

La participación en la planificación territorial de la formación profesional del sistema educativo: la percepción de los agentes sociales

Laura Rego-Agraso

Universidade da Coruña. España.

laura.rego@udc.gal

Eva María Barreira Cerqueiras

Antonio Florencio Rial Sánchez

Universidade de Santiago de Compostela. España.

evamaria.barreira@usc.es

antonio.rial.sanchez@usc.es



Recibido: 25/1/2016

Aceptado: 23/1/2017

Publicado: 29/6/2017

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo esencial fue establecer la relación entre la formación profesional del sistema educativo (FP) y el desarrollo socioeconómico en los entornos comarcales de Galicia. Para ello, se diseñó una metodología descriptiva mixta —cuantitativa y cualitativa— que incluyó la realización de cuatro modelos de cuestionario diferenciados y dirigidos al alumnado de FP, egresados y egresadas, profesorado y empresariado, además de seis entrevistas a las direcciones de los centros de FP, una entrevista al responsable político de la FP en la región y un estudio estadístico del mercado laboral comarcal. Todo ello facilitó la construcción de la perspectiva de los agentes sociales respecto de los procesos de negociación colectiva a la hora de planificar la oferta de FP inicial, así como sus propias prioridades para configurar el mapa formativo de la comarca. Las conclusiones del estudio presentan una realidad en la que la oferta educativa del territorio no se corresponde con las percepciones manifestadas por los agentes sociales involucrados en la FP, por lo cual es necesaria una mayor correspondencia entre el mundo del empleo y el académico. Así pues, resulta de especial utilidad la corresponsabilidad de los dos ámbitos en la planificación educativa de los entornos locales.

Palabras clave: planificación de servicios educativos; desarrollo regional; desarrollo social; formación profesional; aprendizaje profesional; enseñanza profesional

Resum. *La participació en la planificació territorial de la formació professional del sistema educatiu: La percepció dels agents socials*

Aquest article presenta els resultats d'una investigació que va tenir com a objectiu essencial establir la relació entre la formació professional del sistema educatiu (FP) i el desenvolupament socioeconòmic en els entorns comarcals de Galícia. Per aquest motiu, es va dissenyar una metodologia descriptiva mixta —quantitativa i qualitativa— que va incloure la realització de quatre models de qüestionari diferenciats i adreçats a l'alumnat d'FP, titulats i titulades, professorat i empresariat, a més de sis entrevistes a les direccions dels centres d'FP, una entrevista al responsable polític de l'FP de la regió i un estudi estadístic

del mercat laboral comarcal. Tot això va facilitar que es construís la perspectiva dels agents socials respecte als processos de negociació col·lectiva a l'hora de planificar l'oferta d'FP inicial, així com les seves prioritats per configurar el mapa formatiu de la comarca. Les conclusions de l'estudi presenten una realitat en la qual l'oferta formativa del territori no es correspon amb les percepcions manifestades pels agents socials involucrats en l'FP, per la qual cosa és necessari establir una correspondència més gran entre el món de l'ocupació i l'acadèmic. Així doncs, és especialment útil que hi hagi una coresponsabilitat entre tots dos àmbits en la planificació educativa dels entorns locals.

Paraules clau: planificació de serveis educatius; desenvolupament regional; desenvolupament social; formació professional; aprenentatge professional; ensenyament professional

Abstract. *Participation in the territorial planning of the educational system's VET scheme: The perception of social agents*

This article presents the results of a research study whose main objective was to analyse the relationship between vocational education and training (VET) and socioeconomic development in a county located in Galicia, Spain. To this end, a quantitative and qualitative descriptive methodology was designed which included 4 different questionnaires for trainees, trainers, VET graduates and local companies; 6 interviews with the heads of the VET schools; an interview with the regional politician in charge of VET and a local labour market study. The data provided insight on the perspective of the social agents regarding initial vocational education planning in the county, as well their priorities for shaping the educational map of the region. The results reveal a situation in which the vocational training offering does not correspond to the needs expressed by the social agents involved in VET. In conclusion, these findings suggest that in order to achieve a better match between jobs and training in the local context, it is necessary to enhance participative decision making and share the responsibility for planning VET between training schools and the labour market.

Keywords: educational services planning; regional development; social development; vocational training; apprenticeship; vocational education

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Diseño metodológico |
| 2. La planificación territorial de la oferta formativa como proceso de participación colectiva en los entornos locales y comarcales | 5. Resultados |
| 3. Criterios para la planificación territorial de la educación y la formación profesional | 6. Discusión y conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La planificación y la ordenación territorial en educación es un tema ampliamente abordado desde la literatura existente (Pitarch Garrido, 2000; Dahlsted, 2009; Edwards y DeMatthews, 2014), aunque, en lo que respecta a la formación profesional del sistema educativo —de aquí en adelante, FP—, la revisión bibliográfica no arroja una gran cantidad de estudios ni de reflexiones. Esto contrasta, a nuestro modo de ver, con la tradición colaborativa en la estructuración del currículo de FP que se ha desarrollado desde mediados del siglo xx en Europa (Reuter-Kumpmann y Wollschläger, 2004), donde las asociaciones sindicales y patronales han desempeñado un papel de cooperación y apoyo a los gobiernos a la hora de promover una formación que garantice mano de obra cualificada a las empresas, al tiempo que educa para el ejercicio de una ciudadanía activa.

La planificación de la FP, por lo tanto, puede ser entendida como un elemento que contribuye —mediante la aplicación de criterios geográficos, culturales y socioeconómicos— a incrementar la empleabilidad y la inserción laboral de las personas tituladas. En este sentido, podemos indicar la existencia de distintos niveles de planificación —local y comarcal, autonómico y regional, nacional y supranacional—, siendo todos ellos de vital importancia y susceptibles de actuar de forma coordinada y bajo objetivos comunes. En relación con dicha circunstancia, parece necesario analizar en qué medida la ordenación territorial de los ciclos formativos —entendida como un «procedimiento que tiene como objetivo crear mejores condiciones de vida para la población» (Rentería Rodríguez, 2008: 135)— puede concebirse como una herramienta dirigida a la ampliación generalizada de las oportunidades vitales y contribuir, en última instancia, al desarrollo humano sostenible de los territorios.

Por otro lado, la participación en la planificación de la FP por parte de los agentes sociales implicados tampoco ha sido abordada en profundidad en la literatura existente, al contrario de lo que ocurre, por ejemplo, con la participación social en la educación desde una perspectiva más global, aspecto estudiado ampliamente a partir de la década de 1990 desde distintas ópticas (entre otros: Santos, 1997; Soler, 2006; Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2011; Gallego y Subirats, 2012).

Con esta propuesta, presentaremos los resultados de una investigación desarrollada en una comarca de Galicia cuyo objetivo era analizar la relación entre la FP y el desarrollo socioeconómico. Concretamente, se pretendía visibilizar la perspectiva que mantienen los agentes sociales implicados en la FP —alumnado, profesorado, titulados y tituladas, empresariado y responsable político de las enseñanzas de FP en la comunidad autónoma— en relación con el desarrollo de su propio territorio y, de forma más específica, su posición acerca de la distribución de la oferta formativa existente. Para ello, se desarrolló un estudio descriptivo bajo una metodología cualitativa y cuantitativa, lo que facilitó la construcción de la perspectiva de los agentes sociales respecto de los procesos de negociación a la hora de planificar la oferta de FP, así como sus propias prioridades para configurar el mapa formativo de la comarca.

2. La planificación territorial de la oferta formativa como proceso de participación colectiva en los entornos locales y comarcales

Son diversos los ámbitos y los procedimientos a los que podemos aludir al referirnos al concepto de *planificación educativa*, todos ellos determinados fundamentalmente por el nivel de concreción al que hagamos referencia. Bajo el modelo de enseñanza-aprendizaje y centrándonos en el espacio, podemos diferenciar la planificación de aula, de centro o de una comunidad de centros —tanto a pequeña como a gran escala—. Sin embargo, «hablar de planificación con apellido participativo hace alusión a ir más allá de una visión tradicional y jerárquica» (Vallejos Romero, Monteiro Toledo y Ávila Nirril, 2010: 944) para desarrollar un ejercicio de democracia participativa en el contexto educativo.

En lo que respecta a la FP, y debido a su especial vinculación con el empleo, es necesario abordar, además, el concepto de ordenación territorial, dado que se debe tomar en consideración la influencia de los contextos socioeconómico y geográfico a la hora de favorecer la inserción laboral de las personas egresadas. En sus inicios, se ha entendido dicha ordenación territorial como «la expresión espacial de las políticas económicas, sociales, culturales y ecológicas de toda sociedad cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado de las regiones y la organización física del espacio» (Conferencia Europea de Ministros Responsables de la Ordenación del Territorio [CEMAT], 1983). Pero también es posible concebir la ordenación del territorio, en lo que se refiere a su metodología y estructuración, desde dos puntos de vista básicos (Rentería Rodríguez, 2008): por un lado, como una externalidad a la sociedad —impuesta por políticos o expertos— y, por otro, como una tarea en la que los agentes sociales locales pueden ser protagonistas. Esta última posibilidad conlleva la asunción de que la participación social debe ser un elemento esencial en la ordenación territorial, así como una parcela educable del individuo (De Alba Fernández, García Pérez y Santisteban Fernández, 2012). Ello implica que estaríamos transitando desde una democracia representativa hasta una democracia participativa, en la que la ciudadanía es corresponsable de las decisiones tomadas en y para su entorno.

Por otra parte, en relación con la planificación de la FP en España, cabe señalar que los subsistemas que la componen —FP para el empleo y FP del sistema educativo— aún carecen de una estructura común o integrada (Rial Sánchez, 2002; De Asís Blas Aritio, 2005), y son muy concretos los pasos que se han dado en esta dirección. Del mismo modo, las oscilaciones que ha sufrido el sistema educativo en España en lo que respecta al eje centralización-descentralización han estado caracterizadas por una deriva hacia la absorción de poder por parte de los organismos centrales del Estado, relativizando las posibilidades de actuación de los estamentos locales o incluso de los propios centros educativos. Este eje ha sido tradicionalmente abordado en la literatura educativa (Van Langen y Dekkers, 2001; Dahlsted, 2009; Edwards y DeMatthews, 2014), destacando especialmente la relación entre la descentralización y la equidad en el acceso a la educación como elemento clave. Felgue-

roso y Jiménez-Martín (2010), por su parte, aluden al término *descentralización fantasma* para describir una situación en la que, técnicamente, la descentralización educativa alcanza el nivel municipal —existen centros de FP casi en cada municipio o comarca—, pero las competencias en educación siguen recluidas en los gobiernos central y regional. Según estos autores, dicha situación impide una planificación eficaz a corto, medio y largo plazo de una oferta formativa integrada respecto a las necesidades de los territorios locales. En relación con dicho aspecto, Viñao Frago (1994) utilizaba los vocablos *policentrismo* y *monocentrismo* para describir el traslado de la toma de decisiones educativas desde un único organismo centralizado (monocentrismo) a varios núcleos decisorios ubicados en las comunidades autónomas (policentrismo), lo que denota que la manida autonomía de los centros docentes se queda en papel mojado, al no contemplarse realmente una implicación mayor de los agentes sociales, al tiempo que se omite la posibilidad de introducir cambios substanciales acordes a la cultura organizativa de cada centro y a las especificidades del contexto en el que se ubica.

Sin embargo, «la creciente complejidad de la economía y de la sociedad» en su conjunto (Martín Jiménez, 2005: 303) demandan cooperación multidisciplinaria y consenso para tratar de resolver los problemas, lo que no debería suponer un escollo para las enseñanzas de FP, dado que, como hemos señalado, su génesis reciente —tanto en Europa como en España— se localiza en torno a los procesos dialógicos del *partenariado social*, ente compuesto esencialmente por la Administración pública y los colectivos de empresariado y de personas trabajadoras (Winterton, 2006). Sin embargo, dicha participación de los agentes señalados a la hora de diseñar y estructurar lo que hoy conocemos como FP del sistema educativo en España no se ha trasladado al entorno local, sino que se ha establecido bajo criterios eminentemente centralizados. Por ello, cabe preguntarse cuáles son los criterios en función de los cuales actuar si intentamos acrecentar la participación de la sociedad local en la ordenación de la FP y si pretendemos que esta responda a las necesidades planteadas por la comunidad en materia de cualificación y empleo.

3. Criterios para la planificación territorial de la educación y la formación profesional

Desde el punto de vista geográfico, la teoría del lugar central de Walter Christaller¹ (Pitarch Garrido, 2000) representa un punto de partida interesante a la hora de analizar la planificación territorial de los servicios públicos, entendiend-

1. La teoría del lugar central o de los lugares centrales (Christaller, 1966, citado en Pitarch Garrido, 2000), en geografía, asume que la planificación regional debe orientarse sobre la base de la oferta de servicios que se realiza desde los «lugares centrales» (localidades donde se prestan servicios dirigidos a un área circundante de mayor tamaño que la propia localidad) y, posteriormente, establecer la relación entre oferta y demanda, de tal forma que la estructura real de los asentamientos poblacionales se asemeje cada vez más a una estructura ideal previamente establecida.

do la educación como uno de ellos. Dentro de la misma, fueron los modelos de localización y asignación (*location-allocation models*) los que pusieron de manifiesto la importancia de analizar el comportamiento, tanto de consumidores como de productores de un servicio en un territorio concreto, con el objetivo de determinar la ubicación óptima de los servicios públicos. Estos modelos introducen aspectos a considerar en la planificación espacial de dichos servicios que, hasta el momento, no habían sido considerados (Rahman y Smith, 2000): el comportamiento de los proveedores de servicios; los procesos de elección espacial de las personas consumidoras y los factores distancia, tiempo o coste de transporte.

Con respecto a la FP, el comportamiento de los participantes en la acción formativa —su demanda y su distribución en los ciclos, por ejemplo— representa un factor tradicionalmente olvidado en la planificación de estas enseñanzas, aunque su consideración procuraría un mayor nivel de ajuste entre el sistema educativo y las necesidades del sistema productivo. Cabrera Rodríguez (1996) ya puso de manifiesto esta situación al constatar, por ejemplo, que la entrada y la distribución del alumnado en la FP no guarda relación con las necesidades que en cada momento requiere el sistema productivo, sino que responde a cuestiones sociológicas y de transmisión cultural. Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010: 77) señalan que «los que más éxito tienen en la formación profesional son precisamente los hijos de padres con formación profesional o maestrías industriales», lo cual se relaciona de modo indirecto con la elección vocacional realizada y describe, en parte, el acceso a los ciclos formativos en función del origen social familiar. Es por ello que la consideración social de las enseñanzas de FP (García Jiménez y Lorente García, 2015) o las expectativas creadas acerca de la posibilidad de conseguir una inserción laboral más rápida (Núñez Barriopedro, 2010) son elementos que parecen orientar al alumnado hacia estas enseñanzas.

Los distintos modelos de planificación educativa, a fin de cuentas, asumen que los equipamientos situados a nivel local constituyen el soporte material para la prestación de servicios, por lo que su localización se debe basar en el interés colectivo (García Berrocal, 2012), lo cual provoca que, a su vez, se constituyan en un factor de vital importancia para el bienestar social del territorio. En síntesis, la ordenación territorial representa un paso más en los procesos de adaptación y participación del contexto local en las realidades formativo-productivas que les afectan y en la planificación de las mismas. En relación con ello, Pitarch Garrido (2000) proponía una serie de criterios generales a considerar a la hora de desarrollar un modelo de localización de los centros de educación secundaria —y, con ellos, tal como se establece hoy en día, de los ciclos formativos:

- La equidad social. Las iniciativas públicas deben estar dirigidas al conjunto de la sociedad, sin incurrir en ningún tipo de discriminación, por lo que la localización de los centros debe atender a toda la población en su conjunto.
- La equidad localizacional. El objetivo prioritario debería ser no incurrir en desigualdades territoriales —lo que no implica caer en el *igualitarismo*, sino

- favorecer la equidad interterritorial—, motivo por el cual se debe tener en cuenta la realidad y las necesidades de cada zona a nivel poblacional, formativo y productivo, y adaptar una respuesta adecuada para cada circunstancia.
- La demanda. Al aludir a una enseñanza no obligatoria —en este caso, la FP— es necesario incidir en el hecho de que las demandas de la población —especialmente de los agentes directamente implicados— deben ser escuchadas y tomadas en consideración.
 - El coste. La educación, como actividad del sector terciario, debe incluir un criterio de eficiencia en función del coste, con el objetivo esencial de optimizar —que no recortar de forma injustificada— el gasto público en la medida de lo posible.
 - La eficiencia de este tipo de servicios en relación con el sistema productivo. La FP se vincula directamente con el sistema productivo bajo la concepción de que la escuela debe formar para la ciudadanía y la integración social, la cual, hoy en día, pasa, casi de forma inexcusable, por el acceso al empleo en condiciones de equidad. Es necesario, por lo tanto, analizar la empleabilidad de los jóvenes en cada territorio y valorar la influencia de la FP en la misma.

4. Diseño metodológico

Se ha desarrollado un estudio descriptivo cuyo objetivo general era analizar la relación entre las enseñanzas de FP del sistema educativo y el desarrollo humano sustentable de una comarca —el Barbanza, compuesta por cuatro municipios y situada al sur de la provincia de A Coruña— ubicada en la comunidad autónoma de Galicia. De forma más específica, en relación con la planificación territorial de la FP, se pretendía analizar en qué medida las necesidades expresadas y las percepciones de los agentes sociales vinculados con la FP se correspondían con la actual ubicación territorial de los ciclos formativos en su comarca.

Para ello, se aplicó una metodología mixta —cualitativa y cuantitativa— que pretendía arrojar luz sobre la perspectiva manifestada por los agentes sociales, por un lado, y sobre la relación entre el mercado laboral comarcal y la oferta formativa existente, por otro. La perspectiva de los agentes sociales se obtuvo mediante el diseño *ad hoc* y la aplicación de cuatro cuestionarios diferenciados y dirigidos, respectivamente, al alumnado y al profesorado de FP, a las personas tituladas y al empresariado de la comarca. Se diseñó y se aplicó también una entrevista semiestructurada al responsable político de la FP en la comunidad autónoma, con el objetivo de contrastar la planificación de estas enseñanzas establecida a nivel regional, con la percepción de la misma manifestada por los agentes sociales en una comarca concreta.

De forma complementaria, se realizó un análisis del mercado laboral del ámbito territorial objeto de estudio para confrontarlo con la oferta formativa existente. Los datos se obtuvieron a partir de fuentes secundarias, por un lado, y del diseño y la aplicación de una entrevista estructurada con los directores y las directoras de los centros de FP del territorio —se realizaron un total de seis entrevistas—, por otro.

Se utiliza, así, la triangulación de métodos, instrumentos y datos como estrategia de control de calidad de la investigación, dado que el análisis de los resultados obtenidos por las vías y por los instrumentos indicados previamente se realizó de forma conjunta, contrastando la información cualitativa y cuantitativa y tratando de describir y explicar con mayor profundidad la realidad objeto de estudio.

4.1. Población y muestras

Para realizar la selección muestral, se empleó, en todos los casos —alumnado, titulados y tituladas, personal docente y empresariado—, un muestreo aleatorio probabilístico estratificado. A continuación, es posible apreciar la población y la muestra en cada caso, así como el nivel de confianza alcanzado y el margen de error existente (ver tabla 1).

Tabla 1. Población, muestra invitada, muestra productora de datos, nivel de confianza alcanzado y margen de error existente en referencia a las distintas muestras aplicadas

	Alumnado	Titulados y tituladas	Profesorado	Empresariado
Población	676	1510	90	5744
Muestra invitada	319	430	78	409
Muestra productora de datos	267	24	38	38
Nivel de confianza (%)	95,5	95,5	95,5	95,5
Margen de error (%)	4,67	19,85	12,15	15,85

Fuente: Rego-Agraso (2013: 401-419).

4.2. Instrumentos de recogida de datos: composición y fiabilidad

Cada uno de los cuestionarios diseñados está compuesto por un número diferente de variables e ítems², por lo que, en el cuestionario dirigido al alumnado, se establecieron 103 variables distribuidas en 40 ítems; el cuestionario dirigido a las personas tituladas en FP consta de 116 variables y 45 ítems, y el cuestionario dirigido al profesorado está integrado por 129 variables y 54 ítems. Por último, el cuestionario dirigido al empresariado lo conforman 122 variables y 39 ítems. En todos ellos, conviven en un número diferente preguntas cerradas dicotómicas; preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta o de respuesta múltiple; preguntas tipo Likert con cinco opciones de respuesta —*mu*y

2. Se entiende por *ítem* o *pregunta* cada uno de los enunciados numerados que exige una o varias respuestas por parte de la persona encuestada, mientras que por *variable* entendemos los «conceptos definidos en términos observables y medibles para un estudio dado» (Tejada Fernández, 1997: 61). De este modo, se establecen más variables que ítems en cada uno de los cuestionarios, porque a una misma pregunta (ítem) es posible vincular más de una variable. Por ejemplo: en un ítem con varias alternativas de respuesta, cada una de ellas sería una variable a considerar, mientras que la pregunta (ítem) sería la misma.

de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo—, y preguntas de respuesta abierta. Las variables que componen cada uno de los cuestionarios se agrupan en tres bloques de contenido: *datos personales y contextuales; relación entre la formación profesional, el empleo y el desarrollo humano sustentable en el marco comarcal*, y, por último, *currículo, docentes de FP y relación con el desarrollo*.

El coeficiente alfa de Cronbach, que determina la fiabilidad de los instrumentos, ha arrojado, en todos los casos, un índice superior a 0,7 (alumnado: 0,75; titulados y tituladas: 0,79; profesorado: 0,74, y empresariado: 0,94), por lo que, según Nunnally y Berstein (1995), podemos afirmar que se trata de instrumentos consistentes y válidos. Los cuestionarios se aplicaron a lo largo del año académico 2011-2012, y el análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa IBM Statistics 24.

El estudio comparativo entre la oferta formativa y del mercado laboral comarcal se desarrolló en distintas fases: en primer lugar, se diseñó y se aplicó una entrevista estructurada dirigida a los directores y a las directoras de los centros de FP de la comarca, con el objetivo de conocer y analizar datos relativos a la oferta de ciclos formativos del territorio para su posterior contraste en una segunda fase, con la información obtenida mediante fuentes secundarias —prioritariamente, institutos gallego y nacional de estadística (IGE e INE) y Gobierno autonómico— del mercado laboral de la comarca. La entrevista estructurada estaba compuesta por 27 variables agrupadas en cuatro bloques de contenido —*datos de contacto e identificación del centro; caracterización del centro y de su oferta educativa general; caracterización de la oferta de FP inicial del centro, y recursos humanos del centro en relación con la FP*— y fue aplicada en el año académico 2011-2012, mientras que el estudio del mercado laboral fue desarrollado en el año 2013. Los indicadores para el análisis del mercado laboral se extrajeron del programa *Key Indicators of the Labour Market* (KILM), elaborado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y citado en Rodríguez Sosa y Asián Chaves (2006), y se agruparon en cuatro grandes bloques: *demografía del territorio objeto de estudio, tejido empresarial, contratación y paro registrado*.

Por último, se diseñó y se aplicó una entrevista semiestructurada con el director general de FP de la Xunta de Galicia en el año 2013, mediante un guion compuesto por un total de 33 ítems agrupados en 6 bloques de contenido —*identificación; relación entre FP reglada, empleo y desarrollo en el entorno local y comarcal; política de ordenación territorial de la FP inicial; currículo y personas formadoras; otras políticas en relación con la FP, y síntesis final*—. El análisis se realizó tomando como referencia cada uno de los bloques de contenido y asociando cada una de las respuestas a un código, tal como se refleja en el apartado de resultados, donde se establece el número de pregunta y el bloque al que pertenece³.

3. Así, por ejemplo, la respuesta a la pregunta 3 del bloque 2 aparecerá con el código «Entrev_C3B2».

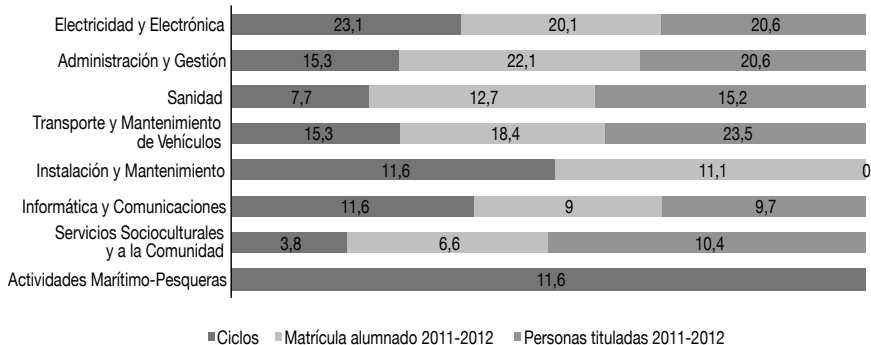
5. Resultados

Tras el análisis de las entrevistas realizadas a los directores y a las directoras de los centros educativos, ha sido posible construir un mapa de la oferta formativa del territorio comarcal en función de los ciclos y de las familias profesionales que se imparten en el mismo. Se trata de un total inicial de 29 ciclos formativos —11 de ellos de grado superior y 18, de grado medio— distribuidos en 8 familias profesionales (ver gráfico 1), de las cuales las que agrupan a un mayor número de titulaciones son: Electricidad y Electrónica (23,1%), Administración y Gestión (15,3%) y Transporte y Mantenimiento de Vehículos (15,3%).

Estas titulaciones son, en consecuencia, las que cuentan con más matrícula —20,1%, 22,1% y 18,4% del total de estudiantes de FP en el año 2011-2012, respectivamente—. Son también las familias profesionales con más egresados y egresadas, dado que, por ejemplo, la familia de Transporte y Mantenimiento de Vehículos abarca el 23,5% de las personas tituladas en FP del territorio en el año 2012, mientras que un 20,6% obtiene su titulación en la familia de Administración y Gestión, y otro 20,6%, en Electricidad y Electrónica.

Respecto al mercado laboral, cabe señalar que se trata de una comarca con 68.336 habitantes, la mayor parte de los cuales—un 48,36%— no cuenta con el graduado en ESO/EGB (Instituto Galego de Estatística, 2013). Al ser un territorio eminentemente costero, las actividades económicas principales han estado caracterizadas por la actividad pesquera —extracción, construcción naval y manufactura de productos marinos—. Tradicionalmente, en la zona, también tienen cierta trascendencia la agricultura de subsistencia, la actividad forestal, la construcción y, de forma más reciente, la hostelería y el turismo (Rego-Agraso, 2013). En cuanto a la contratación y el paro registrado, destaca, en primer lugar, que tanto la mayor parte de la población que ha sido contratada como la que ha perdido su empleo no cuenta con cualificación

Gráfico 1. Ciclos formativos, matrícula del alumnado en el curso 2011-2012 y personas egresadas por familias profesionales en ese mismo año en la comarca (%)



Fuente: elaboración propia a partir de Rego-Agraso (2013).

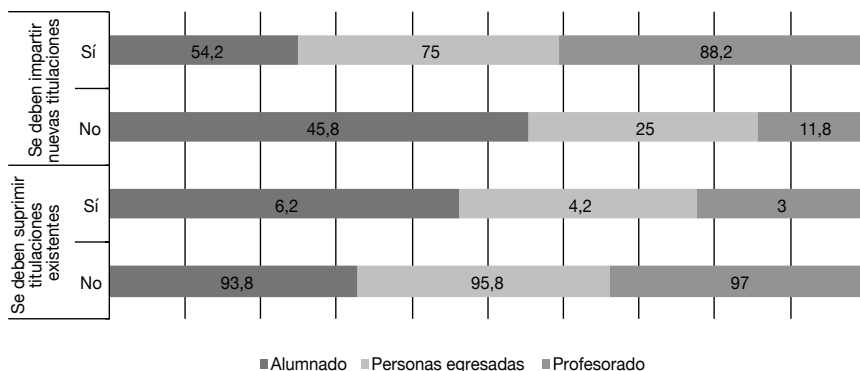
alguna —el 81% de los nuevos contratos se realiza a personas cuya formación responde a la enseñanza obligatoria, mientras que el 50,9% de los nuevos desempleados cuentan exclusivamente con un certificado de escolaridad (Instituto Galego de Estadística, 2013) —. De igual modo, parece que las actividades económicas que más parados generan son también las que más nuevos contratos realizan —las actividades administrativas y la industria manufacturera contrataron al 17,96% y al 14%, respectivamente, de los nuevos trabajadores y trabajadoras en el año 2013, pero también expulsaron a la mayor parte de la población activa, siendo las actividades de las que proceden la mayor parte de los nuevos parados (idem)—. Por último, cabe señalar que los contratos por obra o eventuales por circunstancias de la producción supusieron el 92% de todos los realizados en el territorio en el año 2013 (Instituto Galego de Estadística, 2013).

En lo que respecta a la percepción de los agentes sociales a tenor de la oferta formativa existente, la mayor parte tanto del colectivo de alumnado de FP como de personas egresadas y profesorado considera mayoritariamente que se deberían implantar nuevas titulaciones en el territorio, por lo que existe cierto consenso al respecto (ver el gráfico 2).

Un 54,2% del alumnado, un 75% de las personas egresadas y un 88,2% del profesorado así lo pone de manifiesto al cumplimentar el cuestionario. Además, preguntados todos ellos acerca de si consideran que se debería suprimir alguna de las titulaciones que se imparten actualmente, la mayor parte contesta de forma casi unánime que no —un 93,8% del alumnado; un 95,8% de las personas egresadas y un 97% del profesorado.

A aquellos que respondieron que implantarían nuevas titulaciones, se les preguntó acerca de la naturaleza de las mismas (ver la tabla 2). Las familias profesionales de Hostelería y Turismo y Sanidad fueron las más demandadas

Gráfico 2. Respuesta de alumnado de FP, personas tituladas y profesorado respecto a si se deberían implantar nuevas titulaciones en el territorio y si se deberían suprimir algunas de las ya existentes (%)



Fuente: Rego-Agraso (2013: 600).

Tabla 2. Familias profesionales de las titulaciones demandadas por el alumnado, el profesorado y las personas egresadas que contestaron que implantarían nuevas titulaciones en el territorio (%)

Familia profesional	Alumnado	Personas tituladas	Docentes
Sanidad	20,0	44,1	20,6
Imagen Personal	10,3	0,0	1,8
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	10,8	3,0	1,8
Hostelería y Turismo	17,6	17,6	24,1
Fabricación Mecánica	14,2	0,0	3,7
Electricidad y Electrónica	0,5	3,0	18,5
Energía y Agua	4,4	0,0	3,7
Informática y Comunicaciones	3,4	0,0	5,6
Industria Alimentaria	1,5	8,8	1,8
Marítimo-Pesquera	2,0	0,0	5,6
Agraria	1,5	3,0	3,7
Textil, Confección y Piel	1,0	5,8	0,0
Química	0,0	14,7	0,0
Otras familias profesionales	12,8	0,0	9,1

Fuente: elaboración propia a partir de Rego-Agraso (2013).

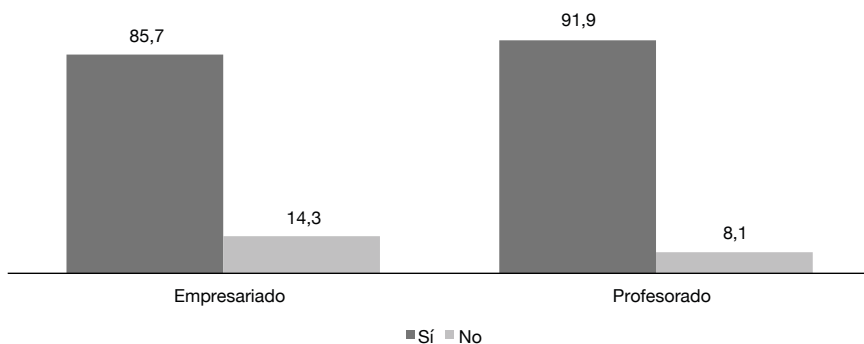
por la mayor parte de los tres colectivos. El 24,1% del profesorado, el 17,6% de las personas tituladas y el 17,6% del alumnado implantaría ciclos de la familia de Hostelería y Turismo, mientras que el 20,6% del profesorado, el 44,1% de las personas egresadas y el 20% del alumnado implantaría ciclos formativos de la familia de Sanidad. Divergen en la tercera familia más demandada en el hecho de que, para el profesorado, sería Electricidad y Electrónica (18,5%); para las personas egresadas, Química (14,7%), y para el alumnado, Fabricación Mecánica (14,2%).

Se preguntó también al empresariado y al profesorado acerca de si consideraban necesario desarrollar procesos de negociación con los agentes sociales vinculados a la FP, con el objetivo de ordenar los ciclos formativos en los territorios comarcales (ver el gráfico 3).

La amplia mayoría de ambos colectivos —un 91,9% del profesorado de FP y un 85,7% del empresariado— considera que se debería iniciar este tipo de procesos en las comarcas. El porcentaje de aquellos que se muestran contrarios a dicha iniciativa es bastante bajo —un 8,1% en el caso del profesorado y un 14,3% en el caso del empresariado.

Preguntados acerca de los colectivos que gozarían de prioridad a la hora de decidir la ubicación de los ciclos formativos en el territorio, la mayor parte del profesorado (ver la tabla 3) señala que tendría más en cuenta a las empresas que conforman el mercado laboral comarcal que a otros agentes sociales —un

Gráfico 3. Respuesta del profesorado y del empresariado acerca de si se deberían llevar a cabo procesos de negociación con los agentes sociales implicados en la FP para ordenar los ciclos formativos en el territorio (%)



Fuente: Rego-Agraso (2013: 611).

Tabla 3. Clasificación de los agentes sociales que, desde la perspectiva del profesorado, deben ser tomados en cuenta a la hora de ordenar los ciclos formativos

Grado	Agente social
Lo tendría muy en cuenta (más que a otros colectivos).	Empresas que conforman el mercado laboral comarcal (52,7%).
Lo tendría bastante en cuenta.	Profesorado de FP del centro educativo (47,4%).
Lo tendría en cuenta a partes iguales en relación con los demás colectivos.	Personas tituladas en el ciclo formativo que se pretende implantar (31,6%).
Lo tendría en cuenta escasamente.	Municipio en el que se sitúa el centro educativo (21,1%).
No lo tendría en cuenta.	Asociaciones sindicales de la comarca (28,9%).

Fuente: Rego-Agraso (2013: 612).

52,7% así lo manifiesta—. La respuesta mayoritaria en el siguiente nivel —«Lo tendría bastante en cuenta»— es la de los propios docentes de FP del centro educativo (47,4%). En tercer lugar, aparecen las personas egresadas en los ciclos formativos a implantar (31,6%), seguidos por el municipio (21,1%). Por último, la mayor parte del profesorado elige a las asociaciones sindicales de la comarca como el agente al que no tomarían en consideración.

Los empresarios y las empresarias coinciden con los docentes en que, mayoritariamente, tendrían en cuenta de forma prioritaria a las empresas comarcales por encima de otros colectivos a la hora de ordenar los ciclos —un 31,6% así lo pone de manifiesto— (ver la tabla 4), mientras que tendrían bastante en cuenta al centro educativo (un 31,6%) de forma mayoritaria. Le seguirían los docentes de FP (un 34,2%) y las agencias para el desarrollo a partes iguales (un 34,2%) como el tercer agente a tener en cuenta, siendo las personas tituladas (un 21,1%) y los sindicatos (un 21,1%) los que ocuparían

Tabla 4. Clasificación de los agentes sociales que, desde la perspectiva del empresariado, deben ser tomados en cuenta a la hora de ordenar los ciclos formativos

Grado	Agente social
Lo tendría muy en cuenta (más que a otros colectivos).	Empresas que conforman el mercado laboral comarcal (un 31,6%).
Lo tendría bastante en cuenta.	Centro educativo (un 31,6%).
Lo tendría en cuenta a partes iguales en relación con los demás colectivos.	Docentes de FP del centro educativo (un 34,2%) y agencias para el desarrollo (un 34,2%).
Lo tendría en cuenta escasamente.	Personas tituladas del ciclo formativo que se pretende implantar en el territorio (un 21,1%) y asociaciones sindicales existentes en la comarca (un 21,1%).
No lo tendría en cuenta.	Asociaciones sindicales existentes en la comarca (un 36,8%).

Fuente: Rego-Agraso (2013: 613).

la cuarta posición —«Lo tendría en cuenta escasamente»—. La respuesta mayoritaria por parte del empresariado en la categoría «No lo tendría en cuenta» se corresponde con la señalada por la mayor parte del profesorado: las asociaciones sindicales del territorio (un 36,8%).

Ante esta información, en la entrevista semiestructurada realizada al responsable de la ordenación territorial de la FP en la Xunta de Galicia, se le preguntó, entre otras cuestiones, si existe algún proceso o canal de contacto establecido entre la Administración educativa —autonómica o local— y las empresas de cada una de las comarcas gallegas, en aras de determinar qué tipo de profesionales necesitan o si se establecen cauces estables de colaboración entre ambos estamentos, con el objetivo de ordenar los ciclos formativos en el territorio. El entrevistado pone de manifiesto que, a la hora de iniciar el proceso de ubicación territorial de un ciclo concreto, existen ciertos contactos con los agentes sociales comarcales, pero, en la mayor parte de los casos, es a las asociaciones sindicales y patronales a nivel autonómico a las que se consulta. Sin embargo, no hace referencia a un proceso de comunicación estructurado que tenga como objetivo encontrar la ubicación óptima para los ciclos en el territorio.

Hay contactos a nivel de Galicia, porque hay asociaciones de empresarios de Galicia, hay asociaciones de empresarios territoriales y comarcales. Hay empresas que tienen incidencia en un sector o en toda Galicia, como pueden ser las grandes empresas gallegas [...] y por lo tanto tiene que haber un continuo contacto con ellas. (Entrev_C5B3)

También alude al módulo de formación en centros de trabajo (FCT) como uno de los instrumentos a partir de los cuales la Administración educativa está en contacto con las empresas, pero no hace referencia a canales estables y orientados específicamente a determinar la ubicación de los ciclos a nivel comarcal o a mecanismos para determinar la demanda de cualificaciones por parte de las pequeñas y medianas empresas en las comarcas.

La formación en centros de trabajo nos da un contacto directo entre los centros y las empresas muy grande, y eso nos permite tener una información de cuál es la realidad de la demanda de trabajo y de las necesidades de cualificación que hay [...]. (Entrev_C5B3)

Existen también contactos, aunque no se especifica cuándo y ni cómo, entre la Administración educativa autonómica y las asociaciones empresariales y sindicales.

Con las asociaciones empresariales, estamos en contacto permanente, con los empresarios no solo en el ámbito del Consejo Gallego de FP, también están los sindicatos y los empresarios y otras administraciones que tienen relevancia en FP [...]. (Entrev_C4B3)

Preguntado acerca de cuál debería ser el agente o los agentes sociales a los que habría que consultar en primer lugar a la hora de ubicar los ciclos en el territorio, el entrevistado coincide con el empresariado y el profesorado de FP encuestado a la hora de señalar que las empresas deben ser el agente social a cuyas demandas se debe atender de forma prioritaria en materia de FP, a pesar de que, de nuevo, señala que las reivindicaciones son realizadas a nivel autonómico y no tanto en función de las comarcas.

Se atiende al conjunto de la economía de Galicia. Tenemos que pensar en el conjunto y después en lo concreto. A nivel global, hay que dar respuesta, pues a todo el conjunto de empresas [...]. (Entrev_C6B3)

No se hace referencia a la realización de estudios para averiguar las necesidades existentes en cada territorio comarcal, sino que la Administración educativa se limita a escuchar las demandas manifestadas por determinados colectivos de empresas y trabajadores. Tampoco se hace referencia a cauces de comunicación y/o de colaboración estables, sino que se alude en general al hecho de que se recibe información por distintas vías a nivel autonómico, sin constatar que exista un cauce preestablecido para ello con una planificación previa.

6. Discusión y conclusiones

Tras la realización de este estudio, consideramos, en primer lugar y con respecto a la comarca analizada, que, de las familias profesionales con más índice de matrícula y, en consecuencia, de titulados y tituladas —Electricidad y Electrónica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Administración y Gestión—, tan solo esta última se corresponde con una de las actividades económicas más demandadas por el mercado laboral, ya que, junto a la industria manufacturera, generan más del 30% de los nuevos contratos realizados en el territorio. Sin embargo, de los datos analizados, se desprende que la mayor parte de la población contratada, y también aquella que ha engrosado las listas del paro en el año objeto de estudio, no cuenta con ninguna cualificación profesional reconocida, de modo que son las actividades económicas a las que

acabamos de aludir las responsables de una gran parte de la rotación laboral entre lo que se conoce como *insiders* y *outsiders* (Ferreiro, Bea, Gómez e Intxausti, 2004). Dicha rotación se ve constatada precisamente por la elevada tasa de contrataciones con alta temporalidad —más del 90% de los nuevos contratos son por obra o eventuales (Instituto Galego de Estatística, 2013)— y por el hecho de que las actividades que más nuevos contratos acumulan también son las que más nuevos parados y paradas generan. En este sentido, apuntaban Chisvert y Marhuenda (2012) respecto al contrato denominado *para la formación y el aprendizaje* —al que podemos equiparar, en parte, este tipo de fórmulas contractuales a las que acabamos de aludir—, puede conllevar un acceso temporal al mercado laboral por parte de la población, pero no atiende a la formación continua de los trabajadores ni de las trabajadoras —precisamente por la ausencia de estabilidad—, por lo que complica a largo plazo la permanencia en situación de actividad. Todo ello refleja la influencia que ejercen las nuevas tendencias económicas globales en el mercado laboral de esta comarca. Dichas tendencias implican el abandono de la tradicional concepción del empleo como integrador social, es decir, como una relación contractual «estable, regulada, continua y prolongada a lo largo de toda la vida activa hasta configurar una carrera profesional» (Zubero, 2008: 38), para orientarlo hacia una progresiva precarización que restringe o elimina su carácter integrador. Gee, Hull y Lankshear (2002) definen esta realidad como un *nuevo orden laboral* basado en los supuestos del denominado *neocapitalismo*, proceso mediante el cual los cambios que sufre actualmente el mundo del trabajo son estructurales y conllevan *nuevas condiciones de producción y de reproducción de las sociedades modernas* (Zubero, 2008: 38).

En otro orden de cosas, podemos afirmar que la realidad de la oferta formativa no se corresponde en su totalidad con la deseada por la mayor parte de los agentes sociales encuestados. De hecho, tal como hemos constatado, la mayor parte de las personas tituladas, del alumnado y del profesorado considera que se deberían introducir nuevas titulaciones de FP —existe especial consenso en relación con las familias de Hostelería y Turismo y Sanidad—, coincidiendo también en su mayoría en que no se debería eliminar ninguna de las ya existentes. De igual modo, el profesorado de FP y el empresariado indican mayoritariamente que sería necesario iniciar procesos de negociación con los agentes sociales, con la finalidad de establecer una ubicación más adecuada de los ciclos formativos en función de las necesidades manifestadas. En relación con esto, la creación de grupos de trabajo abiertos a la comunidad alrededor de los centros educativos —clústeres con intereses comunes— (Fiddymont, 2014) puede ser una iniciativa interesante para reivindicar cambios en los modelos de localización geográfica de las cualificaciones, así como un cauce directo de colaboración entre las empresas del territorio y los centros de FP mediante el desarrollo de proyectos conjuntos (Otero, Lavía y Albizu, 2012; Olazarán, Albizu, Lavía y Otero, 2013). Ello ejercería una presión vertical ascendente sobre los responsables en la toma de decisiones respecto a la ordenación territorial de los ciclos, en este caso la Administración educativa

autonómica, al tiempo que contribuiría a incrementar el capital social en torno a la FP —y, en consecuencia, la empleabilidad de los y las jóvenes.

Por otra parte, la Administración educativa autonómica responsable de la FP no parece interesada, a priori y en función de la entrevista realizada, en establecer cauces participativos estables y en base a estudios de necesidades locales previos. No se reconocen, por lo tanto, iniciativas por su parte orientadas hacia la perspectiva del desarrollo local, sino vinculadas con el *policentrismo* definido por Viñao Frago (1994) y relacionadas con procesos comunicativos no explícitos o estables en el tiempo. En definitiva, no se visibiliza —a pesar de que se pregunta directamente por ello— cómo se desarrolla el proceso mediante el cual se llega a instaurar una determinada cualificación en un centro o en una comarca y cuáles son los criterios tomados en consideración para ello. A pesar de todo, la Administración autonómica coincide con la mayor parte del empresariado y del profesorado de FP encuestado, al señalar que las empresas deben ser los principales agentes a consultar a la hora de ubicar los ciclos formativos en el territorio. Sin embargo, se hace referencia en todo momento a proporcionar una respuesta para el conjunto de Galicia, no para cada uno de los territorios comarcales de forma específica. No obstante, tal como se establece en la literatura especializada (Palop Esteban, Herdoiza Arroyo y Santos Diniz, 2013; Uribe Toril, De Pablo Valenciano y Bonilla Martínez, 2013), la respuesta global en materia de formación debería pasar necesariamente por la acción local, por la generación de capital social alrededor de los procesos formativos (Molina y Martínez, 2005; Bolívar, López y Muriello, 2013; Martín Gutiérrez, 2015) y por la consideración y el empoderamiento de los agentes sociales locales en torno a la FP (Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013).

Por todo ello, sería interesante superar definitivamente la *descentralización fantasma* (Felgueroso y Jiménez-Martín (2010) y el *policentrismo* (Viñao Frago, 1994) y dotar a los centros de una autonomía real y de una verdadera capacidad de cambio, así como facilitar una colaboración intensa desde las administraciones entre el profesorado de FP y los agentes sociales que actúan fuera del centro educativo (Hatch, 2009). Para ello, los centros también deberían «tener la capacidad de decidir sobre los proyectos de cambio de acuerdo con sus propias prioridades, contando con los [...] recursos adecuados y conectando los procesos de mejora [...] con las demandas y expectativas del entorno social inmediato» (Bolívar, 2014: 44). Esta asociación con el entorno no es óbice para que, a la hora de establecer las necesidades en materia de FP de una circunscripción territorial, se realicen estudios exhaustivos de dicho contexto (González Barbero, 2012; Wiegand et al., 2015), de los sectores socioeconómicos tradicionales y emergentes y de la realidad comunitaria que enmarca a la población. Todo ello en aras de coordinar y planificar de forma explícita el desarrollo que se pretende alcanzar a nivel local y comarcal, los objetivos de las estrategias de formación y empleo a implementar y la corresponsabilización de los agentes sociales y la población en general para con su realidad inmediata.

Referencias bibliográficas

- ALBA FERNÁNDEZ, N. de; GARCÍA PÉREZ, F.F. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- ASÍS BLAS ARITIO, F. de (2005). La integración de los subsistemas de FP ¿Para cuándo? *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, 78, 6-9.
- BOLÍVAR, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7(2), 33-57.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J. y MURILLO, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 15-40.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L.J. (1996). La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de FP. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 193-218.
- CHISVERT, M.J. y MARHUENDA, F. (2012). Transiciones tempranas al mercado laboral: Los contratos de formación y aprendizaje, ¿oportunidad o trampa para los jóvenes? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 153-168.
- CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS RESPONSABLES DE LA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO (CEMAT) (1983). *Carta europea de ordenación del territorio*. Torremolinos: Consejo de Europa.
- DAHLSTED, M. (2009). Governing by partnerships: Dilemmas in Swedish education policy at the turn of the millennium. *Journal of Education Policy*, 24(6), 787-801.
- EDWARDS JR. D.B. y DEMATTHEWS, D. (2014). Historical trends in educational decentralization in the United States and developing countries: A periodization and comparison in the post-WWII context. *Education Policy Analysis Archives*, 22(40). <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n40.2014>>
- FELGUEROSO, F. y JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2010). Formación Profesional: No debemos tropezar dos veces con la misma piedra. En M. BAGÜES, J. FERNÁNDEZ-VILLAVERTED y L. GARICANO (eds.). *La ley de Economía Sostenible y las reformas estructurales: 25 propuestas*. Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIÈRE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Estudios Sociales, 29.
- FERREIRO, J.; BEA, E.; GÓMEZ, M.C. e INTXAUSTI, M.A. (2004). Teoría Insider-Outsider y temporalidad en el mercado de trabajo español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 51, 31-53.
- FIDDYMENT, G.E. (2014). Implementing Enrichment Clusters in Elementary Schools: Lessons Learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296.
- GALLEGO, R. y SUBIRATS, J. (2012). Spanish and Regional Welfare Systems: Policy Innovation and Multi-level Governance. *Regional and Federal Studies*, 22(3), 269-288, julio.
- GARCÍA BERROCAL, R. (2012). Análisis espacial de los equipamientos educativos (oficiales) en la ciudad de Montería, Colombia. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, 12, 159-179.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y LORENTE GARCÍA, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: Un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- GEE, J.P.; HULL, G. y LANKSHEAR, C. (2002). *El nuevo orden laboral: Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Girona: Pomares.

- GONZÁLEZ BARBERO, T.J. (2012). El análisis de la realidad social como un elemento identificador de las necesidades de formación profesional: El caso de la provincia de Ávila. *Indivisa: Boletín de Estudios de Investigación*, 13, 6-38.
- HATCH, T. (2009). The outside-inside connection. *Educational Leadership*, 67(2), 16-21.
- INSTITUTO GALEGO DE ESTADÍSTICA (IGE) (2013). *Banco de datos comarcal: Barbanza*. Santiago de Compostela: IGE.
- MARTÍN GUTIÉRREZ, A. (2015). *Contextualización de los centros de formación profesional en su entorno: Retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.
- MARTÍN JIMÉNEZ, M.I. (2005). El programa Terra: Una experiencia de cooperación para la ordenación territorial. *Boletín de la AGE*, 39, 285-305.
- MOLINA, F.X. y MARTÍNEZ, M.T. (2005). Over-embeddedness and under-exploration issues in cohesive networks: An application to the territorial clusters. *Conference COST-17 Knowledge and Regional Economic Development*. Barcelona: 9 de junio de 2005.
- MUÑOZ MORENO, J.L. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2011). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, 583-605.
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw Hill.
- NÚÑEZ BARRIOPEDRO, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar formación profesional: Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-34.
- OLAZARÁN, M.; ALBIZU, E.; LAVÍA, C. y OTERO, B. (2013). Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. *Cuadernos de Gestión*, 13(1), 15-40.
- OTERO, B.; LAVÍA, C. y ALBIZU, E. (2012). Formación e innovación: Relación entre centros de formación profesional y pymes industriales en el País Vasco y Navarra. *Inguruak: Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 53-54, 97-112.
- PALOP ESTEBAN, V.; HERDOIZA ARROYO, P. y SANTOS DINIZ, A.V. (2013). Alternativas para el desarrollo territorial desde la Educación Formación Profesional. *MPGOA, João Pessoa*, 2(2), 3-21.
- PITARCH GARRIDO, M.D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: El caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía*, 67-68, 119-136.
- RAHMAN, S. y SMITH, D. (2000). Use of location-allocation models in health service development planning in developing nations. *European Journal of Operational Research*, 123, 437-452.
- REGO-AGRASO, L. (2013). *A ordenación da formación profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Tesis doctoral inédita.
- REGO-AGRASO, L., BARREIRA CERQUEIRAS, E. Y RIAL SÁNCHEZ, A. (2015). La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: Aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, 51(2), 349-371.
- RENÉS ARELLANO, P. y CASTRO ZUBIZARRETA, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- RENTERÍA RODRÍGUEZ, M.T. (2008). Desarrollo y retos de la participación de la sociedad civil en los procesos de ordenación territorial. *Perspectiva Geográfica*, 13, 127-142.
- RIAL SÁNCHEZ, A. (2002). El presente en la formación para el trabajo: Las rápidas mutaciones en las exigencias de cualificación. *Educar*, número extraordinario, 177-181.

- RODRÍGUEZ SOSA, V. y ASIÁN CHAVES, R. (2006). *Indicadores y fuentes estadísticas para el análisis de los mercados de trabajo*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, Fundación Universitaria y Junta de Andalucía.
- REUTER-KUMPMANN, H. y WOLLSCHLÄGER, N. (2004). De la divergencia a la convergencia: Una historia de la Formación Profesional en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional CEDEFOP*, 32, agosto/II, 6-17.
- SANTOS REGO, M.A. (1997). *El crisol de la participación: Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SOLER, A. (2006). La escuela, núcleo de la red educativa territorial. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 152, 29-31.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- URIBE TORIL, J.; PABLO VALENCIANO, J. de y BONILLA MARTÍNEZ, J.J. (2013). El desarrollo local y empresarial: La formación como factor básico para orientar al emprendedor. *Intangible Capital*, 9(3), 644-677.
- VAN LANGEN, A. y DEKKERS, H. (2001). Decentralisation and combating educational exclusion. *Comparative Education*, 37(3), 367-384.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: Teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-64.
- WIEGAND, A.; MANNO, M.; LESHNICK, S.; TRESKON, L.; GECKELER, C.; LEWIS-CHARP, H.; SINICROPE, C.; CLARK, M. y NICHOLSON, B. (2015). *Adapting to Local Context: Findings from the YouthBuild Evaluation Implementation Study*. Washington: MDRC.
- WINTERTON, J. (2006). Social dialogue and vocational training in Europe: Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training*, 30, 65-76.
- VALLEJOS ROMERO, A.; MONTEIRO TOLEDO, D. y ÁVILA ÑIRRI, S. (2010). Planificación educativa en cuatro municipios chilenos. *Cuadernos de Pesquisa*, 40(141), 943-964.
- ZUBERO, I. (2008). ¿A qué huele Dinamarca? *Lan Harremanak*, 16(1), 35-57.