado la inserción en el mercado de trabajo. Como ha demostrado nuestra investigación, este carácter de complementariedad seguiría en pie aunque la FCT no estuviera situada al final de un curso, y además ello comportaría otras ventajas: posibilidad de analizar problemas surgidos, forma en que se han resuelto, decisiones tomadas, mecanismos con los que se han perfeccionado capacidades y se ha dado respuesta a dificultades concretas; supondría también la oportunidad de corregir errores y afianzar logros, aparte de ser útil para planificar el resto del curso en función de los resultados del periodo de FCT. Otros dos objetivos de la FCT son la incorporación (real) a una organización empresarial, y la evaluación de la competencia profesional de un alumno inmerso en un contexto de trabajo real. Ambos objetivos tampoco son incompatibles con la idea de realizar la FCT antes de acabar el curso. Sin embargo, puede ser que la organización de la FCT no permita hacerlo así, pues el contacto con las empresas requiere mucho tiempo y, al estar intercaladas vacaciones en todo el proceso organizativo, parece de hecho más complicado mantener el contacto con las empresas que los problemas que suponen para éstas integrar a alumnos en prácticas. Un reparto y asignación extensivos de periodos de FCT como el que sugerimos contrarrestaría o al menos restringiría el carácter terminal e instrumental de la FCT, pero también haría más com-

pleja la gestión administrativa de las prácticas.

El proceso organizativo de los periodos de formación por prácticas resulta largo y costoso. Conforme pasan los años este proceso se perfecciona, ya que los tutores responsables de gestionar los periodos de FCT aprenden de la experiencia pasada, y también hay empresas que desean volver a admitir a alumnos, lo que reduce la cifra necesaria de nuevos contactos; también, las empresas se percatan de las ventajas de admitir a alumnos en prácticas, y colaboran con el proceso cada vez más. Un problema aún por resolverse, desde 1998, será el de encontrar un número suficiente de plazas de prácticas una vez que el nuevo sistema de FP formal se generalice.

Para cada alumno se nombra un tutor en el centro formativo y un instructor en la empresa, que son responsables de acompañar su progreso formativo. Deben diseñar el programa de actividades didácticas dentro de la empresa. Es importante la colaboración entre responsables para coordinar que se realice lo programado. Debe definirse claramente la función que desempeña el alumno dentro de la empresa, a fin de evitar posibles abusos (chico para todo, mano de obra barata, etc.). Un problema que surge frecuentemente es que el instructor de la empresa desconoce cómo enseñar al alumno.

En respuesta a dicho problema, existen hoy algunas iniciativas aisladas que se ocupan de la formación pedagógica de estos instructores. En algunas comunidades autónomas se observan actividades de colaboración entre la administración educativa regional y las cámaras de comercio, con el objetivo de elaborar cursos de formación para aquellos trabajadores que se hacen cargo en las empresas de los alumnos en prácticas. Se trata de trabajadores perfectamente formados y capacitados, pero que carecen de la base de conocimientos pedagógicos necesaria para tutelar a los alumnos. Es un problema que afecta a toda España. Los tutores del centro formativo, por su parte, trabajan en condiciones bastante duras: exceso de responsabilidad, tiempo escaso, límites institucionales. La administración educativa reacciona a esta situación con indiferencia, eludiendo el debate plantea-



do por los sindicatos sobre la necesidad de definir la función, la formación, los requisitos y otros elementos propios a la figura del tutor de FCT.

Añadiremos por último que la FCT es la forma ideal de transición del centro formativo a una empresa: constituye la mejor herramienta de buscar empleo para los alumnos, les brinda la primera oportunidad de cobrar experiencia, y permite a empresas y alumnos conocerse mutuamente. Presenta sin embargo un riesgo a medio o largo plazo: cada vez son más los entornos educativos que requieren periodos de FCT, y ello hace que la cifra de alumnos que deben efectuar prácticas (ya sean alumnos de FP, de programas de garantía social o universitarios) supere al número de plazas existentes. Es uno de los muchos problemas que deberán resolverse si deseamos mejorar la calidad de la FCT.

Es importante prestar la atención necesaria a los problemas actuales que sufre la FCT, ya que ésta supone una herramienta muy valiosa para mejorar la formación de alumnos, y una oportunidad de evolución positiva en la situación actual del alumnado de la FP. Si se dispusiera del tiempo, de los fondos y de los recursos humanos que realmente se precisan para ello, el desarrollo de este módulo formativo podría adquirir un gran impulso, y servir de fomento a su vez para el alumno y las empresas.

Las conclusiones finales de una evaluación de los periodos formativos prácticos indican que el módulo de FCT constituye un recurso sumamente valioso, debido al hecho de vincular el sistema educativo con la empresa. La FCT brinda a los empresarios la oportunidad de formar a alumnos que en un futuro pueden pasar a ser sus empleados, y enseña a los alumnos el mundo del trabajo -para que aprendan de él y en su seno-, además de ponerlos en contacto con un potencial empleador.

Una evaluación de las políticas actuales

Durante estos años de investigación no hemos observado cambios en los periodos formativos de prácticas, y somos conscientes de que no se ha hecho todo lo que podría hacerse para mejorar su si-

tuación; en lugar de modificaciones, se han producido ligeras variaciones en cada comunidad autónoma. Hay sin duda un desarrollo y expansión de la FCT, pero sin embargo ni la política ni la administración se han transformado. Lo que se ha modificado es su práctica, dado que la experiencia permite ya mejorar la gestión y realización de los periodos de FCT año tras año. Pero la inercia de la administración constituye un obstáculo para lograr avances más sustanciosos, puesto que la legislación española restringe los campos en los que los centros formativos pueden actuar, y esta rigidez inhibe la adaptación, la diversificación y la flexibilidad. En la raíz del problema se sitúa la fuerte divergencia de intereses, que lleva a cada uno de los participantes a defender los suyos propios. El módulo de FCT se destina a los alumnos, en principio los protagonistas principales. La FCT debería tener por objetivo esencial la formación de alumnos, aunque sus efectos puedan resultar beneficiosos para otros interesados. La FCT sólo estará bien orientada si toma en cuenta exclusivamente al alumno.

Pero esto último es una auténtica ingenuidad: los programas de prácticas formativas no se diseñan teniendo en cuenta a los estudiantes, ni a sus necesidades. Se planifican, reforman y perfeccionan a partir de argumentos básicos de carácter social y laboral (transición al trabajo, recursos humanos). Se basan en consideraciones utilitarias que por lo general ignoran los factores de carácter educativo.

Los grupos de trabajo de la conferencia celebrada en noviembre recogieron algunas de las preocupaciones más difundidas entre los profesionales de la FCT:

□ La integración de un módulo de FCT obedece a un modelo yuxtapuesto, pues se concentra al término del proceso formativo y apenas guarda relación con el resto de materias, lo que la convierte en la última actividad en que participa el alumno antes de abandonar el centro formativo. Todos los grupos coincidieron en señalar el potencial educativo que tendrían las prácticas si estuvieran plenamente incorporadas al currículo, siempre que no perjudicaran las oportunidades de encontrar un empleo del alumno.



❑ Se manifestó también una crítica generalizada al excesivo peso específico que la legislación educativa española actual (LOGSE) concede a los conocimientos teórico-conceptuales, en detrimento de las capacidades procedimentales y las actitudes, que sin embargo son clave para la empleabilidad de un alumno, considerando los procesos internos de reestructuración en numerosos puestos de trabajo y empresas.

❑ Se insistió en que la FCT debe involucrar funciones educativas, formativas y de desarrollo personal, y que por tanto la coordinación entre tutores e instructores ha de funcionar con eficacia, con vistas a integrar al alumno en la empresa, y el programa formativo debe poseer la coherencia apropiada. Existe asimismo un importante elemento motivacional, que refuerza el valor formativo y de desarrollo personal de este módulo. Un modelo que incluyera la FCT como parte integral del currículo facilitaría además la búsqueda de empleo al alumno. El aspecto formativo tiene una importancia vital, y se admite que las PYMEs prestan más apoyo y atención a dicha función que las grandes compañías.

❑ La función del instructor conlleva tanto tareas formativas como de gestión, por lo que se ha sugerido un reparto equivalente de esfuerzo y dedicación entre ambas. Si existe un antiguo alumno de FCT empleado ahora en la empresa, será fundamental darle el papel de instructor, debido a la actitud favorable a la formación que este tipo de personas tiende a adoptar, y a la motivación que inspiran en el alumno.

La reunión se ocupó de otros muchos temas:

❑ el diferente grado de reconocimiento de la FCT, según forme parte de la FP o de programas de garantía social;

❑ las diferencias que se observan en atención y recursos prestados para organizar la FCT;

❑ la conveniencia de crear, dada la variedad de intereses, necesidades y posibilidades de los alumnos, periodos de FCT con diversas duraciones.

Todo ello muestra que aún es mucho lo que falta por hacer, que son muchas las demandas aún sin respuesta, y que los más comprometidos y conscientes de ello son los propios profesionales de la educación. Ahora es necesario solucionar en la práctica los problemas detectados. Mientras la FCT siga obedeciendo a intereses políticos y económicos, en lugar de a consideraciones educativas, los avances y las mejoras serán lentos, pese a toda la investigación que podamos efectuar.

Una formación en centros de trabajo innovadora: dos estudios de caso

Associació S.F.L. prestadora de serveis a la joventut 'Iniciatives Solidàries'.

Iniciatives Solidàries es una organización no lucrativa cuya meta básica es proporcionar formación profesional a jóvenes alejados del sistema escolar por diversos motivos. Trabaja en este campo desde hace más de diez años, y cuenta con una experiencia previa como parte de una asociación de mayor tamaño, de la que se escindió.

Para cumplir su objetivo efectúa toda una serie de actividades formativas en diferentes puntos de Valencia y sus alrededores, y las financia con diversos fondos autonómicos y europeos. De esta manera, ha conseguido crear diferentes vías estables de formación para jóvenes, con el fin de evitar las formaciones incoherentes que dificultan la integración social de éstos. En el centro de la actividad formativa se sitúan pues los jóvenes mismos, y todas las intervenciones se entienden como medios para ayudarles a volver a la normalidad, acceder al mercado de trabajo o reingresar al sistema educativo.

Iniciatives Solidàries, junto con otras asociaciones e instituciones, ha presionado activamente en los últimos años a las autoridades autonómicas en favor de cambios en la legislación que presten a ésta la flexibilidad necesaria y permitan responder a la demanda y facilitar el acceso al empleo de los jóvenes sin acreditaciones educativas.



Iniciatives Solidàries es socia de una red europea, coordinada por una entidad similar en Francia, que aspira a desarrollar nuevos mecanismos más perfeccionados de respuesta a las necesidades de los jóvenes alejados del sistema escolar y excluidos socialmente por diversos motivos, y destina a la vez muchos esfuerzos a diseñar nuevas estrategias de formación idónea y de calidad adaptada correctamente a los usuarios, y nuevas formas de encontrar un acceso al empleo para estas personas con una cierta estabilidad. La salud y seguridad en el trabajo es un módulo muy importante dentro de la formación que la entidad imparte.

Iniciatives Solidàries ha elaborado un "Manual de la formación en centros de trabajo". El objetivo de la formación en centros de trabajo consiste en impartir los conocimientos necesarios, tanto prácticos como teóricos, que la formación en un centro educativo no es capaz de transmitir. Se trata por ello de un objetivo tanto de perfeccionamiento como plenamente educativo. A través de las prácticas en una empresa, la entidad intenta asimismo encontrar a los jóvenes un acceso al trabajo, ya que la formación en centros de trabajo se considera una fase intermedia entre la enseñanza y el empleo.

El módulo de formación⁽¹⁾ en centros de trabajo tiene una duración de 100 horas, que se cumplen por lo general en el transcurso de un mes. Sus contenidos se encuentran fijados tanto en la empresa como en la entidad formativa, como lo está también el sistema de tutoría. Al comienzo de cada jornada laboral se elabora un plan de objetivos del día. Se lleva a cabo una sesión quincenal de seguimiento. Antes de iniciarse el programa de formación en centros de trabajo se efectúa una presentación que incluye visitas a todas las empresas por todos los alumnos, de manera que éstos puedan hacerse una breve idea de las prácticas que pueden realizar.

Todos los años se produce una nueva búsqueda de empresas, pues Iniciatives Solidàries intenta conseguir un contrato a cada persona que termina su formación. Ello significa que es necesario sustituir casi todas las plazas de prácticas por otras nuevas, pues las empresas no pueden crecer a un ritmo tan rápido. Las empresas suelen ser plenamente conscientes de

las ventajas que aportan los jóvenes, pero a veces no de sus posibles inconvenientes, y éstos pueden perjudicar la actitud de la empresa frente a los jóvenes o al programa de prácticas. No obstante, Iniciatives Solidàries elige con mucho cuidado a los jóvenes que envía en prácticas, ya que intenta causar buena impresión en la empresa y demostrar que, a pesar de un pobre registro educativo, la mayoría de los jóvenes pueden desempeñar correctamente un trabajo. Así, pone mucha atención en los contactos con la empresa, y las condiciones del acuerdo de prácticas y el método de seguimiento se convierten en un compromiso importante para la entidad y son esenciales para la labor del maestro.

Los principios pedagógicos que guían la actuación educativa y planificadora de esta entidad son:

- actuar, participar, descubrir guiado;
- trabajo en equipo;
- aprender en la práctica en un entorno educativo; fuerte recurso a la simulación.

Se celebra una reunión de evaluación con todos los estudiantes semanalmente. Iniciatives Solidàries no sólo pretende con las prácticas difundir conocimientos, sino imbuir además hábitos laborales tales como puntualidad, responsabilidad, comunicación y otras actitudes que los jóvenes precisan perfeccionar.

Otros resultados formativos que debe generar este periodo de experiencia en una empresa son: interés en el alumno, autoformación, buenas maneras, paciencia, etc.

Escuela La Florida, S.C.V. - Florida Secundaria.

Florida SCV es una escuela cooperativista cuyos accionarios son los propios trabajadores, fundada a finales de la década de 1970 como escuela profesional postobligatoria. A principios del decenio de 1980 fue una de las primeras escuelas que implantaron voluntariamente la fase experimental de la reforma que finalmente quedaría promulgada como ley en 1990. En 1986, tras el ingreso de España en la CEE, se adhirió asimismo al programa europeo Petra, ya que la entidad había trabajado con propuestas relativas a la

⁽¹⁾ Pueden consultarse otras informaciones en Iniciatives Solidàries (2000).



transición de la escuela a la vida activa desde sus mismos inicios. Hoy, Florida SCV participa activamente en diversos proyectos europeos.

Su expansión ha sido considerable en los últimos años, y en la actualidad está diversificada en: escuela secundaria obligatoria; escuela postobligatoria, en la que se ofertan bachilleratos y formación profesional; universidad privada, y centro de formación continua.

En el curso de estos años, ha desarrollado vínculos muy fuertes con las empresas locales, donde goza de gran estima por los servicios de calidad que ofrece. El nivel educativo de la población también es bastante elevado, con un calendario de actividades culturales bastante intenso si se le compara con el de muchas otras regiones del país.

Florida SCV intenta no sólo impartir una buena formación profesional, sino además educar a los jóvenes y dotarles de métodos de análisis del contexto socioeconómico que les permitan un acceso satisfactorio al mercado de trabajo, ya sea como contratado o como autónomo, pero siempre capaces de comprender y afrontar las transformaciones y cambios en el mercado de trabajo.

Su proyecto educativo acepta el desafío de formar a los jóvenes en las nuevas profesiones que la sociedad requiere, y con las actitudes personales de gestión del trabajo, responsabilidad, colaboración, creatividad, etc.

El ciclo formativo elegido para nuestro estudio de caso existe en esta escuela desde 1996. Tiene una duración de dos años y las prácticas de FCT se efectúan al término del segundo año. Asisten a cada curso unos 30 alumnos, y todos ellos pasan por el módulo de prácticas⁽²⁾.

Cada alumno va destinado a una empresa distinta para efectuar la FCT; cada práctica tiene sus propias programación individual y directrices de acompañamiento, siempre fijadas y convenidas antes de que el alumno comience a acudir a la empresa.

Los maestros responsables de la FCT en la escuela han ido asistiendo desde 1996 a diversas actividades formativas relativas

a organización y desarrollo pedagógico de prácticas en empresas y de la formación en alternancia. Los maestros encargados de este ciclo formativo han preparado una serie de documentos para garantizar la calidad de los procesos correspondientes. Estos documentos tienen un carácter más bien administrativo, pero también incluyen algunos temas como: planificación de la experiencia, directrices comunes para la supervisión de la FCT, elaboración de un perfil de los alumnos enviados a las empresas, para asegurar una buena correspondencia entre la empresa y la persona en prácticas, y evaluación interna del programa de FCT, que el departamento correspondiente efectúa todos los cursos académicos.

Se realiza un seguimiento estrecho de los alumnos en prácticas, y todos los maestros encargados de ellos llevan registro de las visitas y sesiones de tutoría. Los registros incluyen la supervisión del cuaderno de prácticas del alumno, actividades de asesoramiento, entrevistas con el alumno y con el instructor en la empresa, un análisis de la situación y propuestas para la formación y el desarrollo ulterior dentro de la empresa.

Todo alumno lleva además un registro diario de actividades que incluye una descripción de éstas, directrices para su ejecución, tiempo dedicado, dificultades surgidas y otros comentarios y observaciones si es necesario. Este cuaderno de prácticas del alumno está supervisado por el instructor y por el maestro tutor.

La futura empleabilidad del alumno recibe apoyo del área escolar encargada del seguimiento de éste, asignándole un empleo a través de los servicios que la propia escuela ofrece. Durante los últimos 20 años, la escuela ha desarrollado una amplia red de contactos que facilita el acceso al trabajo para los alumnos de formación profesional. Dado que se trata de una escuela privada, a pesar de recibir fondos públicos, esto constituye un buen motivo para que las familias prefieran Florida SCV a otras.

Los principios cooperativos que inspiran la escuela hacen que sus trabajadores sean conscientes de impartir a los alumnos una educación extra que incluye el juicio crítico de temas sociales y económicos y una

⁽²⁾ Pueden consultarse otras informaciones en Soriano, (2000).



fuerte insistencia en actitudes relacionadas con el trabajo cooperativo, la decisión democrática, la comunicación dentro de una organización, etc.

Lecciones extraídas de la formación en centros de trabajo de estas entidades

Resumiendo los dos casos estudiados, apreciamos que ambas organizaciones insisten en presionar coordinadamente en favor de políticas educativas, formativas y sociales, con un contexto y apoyo europeos, que fomentan diferentes iniciativas en diversos puntos, y que consideran a los asistentes a la formación como el elemento central de su currículo, en lugar de centrarse en la cualificación pretendida. Un importante ingrediente en las políticas de desarrollo interno de estas entidades son sus medidas para el desarrollo profesional de su personal.

Su oferta formativa depende de varios departamentos del gobierno autonómico: educación, trabajo, asuntos sociales. Pero se llevan a cabo en centros privados. Se encargan de los aprendices pocos adultos: un maestro y un especialista en el centro educativo, y un trabajador que hace las veces de instructor en el centro de trabajo. También son pocas las divisiones temáticas en la formación, lo que permite implantar un currículo integrador. Las prácticas en la empresa tienen lugar hacia el término del curso formativo, debido a las reglamentaciones fijadas por el gobierno, que dejan escaso margen para conclusiones, aun cuando éstas no sólo se realizan una vez acabada la FCT sino también durante su curso. Dichas conclusiones se procuran por diferentes medios que intentan compartir la experiencia de las prácticas y reflexionar sobre ella. En conjunto, la secuencia es: observar, trabajar, relatar, escuchar y escribir.

El trabajo se comprende como contenido y como proceso. En él se incluyen tareas, elementos organizativos y relaciones sociales. Gracias a la mediación pedagógica no sólo se desarrollan capacidades profesionales sino que además se fomentan la disciplina laboral, la autonomía y la madurez personal.

El sistema de tutorías es muy importante en estos programas: planificación diaria,

sesiones de seguimiento quincenales, proceso de introducción que incluye visitas a las diferentes empresas y reuniones semanales con los otros aprendices en el centro educativo. Estas últimas sirven como reuniones de evaluación que prestan mucha atención al aspecto formativo de la evaluación, debido a la perspectiva pedagógica de las prácticas en la empresa.

El tutor es el maestro de FP en el taller de la entidad educativa, y una de sus tareas más importantes consiste en seleccionar a los participantes en los programas de prácticas -cuando se decide no enviar a todos los alumnos- y asignar los aprendices convenientes para las diversas empresas. Las sesiones de introducción o de seguimiento se consideran, por tanto, más como un método educativo que de gestión.

El papel mediador del tutor se encuentra centrado más en el aspecto procedimental de la FCT que en el propio producto. Otra parte de su función mediadora son sus actitudes hacia normas -reglamentos de la empresa y de seguridad-, relaciones personales, toma de decisiones y resolución de problemas.

De la empresa (instructor) se espera una supervisión diaria y un informe semanal que refleje el progreso del alumno y su comportamiento profesional. Los procesos de asignación de tareas hacen que los aprendices vean en el trabajo al instructor más como un compañero que como un maestro.

Sin embargo, no todo está bien: los aprendices tienden a carecer de visión propia para afrontar cualquier problema laboral externo a la empresa. Se les asignan tareas y se les considera un trabajador más, pero desconocen los criterios de asignación y de decisión: simplemente confían en ellos porque se fían del tutor y del instructor. Como resultado de todo esto, tienden a considerar que las diferencias entre el puesto de trabajo en la empresa y el taller en la escuela radican en lo "real", las prisas del trabajo cotidiano, y tienden a pensar que los contenidos son similares a los aprendidos en el taller. Ya en el puesto de trabajo, se percatan de su falta de experiencia y conocimientos. Esto les ayuda a centrarse también en las



relaciones con los clientes incluidas o no en las tareas que se les asignan. Con todo, no consiguen captar las relaciones laborales dentro de la empresa.

Como resultado de todo el proceso de relato de la experiencia, de compartir historias sobre relaciones con compañeros, jefes y clientes, de ejecutar tareas, de servir a clientes reales bajo la presión de un servicio rápido, de la insistencia en trabajar correctamente y hacer las cosas bien, los alumnos en puestos de trabajo no sólo aprenden de su propio caso sino que además se benefician de la experiencia vivida por sus compañeros. Podemos terminar señalando que se forma más en procesos laborales que en contenidos específicos de cada profesión, ya que el breve periodo de las prácticas en empresa hace difícil centrarse en temas muy concretos. El resultado pedagógico es la participación en los procesos de aprendizaje y por tanto el fomento de la integración social en grupos y de una mayor inclusión social; compartir en lugar de competir. Con relativa independencia del modo de producción imperante en cada caso, hemos encontrado un modo formativo de nivel elevado, si bien de limitado alcance, como se indica.

Implicaciones para la investigación futura

Las vías de investigación desarrolladas hasta ahora debieran prolongarse por dos ramas distintas: primero, analizar la inclusión de la FCT en el currículo de la FP, considerándola así no como un elemento extra de la educación sino como algo al menos tan importante como el resto, y que ayuda evidentemente a estructurar el currículo profesional en torno al referente directo del mundo del trabajo; segundo, el análisis conjunto de la FCT y el papel de la FP en nuestros días, relacionado con la educación de los jóvenes y el perfil conflictivo del mundo adulto: estructuras del empleo, transformaciones técnicas, organización del trabajo, nuevas tecnologías, etc... Todos ellos temas de los que se ocupa el Cedefop (1998) en su Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa, obra en dos volúmenes que apenas se ocupa de la FCT en sus veintidós capítulos (Dy-

bowski, vol. 1, pp. 143 y sig.; Bjornavold, vol. 2, pp. 215 y sig.). Lo mismo puede decirse del trabajo de Tessaring (1998).

Para profundizar la investigación sobre la FCT es necesario adoptar nuevos métodos. En primer lugar, debiera emerger una filosofía de los procesos curriculares completamente nueva, a partir de la visión de la FCT como elemento externo al sistema educativo que permite integrar contextos importantes en la educación formal. La bibliografía curricular sobre la FP constituye, sin embargo, un campo subdesarrollado que requiere otros conceptos distintos a los utilizados por los estudios curriculares, cuando éstos se refieren a la educación académica. A fin de cuentas, el diseño y el desarrollo curriculares son también procesos de trabajo y de control.

Es necesario por otro lado redefinir la pedagogía de la FCT centrándose en la enseñanza más que en el aprendizaje. Puede resultar útil al respecto la bibliografía sobre desarrollo de recursos humanos, que insiste en las nuevas funciones de maestros e instructores, como tutorías, supervisión y otros métodos educativos diferentes de la instrucción tradicional, que parte de una visión más reduccionista del trabajo, la sociedad y el ser humano. Los métodos cooperativos de enseñanza y aprendizaje tienen mucho que decir aquí, considerando la naturaleza de los cambios que ocurren actualmente en el trabajo.

La evaluación es otro aspecto del proceso educativo de la FCT que precisa un tratamiento distinto por parte de la investigación. Se la ha enfocado hasta hoy como un simple problema técnico en torno a la cuestión principal de demostrar la posesión de experiencia o certificar una "acreditación formativa". Es necesario desarrollar relaciones entre los contextos curriculares y los de evaluación, puesto que ambos son medios para controlar objetivos y contenidos, aun cuando ninguno de ellos ejerza un control independiente sobre la relación pedagógica, la comunicación, la didáctica o los procesos educativos -paideia, no propaganda-. En la relación pedagógica, el alumno debe desempeñar su función, y la evaluación, herramienta educativa, debe servir también a las necesidades del



alumnado. La forma en que *Iniciatives Solidàries* ha diseñado su evaluación formativa es sumamente perspicaz al respecto.

Estas reflexiones abren margen para desarrollar la investigación sobre los potenciales latentes y ocultos de la práctica innovadora que tiene lugar cuando se aprende un empleo “en el trabajo” y a la vez se utilizan herramientas formativas procedentes del sistema educativo, en lugar de métodos simplemente adaptados al empleo o asociados al trabajo. Los comienzos para introducir el desarrollo cívico en la FP, plantados ya por educadores célebres a comienzos del siglo XX y sobre todo en el periodo de entreguerras, pueden reverdecer hoy con los potenciales que abre el empleo innovador de las prácticas en empresas. Así pues, una combinación de la bibliografía ya tradicional sobre FP y ciudadanía -que intente vincular la educación general y la FP- con las obras que desde finales de la década de 1970 estudian las normas, los hechos y los procesos tácitos de la enseñanza y el aprendizaje -interaccionismo simbólico en el microanálisis y pedagogía crítica en el macrocontexto- poseen un buen potencial para explicar las relaciones educativas en el trabajo. A pesar de las fuertes críticas que ha cosechado, la obra de Willis (1988) es perfectamente útil al respecto.

Las prácticas en empresas también abren camino hacia nuevas líneas de investigación relacionadas con las divisiones sociales que hoy surgen como consecuencia de la dualización de la sociedad. En este sentido, aparecen campos de interés como las definiciones de “alfabetización para el trabajo” y del currículo oculto del trabajo, algo que también se aprecia y se vive con la experiencia del trabajo. Están relacionados con la aparición de “nuevas alfabetizaciones” y de nuevos analfabetismos funcionales, y con aquello que la escuela no puede proporcionar, pero sí un periodo de prácticas. Encontrarse alfabetizado bajo estas condiciones tiene que ver con aplicar los principios críticos de acción a los programas de experiencia práctica, pues este método permite al alumno desarrollar sus propios conocimientos sobre el trabajo y también la conciencia de éste y de su situación con relación a él. Sustituyendo a la actual insistencia en las capacidades clave, las prác-

ticas en empresas o FCT podrían convertirse en el elemento fundamental de un currículo, ya que permiten construir un conocimiento integrado del trabajo y sobre el trabajo. La formación en centros de trabajo debe estudiarse por tanto no sólo como herramienta para crear una enseñanza profesional que trascienda la FP, sino incluso como posible recurso educativo en la enseñanza general. Algunos autores ya se han aproximado a esta noción al estudiar los programas de prácticas de la escuela obligatoria primaria y secundaria, si bien han centrado una vez más su análisis en los aspectos procedimentales de las prácticas en lugar de en los contenidos que éstas puedan tener para ayudar a construir una identidad personal y socialmente consciente de las condiciones de madurez de hoy. Merece la pena considerar algunos ensayos efectuados sobre este tema desde diferentes perspectivas, como el de Goffman (1981, 1986) sobre identidad y vida cotidiana, el de Habermas (1982, 1987) sobre la acción comunicativa y la racionalidad emancipatoria, los de Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b) sobre la sociedad de la información, y el de Gorz (1983, 1995) sobre el carácter cambiante del trabajo y la sociedad. También merece la pena volver a consultar al respecto los análisis marxistas sobre el trabajo y la educación.

Todo lo anterior implica, por supuesto, considerar las consecuencias institucionales de las prácticas en empresas más allá de los efectos que puedan tener sobre la formación del alumno, y tomar en cuenta las repercusiones que este elemento podría comportar para la organización y el sistema escolares. Obviamente, ello lleva a redefinir las relaciones entre pedagogía, política social y economía, y a reconceptualizar las divisiones de la mano de obra que conforman la estructura social en diversos aspectos.

Otro rasgo importante que deberá investigarse es la función y la autonomía de los maestros para definir el formato curricular de unas prácticas en empresas, más allá de la programación y mecanismos de éstas. La función del maestro dentro de la institución escolar está en proceso de cambio debido a sus relaciones con el mundo exterior, esto es, con los trabajadores y las empresas a las que envían alumnos en prácticas. Un maestro



autónomo estará mejor situado para desarrollar capacidades sociales a menudo tácitas en un currículo, para construir y desarrollar un currículo integrado, un modelo de desarrollo procesal frente al modelo instruccional de diseño curricular, para centrarse en procesos cognitivos y no en simples resultados o procesos que tengan lugar en el aula.

Algunos de estos temas precisarán métodos de investigación cualitativa: historias de vida, análisis de contenidos y etnografía serán muy útiles para desarrollar conocimientos en detalle. Pero no olvidemos que en un tema emergente como es éste la investigación estadística también constituye un medio muy importante que permite obtener datos para seleccionar aspectos clave de la investigación. Conforme aumentan masivamente los programas de prácticas en empresas de diferentes tamaños en los diversos países, se precisan datos que muestren la variación entre procesos formativos, integración en el currículo, resultados de la formación, organización de la formación escolar y relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo.

Así pues, la investigación educativa debiera salir de la escuela e introducirse en el mundo laboral. No será una tarea fácil, ya que muchas empresas muestran reticencias frente a quienes investigan algo que no redundaría necesariamente en beneficio de la propia empresa sino en beneficio de la educación, al no ser éste su objetivo primario ni estar bajo su control. A este respecto, tiene un interés especial la investigación sobre empresas multina-

cionales, donde puede observarse una nueva definición de la dimensión europea, personas que afrontan problemas similares de formas muy distintas, y que a la vez proporcionan criterios para juzgar y calibrar el valor de las prácticas en empresas de forma contextualizada.

El bistrú de la investigación puede posarse no sólo en los aspectos individuales de la formación, sino además en aquellas cuestiones organizativas que incluyen los programas de prácticas, y ello en las escuelas y también en la empresa. Los jóvenes desarrollan su identidad no sólo como profesionales sino además como integrantes de organizaciones, y la escuela es una de estas organizaciones. El efecto de los sectores público y privado sobre las prácticas será interesante al respecto, combinado con el sentido de la educación como servicio público, independientemente del tipo de enseñanza. Es también urgente hacer participar a los sindicatos en investigaciones sobre los programas de prácticas, ya que -como la historia de este siglo y del pasado enseñan- éstos pueden contribuir con conceptos importantes sobre formación de identidades profesionales. La misma importancia tiene asimismo integrar las opiniones de los directivos sobre el tema, y las tradiciones en la gestión de recursos humanos. Las prácticas en empresas se sitúan en un punto de solapamiento entre las tradiciones de FP y los resultados de investigaciones de desarrollo de recursos humanos, pero dentro de la formación inicial y no de la continua, esto es, más en el ámbito de la educación que en el de la pura formación.

Bibliografía

Álvaro, M. (1993). *Evaluación de los Módulos Profesionales. Estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*. Madrid, CIDE.

Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia, Universitat de València.

Argyris, C. and Schön, D.A. (1982). *Theory into Practice*. San Francisco, Jossey-Bass, 8 ed. (1 ed. 1974).

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico* Madrid, Morata. (*Class, codes and control vol. IV. The structuring of pedagogic discourse* London, Routledge, 1990).

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata. (*Pedagogy, symbolic control and identity*, Taylor & Francis, 1996).

Bjornavold, J. (1998). "Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy", in Cedefop (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop, Vol. II, pp. 215-234.

Bou, R. (1988). *La formación profesional en alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87*. Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.



- Bou, R.** (1990). *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional*. Valencia, CEP de Valencia.
- Boud, D.; Keogh, R. and Walker, D.** (1989). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.
- Castells, M.** (1994). 'Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional', en AA.VV. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, pp. 13-53.
- Castells, M.** (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. I. Madrid, Alianza.
- Castells, M.** (1998a). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. Madrid, Alianza.
- Castells, M.** (1998b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*. Vol. III. Madrid, Alianza.
- Cedefop** (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop.
- Connell, R.** (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata. (*Schools and social justice*. Routledge, 1993).
- Departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco** (1990). *Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Dybowski, G.** (1998). "New technologies and work organization – Impact on Vocational Education and Training", Cedefop (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop, Vol. I, pp. 115-156.
- Eraut, M.** (1994). *Developing professional knowledge*. London: Routledge.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P.** (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Research report nº 5. The University of Sussex, Institute of Education, Brighton.
- García, M.** (1997). Els programes de garantia social: una intervenció educativa integral. *Barcelona Educació*, septiembre-octubre, 8-10.
- Gimeno, J.** (1988). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Goffman, E.** (1981). *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu. (*The presentation of self in everyday life*. New York, Anchor Press, 1969).
- Goffman, E.** (1986). *Frame analysis: an essay on the organisation of experience*. Boston, Northeastern University Press.
- Gorz, A.** (1986). *Los caminos del paraíso*. Barcelona, Laia. (*Les chemins du paradis*. Paris, Galilée, 1983).
- Gorz, A.** (1995). *La metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema. (*Métamorphoses du travail*. Paris, Galilée, 1991).
- Guillén, P.** (1998). *Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana*. Informe de investigación presentado a las II Jornadas de Formación Profesional, FETE-UGT-PV.
- Habermas, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Tecnos.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Hart, M.U.** (1992). *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education*. London, Routledge.
- Iniciatives solidàries** (2000). 'Experiencia de la asociación Iniciatives Solidàries: programas de prácticas en empresa', en Marhuenda, F. y Cros, M.J. (coords.)(2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València, pp. 125-138.
- Kolb, D.A.** (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Lipsmeier, A.** (1978a). *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- Lipsmeier, A.** (1978b). *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- Lundgren, U.P.** (1983). *Between hope and happening. Text and context in curriculum discourse*. Deakin, Victoria.
- Lundgren, U.P.** (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata. (*Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*. Deakin, Victoria, 1991).
- Marhuenda, F.** (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional*. Universidad de Valencia, tesis doctoral.
- Marhuenda, F.** (2000). *Trabajo y educación*. Madrid: CCS.
- Marhuenda, F. y Cros, M.J.** (coords.)(2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València.
- Marhuenda, F., Cros, M.J. y Giménez, E.** (coords.)(2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia, Universitat de València.
- Marsick, V.** (1987). *Learning in the Workplace*. London, Croom Helm.
- Martínez, I. y Marhuenda, F.** (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Universitat de València.
- McKenna, P. and O'Maolmhuire, C.** (2000). *Work experience in Ireland: partnerships for future effectiveness*. Dublin, Dublin City University.
- MEC** (1990). *Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación.
- MEC** (1994). *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid, MEC.
- Miller, A.; Watts, A.G.; Jamieson, I.** (1991). *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- Peege, J.** (1987). *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Peege, J.** (1988). *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Reckman, P y van Roon, R.** (1991). *Aprender es practicar*. Buenos Aires, Hvmánitas.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schön, D.A.** (ed.)(1991). *The Reflective Turn*. New York, Teachers College.
- Simon, R.I.; Dippo, D. and Schenke, A.** (1991). *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. New York, Bergin & Garvey.
- Soriano, P.** (2000). 'La FCT en la estrategia del centro para la formación y la inserción. Planificación pedagógica y administrativa', en MARHUENDA, F. y CROS, M.J. (coords.)(2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València, pp. 83-94.
- Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. (*An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London, 1981).
- Tessaring, M.** (1998). *Synthesis report: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*. Luxembourg, CEDEFOP.
- Tyler, R.W.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel. (*Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago University Press, 1949).
- Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal. (*Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*. Saxon House, 1977).
- Zabalza, M.A.** (1991). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago de Compostela, CIDE.