

Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social¹

In-company work experience as a strategy for educating and inserting people into the labour market. Work integration social enterprises

Fernando Marhuenda Fluixá

Joan Carles Bernad i Garcia

Almudena Navas Saurin

Universitat de València. Facultat de Filosofia y CC. de la Educació i Ciències de l'Educació. València, España.

Resumen

INTRODUCCIÓN. Constatamos el auge de las prácticas en empresa en los sistemas de formación y su extensión entre las políticas de empleo. Cuestionamos su utilidad en un contexto político en que las estrategias de inserción laboral enfatizan la «empleabilidad», una noción reducida a sus parámetros individuales y para la que rescatamos la dimensión relacional. Contextualizamos la investigación en el marco de un proyecto de investigación sobre las empresas de inserción social (EIS) en España, donde las prácticas son laborales a la vez que formativas. **METODOLOGÍA.** Elaboramos un cuestionario que remitimos a las aproximadamente 170 EIS en España, al cual respondieron 57 entidades. A partir de la descripción de las mismas, obtenida mediante el análisis del cuestionario, procedimos a la selección de once empresas vinculadas a ocho entidades de acción social. Los métodos de recogida de información, además del cuestionario, han sido entrevistas a gerentes, responsables de recursos humanos y trabajadores

⁽¹⁾ Este texto se ha redactado en el marco del proyecto financiado por el Ministerio de Educación (ref. SEJ2007-62145) titulado *Prácticas de intermediación laboral y fomento de la empleabilidad: La gestión de itinerarios de inserción de colectivos vulnerables*.

acompañantes de las empresas; así como observación *in situ*. Los cuestionarios fueron analizados con procedimientos estadísticos, el resto de la información mediante procedimientos cualitativos. RESULTADOS. Las empresas valoran las situaciones imprevistas. La confianza es clave en el proceso y la experiencia personal pesa más que el conocimiento recibido, la dimensión emocional del trabajo es importante. Apenas tienen formalizados sus usos y procedimientos, herramientas e instrumentos. CONCLUSIONES. Los análisis sostienen las hipótesis del estudio: el alto componente de aprendizaje informal y la importancia de la competencia colectiva; en particular el aprecio y la consolidación de la independencia, además de desarrollar y emplear la base de conocimiento colectiva. Entre las limitaciones, la necesidad de entrevistar a trabajadores en proceso de inserción, de adaptar la literatura de referencia para ocupaciones de baja cualificación como ofrece la EIS, así como de prestar atención a las prácticas rutinarias y no solo a incidentes aislados.

Palabras clave: Prácticas en empresa, empresa de inserción social, aprendizaje informal, «empleabilidad», identidad laboral, aprendizaje de la experiencia, aprendizaje de los procesos de trabajo, competencia colectiva.

Abstract

INTRODUCTION. Upon the increase of the use of work experience in education and training systems and its extension, as well among employment policies, we question the usefulness of such a device within a political context in which strategies for the insertion into the labour market rely upon fostering employability, a notion widely spread, and yet limited to an individual approach for which we introduce a relational dimension. Our research is contextualized within a research project about Work Integration Social Enterprises in Spain, where working practice is also educational practice. METHOD. We devised a questionnaire addressed to the approximately 170 Work Integration Social Enterprises in Spain, out of which 57 answered. Upon descriptions obtained through the analysis of the questionnaire, we proceeded to select eleven companies linked to eight non-governmental organizations. Methods of data gathering beyond questionnaires were interviews to managers, human resource managers and workers in charge of integration processes as well as *in situ* observation. Questionnaires were analyzed by means of statistical procedures, and the remaining information through qualitative analysis procedures. RESULTS. Work Integration Social Enterprises value unforeseen situations, trust is a key element in the process and personal experience weights more than received knowledge, being the emotional dimension at work specially relevant. They have hardly formalized their procedures and tools. CONCLUSIONS. Our analyses support our hypothesis: the high component of informal learning and the importance of collective competence, in particular with regard to the esteem and consolidation of independence, as well as developing and employing the collective knowledge base. Concerning limitations, we should point out the

need to interview workers undergoing integration processes, the adaptation of our reference literature to low qualified positions in the same way as that offered in Work Integration Social Enterprises, the need to pay attention to routine practices, not only to isolated incidents.

Key words: work experience, Work Integration Social Enterprise, informal learning, employability, vocational identity, experiential learning, work process knowledge, collective competence.

Las prácticas en empresa, estrategia de enseñanza

La formación para el trabajo siempre se ha apoyado en la formación en el propio puesto. La práctica es fundamental en el aprendizaje del desempeño profesional. La formación profesional tuvo siempre lugar en el propio lugar de trabajo y sólo en el siglo XX se desarrollaron sistemas de formación profesional que, junto con la educación infantil, fueron los últimos en aparecer en la escena educativa. Incluso hoy día hay países de nuestro entorno en los que no existe un sistema de formación profesional como tal, al menos no un sistema reglado.

El desarrollo de los sistemas de formación profesional reglada trajo consigo la escolarización de la formación profesional, su institucionalización y, consiguientemente, también su alejamiento del sistema productivo. No obstante, la aparición de nuevas modalidades de formación para el empleo ajenas al sistema educativo, tanto inicial como continua, ajenas a dicho proceso de institucionalización, promovieron desde un principio la incorporación de las prácticas en empresa como un elemento diferenciador y un valor añadido en su oferta formativa; de tal manera que también los sistemas reglados de formación profesional han introducido módulos de formación práctica en empresas dentro de sus planes de estudio, lo que ha recibido una valoración positiva desde todas las partes interesadas, desde el mundo empresarial al colectivo docente así como para el propio estudiantado.

El sistema productivo ha visto muchos cambios en las últimas décadas y el mundo laboral se ha visto sometido a transformaciones importantes. En las dos últimas décadas, se ha pasado de la escolarización de la formación profesional a la profesionalización de todas las enseñanzas, al menos las postobligatorias, de tal manera que hoy en día no existe oferta formativa que no compita por ofrecer a quienes la cursan la posibilidad de realizar prácticas en empresas. A pesar de que el aprendizaje de la

práctica y la normativa que lo regula ha sufrido un incremento considerable, en nuestro contexto no ha encontrado reflejo suficiente entre las preocupaciones académicas y son escasas las referencias (Alemany, 1990; Torralba, 1995, Martínez, 2000; Marhuenda, Cros y Giménez, 2000).

Si en el capitalismo industrial los trabajadores debían saber tan poco como fuera necesario, en la actualidad se espera de ellos polivalencia, capacidad de aprendizaje, flexibilidad y, en definitiva, que sepan tanto como sea posible (Gray, 2004). Así, hoy en día se espera que la formación profesional proporcione no sólo destrezas técnicas específicas de la profesión, sino también otras de tipo cognitivo, social y transversal. De esta forma parece que hoy la formación para el trabajo es tan enriquecedora y potente que el trabajo se convierte en un medio de formación para propósitos mucho más amplios que el propio desempeño laboral, a pesar de que los aprendizajes tengan un valor de cambio mucho mayor que hace dos décadas y todo puede ser codificado, evaluado, reconocido y registrado; como ponen de manifiesto los esfuerzos en toda Europa tratando de desarrollar procedimientos de acreditación de los aprendizajes adquiridos fuera de instituciones de enseñanza. Son estos mismos esfuerzos los que dejan claro que, en definitiva, en el desempeño del puesto de trabajo sigue teniendo un papel primordial el propio puesto y la experiencia que genera, más allá de la formación académica.

Las prácticas en empresa, estrategia de inserción laboral en el marco de la creciente importancia de la «empleabilidad»

Uno de los cuatro pilares de la política de empleo de la Unión Europea² es el aumento de la «empleabilidad» como política activa de empleo -los otros tres pilares son: estimular el espíritu de empresa, la adaptabilidad a las nuevas tecnologías de trabajadores y empresarios, y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres así como de las personas discapacitadas- (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2000).

Pero, ¿qué se entiende por «empleabilidad»? Saterfield y McLarty (1995) nos plantean que la noción de «empleabilidad» ha mudado significativamente durante el último tiempo. Primeramente se usó para identificar las competencias necesarias para

⁽²⁾ Estos pilares cristalizaron en la Cumbre de Luxemburgo de Jefes de Estado y de Gobierno de 1997, en la que se adoptó el primer grupo de directrices para el empleo en la UE.

un puesto específico de trabajo –competencia laboral–, con exclusión de las competencias académicas más comúnmente enseñadas en la escuela –concepción coetánea con una visión restrictiva de la enseñanza técnico-profesional–.

En la actualidad no sólo comprende estas competencias académicas básicas sino, además, una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento de sociedades tecnológicas y productivamente exigentes. Así, se entiende por competencias de «empleabilidad» un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo; incluyendo capacidades de comunicación y relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo. De esta manera, podemos caracterizar dichas competencias como competencias: genéricas –no atadas a una ocupación en particular–, transversales –necesarias en todo tipo de ocupaciones–, transferibles –se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje–, generativas –permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades–, y evaluables –su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa– (Brunner, 2000).

Y, ¿cuáles son estas competencias? Existen varias definiciones de las competencias (Cotton, 1994; McLaughlin, 1995). Una de las más conocida internacionalmente es la proporcionada por la *Secretary of Labour's Commission on Achieving Necessary Skills* –SCANS–, que define estas competencias agrupándolas en cinco tipos y determina los estándares que deben obtenerse en cada caso. Así, según la SCANS (1991, 1992, 1993), personas efectivas en su desempeño laboral son aquellas que pueden usar productivamente:

- Recursos: saben organizar, planificar y asignar tiempo, dinero, materiales y recursos humanos.
- Capacidades interpersonales: pueden trabajar con otros en equipo, enseñarles, servir al cliente, conducir, negociar y trabajar con gente de distintos orígenes sociales.
- Información: pueden adquirir y evaluar información, organizar y mantener archivos, interpretar y comunicar, y usar computadoras para procesar información.
- Sistemas: entienden sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, pueden monitorear y corregir su desempeño en el trabajo, y diseñar y mejorar sistemas.
- Tecnología: pueden seleccionar equipos y herramientas, aplicar tecnologías a tareas específicas, y mantener y solucionar problemas de los equipos.

En este nuevo marco la «empleabilidad», así concebida, parece haberse ampliado de forma considerable, abarcando más aspectos y, sobre todo, mucho más atractivos, al menos a los ojos de los educadores, que en el pasado. Sin embargo, pensamos que esta variación es de carácter cuantitativo y no cualitativo, que la noción se ha ensanchado pero no ha variado, y que sigue siendo un concepto restringido, que pone el acento en exceso en cualidades personales e individuales y que no atiende al carácter relacional que, no obstante, nos resulta a todas luces evidente: mi «empleabilidad», la de cualquiera, es relativa al puesto de trabajo al que voy a acceder y, por lo tanto, no se puede evaluar (ni mucho menos medir) la «empleabilidad» si no es en relación a los rasgos particulares de una oferta de trabajo, siendo así que puedo tener una «empleabilidad» diferente en este mismo momento si me enfrento a una oferta con otras características.

Además de la individualización excesiva de la «empleabilidad», los discursos sobre la misma han cobrado una gran relevancia (Hager, 2008), tanta que, en nuestra opinión, llega a producirse una traslación o desplazamiento del sentido mismo de la formación que, si hace dos décadas era concebida como una preparación para el empleo, para ocupar un puesto de trabajo, para el desempeño de una ocupación, hoy en día se entiende también como la preparación de las disposiciones de la persona para estar en condiciones de ser contratada, para resultar atractiva en su acceso al mercado de trabajo y ante la concurrencia con la que tenga que competir. No se trata ya, exclusivamente, de formar para el empleo sino de formar para ser o resultar «empleable». Una tarea titánica, sin duda, ya que la formación toma en consideración al sujeto que aprende pero no puede incidir sobre la oferta de trabajo que se le presenta a la persona, por lo que su alcance será necesariamente limitado.

En cualquier caso, las prácticas en empresa se muestran como el espacio óptimo en el que desarrollar las competencias para el desarrollo de la «empleabilidad» tal y como está definida en los discursos oficiales, ya que es precisamente en las prácticas donde se pueden evidenciar tanto las potencialidades como las carencias de la persona, donde se manifiestan sus competencias y también las posibles áreas de mejora.

Y, al igual que sucede con la formación en su conjunto, también en las prácticas se da esa traslación de significado, de modo que si hace casi cinco lustros la introducción de las prácticas en la formación sirvió para proporcionar experiencia a quienes carecían de ella, facilitando así su acceso al empleo; hoy en día ése ha pasado a ser un objetivo secundario de las prácticas, a favor de la formación y del aumento de la cualificación, no tanto de la inserción, para en definitiva contribuir a la mejora de la «empleabilidad», en detrimento de la inserción laboral directa.

Planteamiento del problema

Desde los parámetros que acabamos de señalar, la investigación que presentamos tiene lugar en un contexto de prácticas muy particular: las empresas de inserción social (EIS).

No llegan a doscientas las empresas de este tipo que hay en España (López-Aranguren, 2002; FEEDEL, 2003; Veciana, 2007), las primeras se remontan a los años ochenta del siglo pasado y sólo recientemente han sido reguladas con carácter estatal (Ley 44/2007), una regulación pendiente aún de reglamentación. Hasta el momento de la aprobación de esta ley, varias Comunidades Autónomas fueron desarrollando su propio marco normativo de distinta naturaleza, lo que ha dado lugar a un desarrollo y reconocimiento desigual en el conjunto del Estado.

Por otra parte, este tipo de empresas, con ésta u otra denominación, se encuentran también en otros países de la Unión Europea (Borzaga y Defourny, 2001; Castelli, 2005; Nyssens, 2006), en todos los casos tratando de dar respuesta a una demanda similar: el establecimiento de una estructura empresarial que permita contratar a personas con la «empleabilidad» suficiente para desempeñar un puesto de trabajo pero a las que el mercado de trabajo ordinario rechaza reiteradamente debido al pasado de marginación y exclusión.

- El contexto de la investigación, pues, se sitúa en una encrucijada en la que concurren los siguientes elementos: personas en transición, no necesariamente jóvenes, con trayectorias de desestructuración y problemáticas múltiples en el pasado, con una alta vulnerabilidad pero también con una «empleabilidad» suficiente (pero sólo suficiente) para poder acceder a un empleo.
- Empresas que ofrecen un contrato a esas personas con la finalidad de:
 - proporcionarles unas relaciones laborales que permitan la normalización y un salario digno para llevar adelante su propia vida.
 - ofrecerles una plataforma en la que poder mejorar y aumentar su «empleabilidad», mediante recursos como el diseño y aplicación de itinerarios de inserción sociolaboral, acciones de orientación y tutoría, formación en el puesto de trabajo, habituación laboral y social, entre otros.
- El propósito de que en un plazo no superior a tres años la persona haya mejorado su «empleabilidad» de tal manera que sea capaz de incorporarse a otro puesto de trabajo en el mercado ordinario, liberando así el puesto de trabajo en la EIS para que sea ocupado por otra persona que pueda iniciar en ella un proceso similar.

En definitiva, un contexto propicio para trabajar la formación y la orientación para las transiciones sociolaborales (Marhuenda, 2009) haciendo frente a estereotipos variados, dentro de los parámetros a los que este ámbito debe hacer frente hoy en día (Santana, 2003). Lo que nos ofrecen estas empresas, por lo tanto, es un espacio en el que poder estudiar las prácticas en empresa para la formación, la mejora de la «empleabilidad», la inclusión social y la inserción laboral.

Para cumplir su propósito, la plantilla de las EIS dispone de trabajadores normalizados, que desempeñan su oficio con pericia al tiempo que tienen encomendada también otra misión: llevar a cabo la valoración, seguimiento, formación y orientación de los trabajadores en proceso de inserción. Podemos encontrar orientaciones sobre este puesto, sus funciones y las herramientas profesionales de las que debe hacer uso (Carmona, 2001; Fernández, Galarreta y Martínez, 2007; González y Marhuenda, 2008). Y, sin embargo, pese al indudable perfil educativo de esta figura, los procesos formativos a los que va a dar lugar serán con frecuencia tácitos.

Si en los párrafos anteriores hemos tratado de contextualizar la investigación, a continuación definimos la hipótesis de la investigación: las posibilidades de aprendizajes laborales y vitales que se dan cita en la EIS, pese a ser intencionadas y planificadas, tienen un alto componente de aprendizaje informal en el puesto de trabajo (Eraut, 2004) así como una dosis también elevada de competencia colectiva (Boreham, 2004). Esto es lo que nos proponemos determinar en un primer momento, mediante la indagación en la organización de las prácticas de las EIS, acercándonos al conocimiento de sus usos y procedimientos, atentos también a las herramientas e instrumentos que entran en juego para reconocer y fomentar la «empleabilidad» en la transición hacia el mercado de trabajo ordinario.

Por otra parte, también nos hemos propuesto indagar el tipo de formación que se pone a disposición de los trabajadores de inserción, el contenido de la formación y el acompañamiento que se les proporciona. En los dos subapartados que presentamos a continuación nos proponemos hacer una revisión del estado de la cuestión tomando como eje las referencias que sustentan nuestras hipótesis.

Cómo se puede enseñar con las prácticas en empresa

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), ampliamente aceptado, ha sido recientemente discutido por Eraut (2004), quien apunta a la necesidad de incorporar dimensiones sensoriales y emocionales que una lectura demasiado optimista de Kolb

tiende a dejar de lado, al centrarse en procesos cognitivos superiores. Eraut, al igual que Boreham (2004), apunta a procesos colectivos y grupales (trabajar junto a colegas, trabajar con clientes, hacer frente en equipo a situaciones complejas y/o arriesgadas) como las claves que dan lugar a procesos de aprendizaje informal, difíciles de obtener pero que con frecuencia garantizan el desarrollo competente del trabajo, en una noción de competencia con tintes más sociales que no individualizados, con suficiente base empírica y en claro contraste con el discurso neoliberal hegemónico de las competencias.

En una empresa donde trabajan varias personas encontramos funciones similares y diferentes en cualidad y jerarquía. Las relaciones personales también son fuente de aprendizaje: el contexto en una EIS es además propicio para el desarrollo de equipos de trabajo con diferentes motivaciones e implicaciones, que traen competencias en distintos grados de adquisición, y que comparten situaciones de aprendizaje. El aprendizaje es situado al menos de tres maneras distintas (Evans, 2006): en la actividad práctica, que da lugar a equipos de trabajo, exige actuación de los trabajadores y proporciona espacios y tiempos para el aprendizaje; en la cultura y contexto del entorno de trabajo, que tiene su propia tradición de formación para ese trabajo a lo largo de la historia y que proporciona también un entorno laboral con una organización particular; y en los rasgos sociobiográficos de la vida del aprendiz, que manifiesta así su grado de responsabilidad, busca el ajuste del contexto a sus intereses y experiencias de aprendizaje, y valora a su vez las dimensiones social y emocional del contexto. En una EIS, la primera y tercera forma de aprendizaje situado están más presentes que la segunda, debido a la baja cualificación de los puestos de trabajo de inserción.

Por otra parte, en el aprendizaje en la empresa inciden al menos cuatro dimensiones: el desempeño de la actividad, la experiencia sentida en el trabajo, el sentido de pertenencia a la ocupación, al equipo y a la organización; y el sentido de la carrera o desarrollo profesional. Todos ellos, a su vez, proporcionan una identidad que no sólo se va haciendo sino que se puede ir conformando (Marhuenda, Navas y Roda, 2004). Las interacciones sociales y personales están presentes en estas cuatro dimensiones, los valores que adoptan y las características del entorno productivo serán las que orienten el sentido de la conformación de esa identidad normalizada.

La naturaleza social del puesto de trabajo proporciona posibilidades de aprendizaje informal que se pueden aprovechar con intenciones formativas; y los procesos de producción permiten plantear relaciones entre los distintos modos de conocimiento del trabajador.

Para que esto pueda suceder, es importante tener en cuenta que el trabajador puede pasar por una serie de fases a lo largo de sus tres años de contrato (Marhuenda, 2000), cada una de ellas exige una implicación diferente al tiempo que ofrece posibilidades distintas de aprendizaje, ya que el eje del trabajo va cambiando: ajuste al puesto de trabajo, acomodación al nuevo contexto; realización de las tareas, ejercitación de las competencias; revisión del trabajo, dar cuenta de la propia práctica; toma de conciencia del puesto de trabajo en el contexto de la empresa; comprensión del ejercicio profesional en el contexto del desarrollo de la carrera y de la propia evolución del sistema productivo que permita iniciar la incorporación al mercado de trabajo ordinario.

Cuando no se da esa sucesión entre fases, se limita el potencial del itinerario de inserción, el puesto puede perder su carácter transitorio para, de forma restrictiva, ceñirse a la producción y no a la formación, la normalización ni el desarrollo de la «empleabilidad» que corresponderían a la condición temporal aunque duradera del proceso de inserción sociolaboral. Esas fases permiten abordar de forma secuenciada conocimientos de tipo diverso (en la sección siguiente nos ocupamos de ellos) y exigen actuaciones distintas del trabajador de inserción, de sus colegas y de quienes se encargan de su seguimiento y tutela. Esas fases permiten avanzar en los procesos de adquisición de conocimiento explicados por Eraut (2004); y permiten hacer de la EIS algo más que un puesto de trabajo, ya que exigen realizar tareas (de fomento de la «empleabilidad» y de normalización) vinculadas al puesto de trabajo pero que requieren esfuerzo fuera del espacio y horario propiamente laborales: desempeño de la tarea, comunicación con el grupo, toma de conciencia y comprensión, desarrollo personal, toma de decisiones y solución de problemas, trabajo en equipo y desarrollo del juicio. Para poder acercarse a estos logros es necesario que los responsables de la empresa junto con el resto de trabajadores programen el ejercicio profesional y las tareas que se le asignan a cada trabajador en proceso de inserción con criterios diferenciados.

Esa sucesión de fases guarda además relativa relación con el logro de distintos niveles de competencia (Dreyfus, 1987): el novato, que sigue las reglas sin atreverse a saltárselas; el principiante avanzado, que admite cierta flexibilidad; la persona competente, que percibe las situaciones y puede programar su trabajo; la persona diestra, capaz de priorizar y, finalmente, la persona experta, capaz de estar más allá de las normas y de aprehender las situaciones de forma intuitiva. En puestos de trabajo de escasa cualificación ocupados por personas en transición desde una situación de exclusión o vulnerabilidad hacia una vida normalizada, alcanzar el nivel de la competencia es una aspiración asequible.

Se activan así diversos mecanismos que facilitan el aprendizaje en las prácticas, desde la percepción sensorial a la memoria, la codificación y la explicitación y transmi-

sión de la experiencia. Esta es la manera en la que el trabajo, que al comienzo requiere una atención particular a problemas complejos, se vaya automatizando conforme se conoce mejor, siendo otros problemas los que ocupan el lugar de los antiguos.

Qué se puede aprender de las prácticas en empresa

La variedad de procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo es amplia, lo que permite adquirir conocimientos de muy distinto tipo. La investigación sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo (Eraut, 1994, 2004) pone de relieve que la lógica de aplicación de los saberes formalizados no es la más frecuente en entornos de trabajo con situaciones y cualificaciones diversas, en las que gracias a los equipos de trabajo, la dimensión colectiva de la competencia (Boreham, 2004), prima sobre su posesión individual. En las EIS hay trabajadores con cualificaciones de distinto nivel y naturaleza pero que trabajan de forma coordinada y de manera que unos deben aprender de otros y trabajar para el logro de la misión común.

La práctica permite aprender distintos contenidos, según Eraut (1998): Competencias, no sólo técnicas, sino también interpersonales, cognitivas y de aprendizaje. Comprensión, de situaciones, personas y funcionamiento de las organizaciones. La práctica puede contribuir, incluso, a que uno se comprenda mejor a sí mismo al tener que verse en situaciones que le demandan algo. Conocimiento proposicional, tanto general como específico de la profesión, así como de sistemas, protocolos, procedimientos y herramientas propios del puesto de trabajo y de la empresa. Recursos para el ejercicio del trabajo y la forma de acceder a los mismos: qué manuales, guías, informes o bases de datos están disponibles y dónde, quién los tiene y cómo se pueden obtener, quién es quién en la organización, redes de proveedores, de clientes, dónde está la competencia; redes y asociaciones profesionales. Juicio: evaluación del propio desempeño, su calidad, apreciar el trabajo bien hecho y distinguirlo, discriminar aspectos personales de los organizativos; priorizar y tomar también decisiones estratégicas tanto dentro de la organización como para la carrera profesional.

Como se puede apreciar, aprender de las prácticas es mucho más que poner a prueba unas competencias y desarrollar otras. Así lo sugieren los trabajos de Boreham (2002), Fischer (2004) o Mjelde (2006), en los que desarrollan la noción de «conocimiento de los procesos de trabajo». Sus tesis, apoyadas en investigación empírica,

ponen de relieve las nuevas exigencias respecto del aprendizaje que se derivan de los cambios en los procesos productivos y la organización del trabajo, y que están afectando a cada vez más empleos con independencia del nivel de cualificación. Se trata de que los trabajadores sean capaces de identificar el conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para participar de forma activa en la organización, algo más complejo que el conocimiento abstracto que proporciona la educación formal pero más rico que la mera ejecución de las instrucciones y planes de trabajo, ya que resalta la interdependencia de las actividades en distintos lugares del sistema productivo. De este modo, el puesto de trabajo pasa de ser un lugar donde se pone en juego el conocimiento a otro donde también se aprende y genera nuevo conocimiento, fruto de la combinación de conocimiento académico y práctico, superando una dicotomía que es inapropiada para describir las nuevas formas de organizar el trabajo.

El trabajo se lleva a cabo de manera colectiva y tiene un componente creativo, incluso en trabajos altamente procedimentalizados como encontramos en las EIS: los trabajadores desarrollan sus propias maneras de acometer la práctica dependiendo del contexto. Se ponen en juego conocimientos tácitos junto a procesos reflexivos y de comprensión, como señalábamos más arriba.

Evidentemente, esto no está exento de conflictos que afectan a los propios procesos de trabajo; a los modos y sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; a procesos sociales más amplios de dispersión de lo colectivo y potenciación de la individualidad; y también al desarrollo de su identidad tanto profesional como personal en tanto que adultos. Todos estos conflictos son oportunidades que gerentes y acompañantes en las EIS tienen para preparar, acompañar y evaluar a los aprendices en su proceso de crecimiento en las empresas.

Diseño de la investigación

Nuestra investigación ha tenido hasta el momento tres fases:

- La indagación sobre la naturaleza y características de las EIS, de carácter descriptivo, para tener información útil y actualizada. Dada la variedad, dispersión y confusión normativa en torno a las EIS, elaboramos un cuestionario con el que realizar análisis estadísticos sencillos. Dirigimos el cuestionario a las 179

EIS que localizamos en España, de las que respondieron 59 entidades entre el verano y el otoño de 2008. El cuestionario nos ha permitido conocer la ratio de trabajadores de inserción en relación a los trabajadores con funciones de acompañamiento; el tiempo de permanencia en la empresa y las tasas de inserción y abandono; el empleo y/o elaboración que la empresa hace de instrumentos (para el diagnóstico de la «empleabilidad», el diseño de itinerarios de inserción y el seguimiento de la evolución de los trabajadores); las redes en que participan las EIS (derivación, valoración, seguimiento y colocación); así como los factores que inciden sobre la «empleabilidad» de los colectivos con los que trabaja la empresa, entre otros.

- Hemos seleccionado empresas de las que respondieron al cuestionario para realizar entrevistas en profundidad a gerentes, responsables de recursos humanos y trabajadores, tanto normalizados como en inserción. Hemos solicitado documentación sobre los procesos que realizan las empresas. La selección se ha realizado considerando su origen y relación con la entidad promotora. Respecto a la actividad productiva, hemos optado principalmente por empresas que trabajan en el ámbito de la recuperación de residuos (textiles, urbanos, mobiliario), reciclado, así como sus actividades derivadas (transporte, mudanzas, guardamuebles y pequeñas reparaciones). En esta fase, hemos optado por la triangulación en las fuentes de información, por la combinación de entrevistas con documentación escrita y observación allí donde sea posible; y el análisis de la información recogida es cualitativo. Nos hemos dirigido a once empresas vinculadas a ocho entidades promotoras.
- Hemos realizado entrevistas periódicas en profundidad en una de las empresas con trabajadores encargados del seguimiento de los procesos de inserción así como con la persona responsable de los recursos humanos.

Exposición de resultados, análisis, limitaciones y prospectiva

Mediante el diseño de la investigación, estamos indagando, entre otros aspectos, sobre la organización de la empresa, la organización del trabajo y los procesos de inserción, las situaciones de aprendizaje así como el énfasis que pone cada empresa en el desarrollo personal, laboral y social de sus trabajadores. A continuación, presentamos algunos de

los resultados obtenidos hasta el momento y que son pertinentes para esta exposición, comenzando en primer lugar por los relativos a cómo se aprende en la empresa:

- Las empresas aprovechan la baja cualificación de los trabajos para poner el énfasis en la planificación de rutinas diarias a las que añaden, con carácter periódico pero no diario, la señalización de momentos y situaciones de rendición de cuentas y revisión del trabajo realizado y de los progresos en el marco de los itinerarios personalizados de inserción.
- Sin embargo, a la hora de indicar situaciones y momentos de aprendizaje, los gerentes y trabajadores otorgan un mayor reconocimiento al valor que para el desarrollo de los procesos de inserción tienen las situaciones imprevistas frente a las acciones rutinarias, sobre todo cuando esas situaciones suponen un retroceso en los procesos de inserción.
- Hay un reconocimiento importante de la incidencia de variables extralaborales en los procesos de inserción, que se refleja en la flexibilidad que gerentes y trabajadores toleran en los procesos, que es tenida en cuenta de manera especial en la transición entre fases del itinerario, exenta de cualquier atisbo de rigidez incluso en las EIS que los tienen procedimentados.
- La confianza de los trabajadores de inserción en los trabajadores normalizados es señalada como una pieza clave en el proceso, y al ser fruto de la relación precisa de tiempo para ser adquirida. Además, al no tratarse de un elemento reflexivo sino con un fuerte arraigo emocional, resulta frágil. Se trata por ello de un aspecto sobre el que se trabaja en el seguimiento de los trabajadores, a partir de la observación de las relaciones y la comunicación en el trabajo.
- En el proceso de inserción sociolaboral, la experiencia personal tiene más peso que el conocimiento recibido. Las situaciones a las que da lugar el trabajo se orientan más a la revisión de esa experiencia que a la adquisición de unas destrezas profesionales que, por otro lado, resultan relativamente sencillas de adquirir. El desarrollo laboral de los trabajadores se pone al servicio de su desarrollo personal y social.
- Pese a que una EIS pretende ser un entorno propositivamente formativo y en el que se formulan objetivos de aprendizaje y desarrollo que se someten a evaluación periódica, hay un alto componente de aprendizaje informal que no es planificado y que sólo es reconocido con posterioridad, incorporado a los procesos de producción y en torno al cual el trabajo de revisión de los procesos de inserción cobra mayor sentido, mediante estrategias de supervisión que invitan

- a los trabajadores a reconocer dicho aprendizaje. Nuestro trabajo con gerentes y trabajadores encargados de esta supervisión así lo ha puesto de manifiesto.
- El desempeño laboral se contempla en función de las relaciones que se tratan de potenciar. Por ello, la dimensión emocional del trabajo adquiere una importancia capital y gran parte del trabajo de tutela, acompañamiento y supervisión tiene ahí su eje, a partir de la observación y el reconocimiento de situaciones y conflictos en el trabajo. La dimensión emocional es más importante que los procesos de reflexión sobre la propia práctica, en parte por la naturaleza de los aprendizajes que tienen lugar, en parte por la baja cualificación de los puestos de trabajo, pero fundamentalmente porque es ésa una dimensión fundamental en los procesos de inserción con quienes han estado en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social.
 - La conformación de los equipos de trabajo es uno de los aspectos a los que mayor atención se presta, poniendo el énfasis en la comunicación y el entendimiento entre los distintos trabajadores, como sustrato sobre el que se asienta la adquisición de conocimientos profesionales que corren a cargo no sólo del trabajador encargado sino también del resto de colegas del equipo. Tal y como plantea Boreham (2004), las relaciones del trabajador con su grupo de trabajo no son dejadas al azar y son uno de los dispositivos que los responsables manipulan en función de los objetivos de desarrollo personal y profesional en el seno de los procesos de inserción, en lugar de configurarlos exclusivamente atendiendo a criterios de producción. No obstante, las entrevistas indican que con frecuencia se trata de resolver las situaciones de forma individual entre el trabajador en inserción y su acompañante, más que mediante el contraste con los otros o el equipo de trabajo. Este contraste se produce pero también en términos de uno a uno, en lugar de trabajar mediante procesos colectivos o asamblearios de discusión; dando así mayor relevancia al papel del trabajador acompañante.
 - Son aún una minoría las empresas que tienen formalizados y bien procedimentados sus usos y procedimientos, herramientas e instrumentos para el fomento de la «empleabilidad». La presión del trabajo productivo, la escasez de recursos económicos y los cambios frecuentes en la plantilla dificultan el trabajo de normalización de los procesos. No obstante, hemos encontrado tres tipos claramente diferenciados de empresas en función de esta procedimentación:
 - quienes trabajan depositando en la experiencia y buen hacer contrastado de sus trabajadores, poniendo la atención en las relaciones personales y huyendo de la burocratización y la formalización de los procesos.

- las empresas que han buscado asegurarse su cuota de mercado mediante la introducción de mecanismos y certificados de calidad en la gestión de los productos y servicios que ofrecen, en las que el eje radica en el desempeño del trabajo y no las relaciones de acompañamiento e inserción.
 - quienes consideran que el conocimiento experto y el capital de su EIS está precisamente en los procesos de inserción sociolaboral y tratan, por lo tanto, de asegurar su permanencia más allá de la fidelidad de los trabajadores encargados de la supervisión y el acompañamiento al proyecto.
- La adquisición de las competencias individuales tiene lugar, con mucha frecuencia, a partir del trabajo conjunto con trabajadores de inserción que se encuentran en fases distintas, debido a la proporción de trabajadores de inserción por trabajadores normalizados. Hemos comenzado a identificar procesos colectivos que permiten pensar en el desarrollo de un sentido colectivo de la competencia, pero esto sólo es posible sobre la base de cierto nivel de competencia individual. Mucha de la actividad cotidiana tiene lugar en el trabajo con otras personas de inserción, lo que hace necesario planificar momentos de encuentro para la evaluación y seguimiento con carácter periódico, que se dan en casi todas las empresas en las que hemos realizado el estudio.
- De las cuatro dimensiones que inciden en el aprendizaje que mencionamos en el apartado anterior, hemos encontrado principalmente indicios y situaciones que tratan de fomentar el sentido de pertenencia a la empresa así como de reconocer y profundizar la experiencia sentida en el trabajo; mientras que el sentido de desarrollo de la carrera es más débil, al igual que el desempeño de la actividad. De nuevo hemos de recordar aquí que podemos realizar esta afirmación a partir de la información obtenida de gerentes y trabajadores normalizados, y que hemos de contrastar a partir de la información que obtengamos de los trabajadores en procesos de inserción.
- Las cinco fases del aprendizaje en prácticas que hemos recogido de la literatura sobre el aprendizaje en las prácticas no se corresponden exactamente con las habituales tres fases del proceso de inserción, como tampoco sucede con los cinco niveles de competencia. Son habitualmente tres las fases en las que las empresas estudiadas organizan su trabajo, una primera de incorporación a la entidad de la que forma parte también el periodo de prueba, una segunda de desarrollo profesional y la tercera que consiste en la preparación de la salida de la empresa para incorporarse al mercado de trabajo ordinario. Los instrumentos

y procedimientos que manejan las empresas están distribuidos con arreglo a estas tres fases que, además, tienen distinto grado de formalización según los casos. No obstante, es importante reconocer los saltos de una a otra fase de los procesos de inserción y el cambio de asignación de responsabilidades en la empresa. Esta es un área que requiere mayor desarrollo en nuestro estudio para comprobar si las transiciones entre fases permiten avanzar en los procesos de adquisición que explica Eraut y si es factible alcanzar el nivel de competencia suficiente que haga sostenible la EIS.

- Los tipos de aprendizaje de los que se dan cuenta los trabajadores encargados son fundamentalmente de carácter reactivo, intencional pero con apenas tiempo para la deliberación, fruto de circunstancias espontáneas, imprevistas y más vinculadas con procesos personales que afectan a los trabajadores que con el desempeño del propio trabajo. El énfasis recae, por lo tanto, más en los procesos de inserción social que en los de formación de la competencia laboral; algo que podemos explicar como afirma Boreham (2004, p. 10): «el intercambio de sentimientos sobre la situación, que se centra en la definición de los límites de los roles ocupacionales de las personas involucradas, es en definitiva un intento de preservar la identidad personal».

El trabajo realizado también nos ha permitido conocer mejor cuáles son las áreas de desarrollo sobre las que están incidiendo las EIS, qué es lo que, desde la perspectiva de gerentes y trabajadores acompañantes, están aprendiendo los trabajadores en procesos de inserción. Presentamos a continuación los resultados que hemos obtenido a este respecto, a la luz del marco de interpretación presentado por la literatura sobre lo que se aprende en las prácticas en empresa:

- En muchos casos no opera la lógica de saberes formalizados, apenas existentes para trabajos escasamente cualificados. El trabajo se puede comenzar a realizar el primer día, y las explicaciones son con frecuencia «sobre la marcha», acompañando al propio desempeño del puesto de trabajo. De entre los cinco contenidos señalados por Eraut, son la comprensión y el conocimiento de los recursos lo que da contenido a la relación pedagógica en primer término, al menos desde la perspectiva de gerentes y trabajadores acompañantes, seguidos del desarrollo de las competencias específicas para la ocupación. El juicio se sitúa a largo plazo, igual que el conocimiento de tipo proposicional que es el menos relevante.

- Además, en todas las EIS hemos encontrado situaciones en las que se da una combinación de cualificaciones distintas que coexisten, son varias las tareas y unas más apetecibles que otras para una parte o incluso para el conjunto de los trabajadores. La distribución de las tareas entre los trabajadores es cuestión tanto de la fase en que se encuentra el trabajador en inserción como de los mecanismos de reconocimiento, incentivo o sanción con que cuentan los responsables para organizar el trabajo.
- El desarrollo de las tareas, en la medida en que está supervisado en los momentos iniciales, cobra sentido cuando se sitúan éstas dentro del conocimiento de los procesos de trabajo que tienen lugar en la empresa. Esto es así debido a la cualificación de las tareas, así como también a la rotación entre los puestos y funciones que tienen lugar dentro de las empresas, a fin de organizar grupos de trabajo en los cuales se pueda desarrollar mejor el itinerario de inserción de los trabajadores. El conocimiento de los procesos es tanto una meta como un mecanismo para lograr el objetivo final de la salida de la EIS mediante la incorporación al mercado de trabajo ordinario.
- Se pone de manifiesto, por lo tanto, la importancia del aprendizaje de la interdependencia en el desempeño de las actividades, el reconocimiento y la identificación con la misión común que tiene la empresa. No resulta ambicioso si consideramos que muchos de los trabajos que ofrecen las EIS son intensivos en mano de obra escasamente cualificada, por lo que su valor añadido radica en el componente tecnológico, medioambiental y/o social, según los casos.
- Los trabajos de bastantes de las EIS están muy procedimentalizados, es posible prever la carga de trabajo correspondiente a cada día o semana, y una parte importante del control y seguimiento del trabajo se hace mediante partes periódicos con indicación de las tareas que se han desempeñado. Esta dimensión es importante para el desarrollo de hábitos normalizados y se mantiene a lo largo de las distintas etapas del itinerario de inserción porque la asunción de la rutina de trabajo forma parte del proceso de inserción y permite no sólo el desarrollo de hábitos y competencias laborales sino también el desarrollo personal.
- Las situaciones que hemos mencionado en los párrafos anteriores dan lugar a no pocos conflictos en las EIS y tienen un papel importante en el desarrollo de los itinerarios tanto en su vertiente profesional como sociopersonal. El conflicto personal, en torno al cumplimiento de tareas o a la asignación a equipos de trabajos y puestos es constante y aprender a manejarlo y resolverlo es crucial

para el progreso en el itinerario. Los responsables, con plena consciencia de las dificultades que esto ocasiona, lo ven como pieza clave del aprendizaje, procurando que los trabajadores comprendan las situaciones incluso aunque les cueste adaptarse a ellas.

- Los gerentes y responsables de recursos humanos tienen una mirada holística del desempeño del trabajo y se proponen que los trabajadores en proceso de inserción consigan adoptar dicha mirada en su itinerario. Esta aproximación refuerza el énfasis en el conocimiento de los procesos de trabajo, incluso por encima del desempeño de las tareas. Esta mirada holística da sentido al cumplimiento de los procedimientos rutinarios que marcan el desempeño de las tareas.

Los datos que hemos recogido hasta ahora, siendo provisionales, nos llevan a pensar que, como plantea Boreham (2004, p. 9), tres elementos podrían estar presentes en el desarrollo de la competencia de los trabajadores: en primer lugar dotar de significado colectivo a lo que sucede en el puesto de trabajo; posteriormente desarrollar y emplear la base de conocimiento colectiva, y por último desarrollar el sentido de la interdependencia. De todos estos, es el tercero, el de conseguir consolidar y apreciar la interdependencia, el que parece cobrar mayor énfasis en las EIS.

Como hemos apuntado en las secciones anteriores, la investigación que exponemos aquí tiene un sentido provisional y no está exenta de limitaciones. Tanto la literatura como la investigación empírica que la sustenta y nuestro diseño de investigación nos permiten penetrar mejor en los procesos de adquisición y procesamiento de la información relevante para el desarrollo competente del puesto de trabajo en las EIS.

Una limitación evidente radica en que no hemos entrevistado todavía a trabajadores en inserción, sino a gerentes, responsables de recursos humanos y algunos trabajadores normalizados. Esto nos lleva a hablar desde la perspectiva de los apoyos formativos más que del propio aprendizaje, pero en los próximos meses entrevistaremos también a trabajadores en distintas fases del proceso de inserción.

Otra limitación tiene que ver con el nivel de cualificación que los trabajadores de las EIS están en condiciones de desarrollar, ya que varios de los estudios que manejamos como referencia se centran en profesiones y entornos de trabajo de mayor especialización; si bien tanto en hospitales como en tripulaciones de vuelo, por citar dos de los ejemplos referidos en los estudios de Eraut y Boreham en los que encontramos mayores niveles de cualificación, también hay personal como celadores o azafatas de vuelo con baja cualificación y que, no obstante, contribuyen al desarrollo de la competencia colectiva de los equipos de trabajo.

Hemos de prestar atención en nuestra investigación subsiguiente no sólo a los incidentes aislados en los que resulta más evidente que tiene lugar el aprendizaje, sino también al desarrollo de las prácticas normales y rutinarias, en las que el aprendizaje puede ser más lento, más gradual, más difícil de obtener, pero que explican mejor el comportamiento cotidiano de los trabajadores en sus equipos de trabajo. En este sentido, la observación no puede reemplazar a la entrevista en la que los trabajadores den cuenta del trabajo que les ha ocupado, tan detalladamente como sea posible, y contextualizándolo en el trabajo desarrollado en el tiempo reciente, de modo que dé pie a obtener narraciones específicas y concretas que permitan tener mejor acceso al aprendizaje informal, al que con frecuencia los propios trabajadores pueden no reconocer.

Sin embargo, tanto la fundamentación teórica como la existencia de investigación empírica potente sobre el aprendizaje en situaciones prácticas de trabajo permiten albergar expectativas de que la orientación elegida es apropiada y ajustada al problema de investigación, que entendemos como pertinente al tiempo que relevante.

Una de las líneas de trabajo abiertas trata de reconocer prácticas distintas entre los tres tipos de empresa que hemos identificado, atendiendo al tipo de relaciones que se establecen, a cómo se responde a las presiones de la demanda del mercado, a cómo tienen lugar los procesos de incorporación y también de salida de la empresa de inserción así como también al tipo de relaciones que mantienen con el entorno.

Referencias bibliográficas

- ALEMANY, M.C. (1990). Las prácticas en empresa, ¿hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación? *Revista de Educación (Madrid)*, 293, 175-183.
- BOREHAM, N., SAMURÇAY, R. & FISCHER, M. (Eds.) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- BOREHAM, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 5-17.
- BORZAGA, C. & DEFOURNY, J. (Eds.) (2001). *The emergence of social enterprise*. London: Routledge.

- CARMONA, G. (2001). *El plan personal para la inserción socio-laboral: teoría y práctica en la empresa para la inserción laboral*. Huelva: Universidad de Huelva - Observatorio Local de Empleo.
- CASTELLI, L. (2005). *European Social Entrepreneurs looking for a better way to produce and to live*. Ancona: LeMat.
- CLAVER, N. Y VIDAL, I. (2003). *Las empresas sociales en el ámbito de la integración por el trabajo*. CIRIEC, 46, 39-62.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000). *La política social y de empleo en Europa: Una política para el ciudadano*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- DREYFUS, H. ET AL. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge.
- (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26, 247-273.
- ERAUT, M. ET AL. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Research report nº5. Brighton: The University of Sussex, Institute of Education.
- EVANS, K. ET AL. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- FEDEI (2003). *Identificación y diagnóstico integral de las empresas de inserción en España*. Madrid: Popular.
- FERNÁNDEZ, A., GALARRETA, J. Y MARTÍNEZ, N. (Coords.) (2007). *Manual de acompañamiento en las empresas de inserción: proceso y herramientas*. Bilbao: REAS-Lamegi.
- FISCHER, M., BOREHAM, N. & NYHAN, B. (Eds.) (2004). *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Cedefop.
- GONON, P., KRAUS, K., OELKERS, J. & STOLZ, S. (Eds.) (2008). *Work, education and employability*. Bern: Peter Lang.
- GONZÁLEZ, N. Y MARHUENDA, F. (Coords.) (2008). *El trabajador acompañante. Nuevo perfil en las estructuras empresariales*. Valencia: Carena Editors.
- GRAY, D., CUNDELL, S., HAY, D. & O'NEILL, J. (2004). *Learning through the workplace. A guide to work-based learning*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- HAGER, P. (2008). *Education at Work - Serious Possibility or Policy Naivety?* En P. GONON, K. KRAUS, J. OELKERS & S. STOLZ (Eds.), *Work, education and employability* (pp. 21-54). Bern: Peter Lang.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- LEY 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 229, 14 de diciembre de 2007.
- LÓPEZ-ARANGUREN, L.M. (2002). *Las empresas de inserción en España. Un marco de aprendizaje para la inserción laboral*. Madrid: CES.
- MARHUENDA, F. (2009). Work integration in social enterprises: Employment for the sake of learning. En M.L. STENSTRÖM & P. TYNJÄLÄ (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp. 77-92). Dordrecht: Springer.
- MARHUENDA, F., CROS, M. J. Y GIMÉNEZ, E. (Eds.) (2000). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARHUENDA, F., NAVAS, A. Y RODA, F. (2004). *Explorando las identidades profesionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, M. J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del modelo FCT y el aprendizaje en España. *Contextos Educativos*, 3, 297-314.
- MCLAUGHLIN (1995). *Employability skills profile: what are employers looking for?* USA: ERIC Digest.
- MJELDE, L. & DALY, R. (Eds.) (2006). *Working knowledge in a globalizing world. From work to learning, from learning to work*. Bern: Peter Lang.
- NYSSENS, M. (Ed.) (2006). *Social enterprise. At the crossroads of market, public policies and civil society*. London: Routledge.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- SATERFIELD & McLARTY (1995). *Assessing Employability skills*. USA: ERIC Digest.
- SCANS (1991). *What Work Requires of Schools*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- (1992). *Learning a Living*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- (1993). *Teaching the SCAN's competences*. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour.
- STENSTRÖM, M.L. & TYNJÄLÄ, P. (Eds.) (2009). *Towards integration of work and learning*. Dordrecht: Springer.
- TORRALBA, I. (1995). *La formación en centros de trabajo*. Madrid: Escuela Española.
- VECIANA, P. (Coord.) (2007). *Las empresas de inserción en España*. Fundación Un Sol Món: Obra Social Caixa Catalunya.
- (2008). *Ropa amiga. 7 años vistiendo red*. Barcelona: Fundació Un Sol Món.

Fuentes electrónicas

- BRUNNER, J.J. (2000). *Competencias en empleabilidad. Revisión bibliográfica*. Recuperado el 1 de febrero de 2004, de http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- COTTON (1993). *Developing employability skills*. School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado el 1 de febrero de 2004, de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>.

Dirección e contacto: Fernando Marhuenda. Universitat de València. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia. España. E-mail: Fernando.Marhuenda@uv.es