



CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, nº 94, Diciembre 2018, pp. 185-216

Trayectorias de aprendizaje en contextos informales. El caso de tres empresas de inserción

**María José Chisvert-Tarazona
Davinia Palomares-Montero
Nerea Hernaiz-Agreda
Manuel Salinas**

Universitat de València

Cómo citar este artículo: CHISVERT-TARAZONA, M.J., PALOMARES-MONTERO, D., HERNAIZ-AGREDA, N. & SALINAS, M. (2018): "Trayectorias de aprendizaje en contextos informales. El caso de tres empresas de inserción", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 185-216, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12695.

How to cite this article: CHISVERT-TARAZONA, M.J., PALOMARES-MONTERO, D., HERNAIZ-AGREDA, N. & SALINAS, M. (2018): "Learning trajectories in informal settings. The case of three insertion companies", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 185-216, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12695.

CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa
ISSN edición impresa: 0213-8093. ISSN edición online: 1989-6816.

© 2018 CIRIEC-España

www.ciriec.es www.ciriec-revistaeconomia.es

Trayectorias de aprendizaje en contextos informales. El caso de tres empresas de inserción

María José Chisvert-Tarazona
Davinia Palomares-Montero
Nerea Hernaiz-Agreda
Manuel Salinas

RESUMEN: *El mundo del trabajo abarca una amplia gama de contextos, más o menos estructurados, que en muchos casos permiten acceder a un conocimiento tácito. Las empresas de inserción van más allá. Ubicadas dentro del modelo de economía social favorecen la inserción social de colectivos vulnerables a partir de una contratación temporal posibilitando experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales. Son una buena oportunidad para las personas trabajadoras de inserción que han demostrado su voluntad y capacidad para adaptarse al sistema social y productivo. Este artículo presenta resultados parciales de un estudio con el objetivo de discernir qué aprenden las personas trabajadoras de inserción en su paso por estas empresas y cómo lo aprenden. Para responder a este propósito se ha realizado un estudio longitudinal a tres empresas de inserción durante cuatro años basado en el modelo de las trayectorias de aprendizaje de Eraut (2009) y Eraut y Hirsh (2007). Este modelo analiza el conocimiento tácito, así como el adquirido de forma intencional en entornos profesionales, a través de la descripción y análisis de los procesos de formación y aprendizaje. Ha permitido categorizar no sólo competencias técnicas, sino también básicas y transversales. Entre los resultados obtenidos en tres empresas de inserción destaca la escasa relevancia otorgada en estas organizaciones al dominio de las competencias técnicas y la significatividad de las transversales y básicas. En estas empresas las actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos y los aprendizajes intencionales generan en gran medida espacios de acceso al conocimiento.*

PALABRAS CLAVE: Empresas de inserción, vulnerabilidad, trayectorias de aprendizaje, inclusión, empleo.
CLAVES ECONLIT: A13, L31, P31.

Cómo citar este artículo / How to cite this article: CHISVERT-TARAZONA, M.J., PALOMARES-MONTERO, D., HERNALIZ-AGREDA, N. & SALINAS, M. (2018): "Trayectorias de aprendizaje en contextos informales. El caso de tres empresas de inserción", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 185-216, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12695.

Correspondencia: María José Chisvert-Tarazona, Contratada Doctora Interina, Maria.Jose.Chisvert@uv.es; Davinia Palomares-Montero, Contratada doctora, Davinia.Palomares@uv.es; Nerea Hernaiz-Agreda, Personal Investigador en Formación, Nerea.Hernaiz@uv.es, Manuel Salinas, Profesor asociado, Manuel.Salinas@uv.es. Universitat de València.

EXPANDED ABSTRACT

Learning trajectories in informal settings. The case of three insertion companies

In contemporary societies, uncertainty (Bauman, 2007; Beck, 2006) is especially prevalent in unstable professional trajectories that lack solid referents. Labor flexibility, the temporality of workers, reductions in working hours and decreases in the cost of dismissals (De Cuyper et al., 2011) are some of the elements that promote truncated professional trajectories. This context increases the 'precariat' (Standing, 2001) and the vulnerability of the workforce.

The labor market is sometimes aware of these circumstances and, in some contexts, is more or less organized in trying to generate learning processes and personal and professional growth to reduce or eliminate vulnerable conditions. Insertion companies are a clear example of an attempt to address this issue. These third-sector organizations are learning structures in a commercial context. They encourage disadvantaged people to access ordinary employment. By offering a job contract for a period of time that is less than three years, regulated by the Organic Law 44/2007 of the 13th of December, these insertion companies facilitate the worker's transition to the ordinary labor market with protected employment. García Maynar (2007) noted the relevance and the effort that these companies should make to operate within a network, productively strengthen themselves and differentiate themselves from other social interventions.

This article presents partial results of a study done to determine what and how insertion workers learn as they go through these companies.

To meet this aim, a longitudinal study based on the learning trajectories model of Eraut (2009) and Eraut & Hirsh (2007) was carried out at three insertion companies over four years. Through the description and analysis of training and learning processes, this model analyses both implicit knowledge and the knowledge intentionally acquired in professional settings.

The fieldwork refers to the analysis carried out in three insertion companies, two of them located in Valencia and another one in Madrid. We visited each company three times, with varying intervals of 9-12 months. We have applied different methodologies to analyze how integration workers learn: (1) documentary analysis, which includes both academic references and internal insertion company documentation; (2) nonparticipant observation of processes and relationships in the workplace; and (3) semistructured interviews with accompanying workers, production workers and insertion workers. The analysis of the three insertion companies allowed us to observe 14 insertion workers in depth in

real work situations. Observation covered between one and three working days per person, depending on the phase of recruitment and the time of year the field study was conducted. There were also a total of 70 interviews.

There are some similarities among insertion companies analyzed in this study: (1) insertion companies are promoted by religious entities with vast experience in the third sector; (2) although insertion workers' profiles are diverse, all of them have a lower index of employability at the beginning of their recruitment. Among the differences, we highlight (1) the type of company: one is a cooperative, and two are limited liability companies; and (2) the production purpose: one is dedicated to laundry-dry cleaning, and two are dedicated to the collection and treatment of waste.

In relation to 'what is learned', the analyzed categories emphasize the orientation to learning productive processes and learning social and personal development. Regarding 'how it is learned', Eraut (2009) introduces three categories that are used in the analysis of insertion companies' learning processes: learning as a collateral effect, learning incorporated into other processes and intentional learning

We started from two initial assumptions: (1) 'what is learned': the possibility of finding employment at the end of the contract with these companies increases to a greater extent when the learning processes generated in the insertion companies are aimed at expanding social and personal growth; (2) 'how it is learned': learning activities that are incorporated into other processes, usually productive in nature, are the most common formula for approaching new knowledge and are used to a greater extent than are techniques that involve intentional learning or learning as a collateral effect.

The results allow us to prove our first assumption. In each of the three insertion companies, workers had little difficulty in achieving technical competencies, though these usually had limited professional significance; in standardized processes whose main challenges are to achieve an adequate speed in performing the task; in having the minimum communicative competencies needed to pay attention and understand task instructions; and in accountability of performance. At the same time, productive processes are relevant. Company 1, a paradigm of effectiveness and efficiency in the sector, is the leader in productive transformation among insertion companies. Company 2 emphasizes social and personal growth and is in the process of transforming its processes to strengthen efficiency and effectiveness. Company 3 also stands out for the value given to work, as it puts great effort into ensure productive progress in effort and discipline. However, the learning processes related to social and personal development are those intersectional competencies that seem to generate a greater chance of ordinary employment (employment that rarely benefits from access to technical professional skills and that has reduced transferability to other labor contexts). Moreover, special emphasis is placed on processes of self-evaluation and self-direction, on the management of one's own emotions and on social skills that deal with questions

related to the development of work and to conflicts that may arise during work. In addition, opportunities to become aware of the context, situation, and other people involved are offered, as well as opportunities to understand the relationships and values of the organization itself.

In relation to our second assumption, we can say that it is partially proved. Processes that are learned as a collateral effect are not the most significant, largely because of the simplicity of the productive processes in these institutions, which mostly provide jobs requiring low levels of qualification. Instead, it is in the learning activities incorporated into other processes, as we expected, and in the intentional learning processes, that spaces are more frequently generated to gain new knowledge. This is undoubtedly a relevant contribution because the percentage of workers who transition to ordinary employment after going through an insertion company is comparable to the percentage of those who transition to ordinary employment but do not go through an insertion company during unemployment, demonstrating the benefit of being associated with these institutions.

KEYWORDS: Insertion companies, vulnerability, learning trajectories, inclusion, employment.

1. Introducción

La incertidumbre en las sociedades contemporáneas, descrita por autores como Bauman (2007) o Beck (2006), se ha instaurado especialmente en trayectorias profesionales marcadas por la inestabilidad y la pérdida de referentes sólidos. La flexibilidad laboral, la temporalidad, la reducción de las jornadas y el abaratamiento del despido (De Cuyper, Mauno, Kinnunen, & Makikangas, 2011) son algunos de los elementos que favorecen la persistencia de trayectorias profesionales truncadas, alimentando el aumento de la precariedad (Standing, 2011) y la vulnerabilidad.

El mercado laboral no siempre es ajeno a estas circunstancias y en determinados contextos, más o menos estructurados, trata de generar aprendizaje, crecimiento personal y profesional, para reducir o eliminar las condiciones de vulnerabilidad. Las empresas de inserción (EI) son un claro ejemplo de entidades que trabajan con este fin. Se trata de organizaciones ubicadas dentro del modelo de economía social cuyos orígenes se remontan a los años ochenta del siglo pasado. Estas instituciones persiguen el objetivo de la integración de personas en riesgo de exclusión social posibilitando su acceso al empleo ordinario. Son estructuras que favorecen el aprendizaje en un contexto productivo. El procedimiento que siguen para hacerlo posible se basa en ofrecer un contrato de trabajo durante un periodo inferior a tres años. Se trata de un empleo protegido y regulado en la Ley 44/2007, de 13 de diciembre. García-Maynar (2007) valoró la relevancia de su aprobación y el esfuerzo que deberían realizar estas empresas para trabajar en red, fortalecerse productivamente y diferenciarse de otras intervenciones sociales.

Las EI para realizar este tipo de intervenciones cuentan con Personal Técnico de Acompañamiento (PTA) y de Producción (PTP), cuyas actuaciones inciden directamente en un aprendizaje más consolidado del Personal Técnico de Inserción (PTI): reducen su incertidumbre en el puesto de trabajo y les facilitan la información que necesitan para tener un buen rendimiento laboral (West, 2000; Van Ginkel & Van Knippenberg, 2008).

Esta dinámica promovida por las EI reduce significativamente la incertidumbre relacionada con el trabajo a desempeñar y permite a las PTI comprender mejor las expectativas de una empresa y los resultados de producción que puede necesitar.

Desde la perspectiva laboral que nos ocupa, la vulnerabilidad de este tipo de trabajadores y trabajadoras puede considerarse como la propensión de una persona a la pérdida de participación activa en la sociedad, siendo una clave de su vulnerabilidad las dificultades para acceder al mercado de trabajo no protegido. Si el empleo en el cual está trabajando esa persona es su principal fuente de ingresos, también lugar de integración y socialización, la ausencia o transitoriedad de esta ocupación podría ser un elemento de vulnerabilidad (Olmos Rueda, 2011).

Esta concepción de sujeto vulnerable tiene varios elementos que lo articulan y hacen que la persona que posea estas características pueda encontrarse ante una situación de riesgo de exclusión y discriminación. Estos factores pueden ser: el género, la edad, la condición de discapacidad, la orientación sexual, la nacionalidad, la pertenencia a grupos diferenciados, o minoritarios, que por etnia, lengua o religión se distinguen del resto de la población o la propia condición socioeconómica (Van Houten & Jacobs, 2005). Por otro lado, el presente contexto social y laboral está en cambio constante y es muy dinámico. Por ello la baja cualificación de un trabajador unida a un escaso o inexistente nivel formativo o la incapacidad para adaptarse al puesto de trabajo al que se presenta, constituye otro indicador indiscutible de vulnerabilidad y exclusión social.

Este artículo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación con la intención de discernir qué y cómo aprenden las personas trabajadoras de inserción, colectivos en riesgo de exclusión social, en su paso por estas empresas. Se analiza qué aprendizaje se está generando en estas empresas para favorecer el cumplimiento de su misión principal: la inclusión social. También preocupa trasladar el análisis de cómo se accede a ese conocimiento. Se trata de mostrar las estrategias y prácticas que provocan aprendizaje en el puesto de trabajo y sus efectos sobre los procesos de desarrollo personal, formativo y profesional de las y los trabajadores con contratos para la inserción en su tránsito al mercado de trabajo ordinario.

Se ha partido de dos supuestos iniciales: (1) En relación a "*qué se aprende*": el empleo a la finalización del contrato en estas empresas aumenta en mayor medida cuando el aprendizaje generado en ellas se dirige a ampliar el crecimiento social y personal; y (2) en relación a "*cómo se aprende*": las actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos, habitualmente productivos, son la fórmula más habitual de aproximación a nuevo conocimiento, utilizada en mayor medida que el aprendizaje intencional o el aprendizaje como efecto colateral.

En el apartado siguiente se analiza el aprendizaje generado en entornos profesionales siguiendo a Eraut (2009) y Eraut y Hirsh (2007). En el tercer epígrafe se profundiza sobre las EI como contexto de aprendizaje para colectivos en riesgo de exclusión social. El siguiente apartado, el cuarto, incluye una descripción metodológica que permitirá conocer cómo se ha llevado a cabo la investigación que se presenta. En el quinto epígrafe se incluyen los resultados más relevantes en las tres empresas observadas en atención a las trayectorias de aprendizaje de las PTI. El sexto epígrafe muestra las conclusiones del estudio.

2. Del aprendizaje implícito al aprendizaje deliberativo en entornos profesionales

Aunque el aprendizaje dentro de las EI es fundamental para potenciar una futura inserción laboral, hay escasos estudios que lo conecten al espacio de la empresa, lugar donde también se produce (Lee & Roth, 2007; Small & Irvine, 2006). No obstante, el aprendizaje informal reivindica su significación social, el potencial que representa aprender de otras personas, aprender de la experiencia personal, en contextos amplios y diversos, favorecedores de una mayor flexibilidad (Eraut, 2004).

Son diversas las críticas vertidas sobre los aprendizajes no formales. Young (2008) sostiene que éstos no permiten acceder a un conocimiento teórico "poderoso", a una amplia comprensión de los procesos. En esta línea argumental, el contexto empresarial prioriza el objetivo productivo antes que la generación de aprendizaje, situación que se produce en menor medida en una EI, dado que la lógica mercantil convive en sintonía con el objetivo de transformación social.

Algunas investigaciones han conseguido definir de forma precisa el aprendizaje informal (Eraut, Alderton, Cole & Senker 2000), contextual (Casey, 1999) y situado (Lave, Wenger & Wenger, 1991). En Eraut, Alderton, Cole y Senker (2000) se determinó que para que se den las condiciones de un óptimo aprendizaje informal en una empresa debería haber una rotación en las tareas, participación en diferentes grupos de trabajo, se debería poder tener la oportunidad de solicitar la información que se precise a personas expertas internas y externas a la empresa y, por último, generar cambios en los deberes y roles de trabajo que estimulen el aprendizaje del trabajador o la trabajadora.

Siguiendo con esta línea de argumentación, según Eraut y Hirst (2007) se puede acceder al conocimiento y al aprendizaje en un contexto determinado desde dos perspectivas, la individual y la social. La perspectiva individual aproxima al análisis del saber que dispone una persona, de lo que sabe hacer, a qué y cómo aprende, a cómo interpreta y utiliza lo que aprende. La perspectiva social revisa las prácticas y productos culturales que ofrecen conocimientos y recursos para el aprendizaje, analiza la naturaleza social de muchos de los contextos de aprendizaje, los orígenes de los conocimientos compartidos, transmitidos o desarrollados por grupos o por, como en el caso que nos ocupa, organizaciones empresariales.

De este modo, el aprendizaje informal según Eraut (2004) y Reber (1993) es un atributo de varios tipos de conocimiento, con tres grados de intención: el aprendizaje implícito, el aprendizaje reactivo y el aprendizaje deliberativo (Tabla 1). Se explican los tres tipos de aprendizaje en función del espacio temporal en el que se sitúa a la persona.

Tabla 1. Tipología de aprendizaje informal

| Tiempo de foco | Aprendizaje implícito | Aprendizaje reactivo | Aprendizaje deliberativo |
|-----------------------|--|--|--|
| Episodio(s) pasado(s) | Relación implícita de recuerdos pasados con la experiencia actual. | Breve reflexión casi espontánea sobre episodios pasados, acontecimientos, incidentes, experiencias. | Discusión y revisión de acciones pasadas, comunicaciones, eventos, experiencias. |
| Experiencia actual | Una selección de la experiencia entra en la memoria episódica. | Observando hechos, ideas, opiniones, impresiones, haciendo preguntas; observando los efectos del comportamiento. | Participación en la toma de decisiones, en su resolución. |
| Comportamiento futuro | Expectativas inconscientes. | Reconocimiento de posibles oportunidades de aprendizaje en el futuro. | Planificación de oportunidades de aprendizaje; ensayando para eventos futuros. |

FUENTE: Eraut (2004).

El aprendizaje se produce siempre en el momento presente, es una obviedad. Sin embargo, los tres niveles de aprendizaje descritos se desarrollan atendiendo también a los acontecimientos pasados, los que ocurren en el presente y los que se proyectan para el futuro. Eraut (2004) sostiene que el aprendizaje implícito se produce de modo inconsciente. Viene referido a experiencias concretas, vividas u observadas. En cambio, Eraut explica que el aprendizaje reactivo es intencional, aunque, al no ser planificado, se produce casi de forma espontánea, con escaso tiempo para reflexionar mientras se está produciendo. El aprendizaje más profundo es sin duda el aprendizaje deliberativo, introducido desde la planificación, vinculado a un control consciente del conocimiento al que se accede.

El conocimiento tácito podría ubicarse en cualquiera de estos tres niveles. Es un conocimiento personal que puede ser utilizado sin pensamiento crítico y reflexivo. En algunas situaciones, las personas consideran que funciona de forma adecuada y lo aplican; en otras, no se dispone del tiempo necesario y/o la disposición para profundizar en lo que saben no es adecuada. En cambio, en otras situaciones este conocimiento se hace más profundo, trasciende la superficialidad y el sesgo de no haber ejercido un control consciente sobre él y es discutido, sirve para generar hipótesis, para contrastar las prácticas realizadas, otorgando mayor sentido a la experiencia acumulada.

Las trayectorias de aprendizaje de Eraut (2009) que buscan obtener una respuesta a la pregunta *qué se aprende* se han categorizado a partir del desarrollo personal, del desempeño en la tarea, la conciencia y comprensión, el trabajo con otros/as y el desempeño en el rol. Ítems que fueron ampliamente desglosados en una plantilla que se ha adaptado por parte del equipo investigador a colectivos en riesgo de exclusión social y permite la descripción de los ámbitos de observación: (1) tipos de

desempeño que se observan y describen; (2) tareas relativas al aprendizaje y la producción, especialmente orientadas a enseñar; y (3) escala temporal que busca discernir la atención dedicada a cada tarea, en especial a las de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2. Qué se aprende en las EI

| Categorías | Elementos de análisis |
|--------------------------|---|
| Desarrollo personal | Autoevaluación; autodirección; manejo de emociones; mantenimiento de relaciones y habilidades sociales; disposición a atender otras perspectivas; disposición a aprender y mejorar de la propia práctica y capacidad para aprender de la experiencia. |
| Desempeño en la tarea | Velocidad y ritmo; complejidad de las tareas y los problemas; aprenden una amplia variedad de habilidades para mejorar la empleabilidad; comunicación relativa a la tarea. |
| Conciencia y comprensión | De otras personas; del contexto y la situación; de problemas y riesgos laborales; de los valores de la organización. |
| Trabajo con otros/as | Facilitando las relaciones sociales; resolviendo problemas y planificar juntos/as; capacidad para comprometerse y promover el aprendizaje mutuo. |
| Desempeño en el rol | Aprende a planificar su trabajo y a priorizar actividades y tareas; alcance de la responsabilidad; apoyo del aprendizaje de otras personas; rendición de cuentas; delegación. |

FUENTE: Eraut (2004). Adaptación propia.

La pregunta *cómo se aprende* se responde desde los procesos de capacitación y acompañamiento, es decir, son los factores que afectan al aprendizaje en el puesto de trabajo. Bajo el modelo teórico e interpretativo de las trayectorias de aprendizaje de Eraut y colaboradores, las observaciones y las entrevistas deberían incluir respuestas a cómo se enseña o instruye, a los tipos de relación que se observan y describen, teniendo en todo momento presente las fases en las que se encuentran las PTI y las decisiones organizativas orientadas al aprendizaje. Las categorías utilizadas y que respondían a este modelo fueron: (1) procesos de trabajo en los que el aprendizaje es un efecto colateral; (2) actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos de trabajo y/o de aprendizaje; y (3) procesos de aprendizaje intencional que suceden durante la jornada laboral (Tabla 3).

Tabla 3. Cómo se aprende en las empresas de inserción

| Categorías | Elementos de análisis |
|---|---|
| Procesos de trabajo con aprendizaje como efecto colateral | Trabajando en equipo; consultando; asumiendo tareas y roles que suponen un desafío; contribuyendo a solucionar problemas; participando en experimentación o innovaciones; consolidando, ampliando y mejorando las destrezas; trabajando con clientes. |
| Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos | Escuchando y observando. Preguntando y obteniendo información; identificando a las personas con recursos; dando y recibiendo retroalimentación, recapitulando errores, reflexionando sobre lo ocurrido; empleando herramientas para el aprendizaje. |
| Procesos de aprendizaje intencional | Estando bajo supervisión, teniendo un coach o tutor; seguir a alguien en el desempeño de su trabajo; observar puestos de trabajo distintos al propio; participar en cursos o actividades de formación; participar en una master-class, prepararse para presentarse a la acreditación de competencias; estudiar. |

FUENTE: Eraut (2004). Adaptación propia.

Responder a estas preguntas nos permitirá acceder a un conocimiento minucioso sobre los aprendizajes que se generan en las EI. Se trata de un análisis pautado y profundo que aportará información relevante para generar espacios de reflexión sobre el sentido social y pedagógico de estas organizaciones.

3. Las empresas de inserción social: un entorno profesional de aprendizaje para colectivos en riesgo de exclusión

Las EI constituyen, quizás, la única oportunidad para colectivos muy desfavorecidos de transitar al mercado laboral ordinario (Chisvert-Tarazona, 2018), razón por la que podemos considerarlas, antes que nada, empresas sociales. Dicha aseveración introduce aspectos identitarios que van a condicionar los aprendizajes susceptibles de ser adquiridos en estas instituciones.

La Ley 5/2011, de economía social reconoce a las EI como uno de los subgrupos de empresas que componen las familias de empresas sociales y comparten los principios que orientan la economía social en el estado español: (1) primacía de las personas y del fin social sobre el capital; (2) constitución como entidades sin ánimo de lucro; (3) promoción de la solidaridad interna y con la sociedad; e (4) independencia respecto a los poderes públicos. Además, las EI aparecen reguladas en la Ley 44/2007, de 13 de diciembre y se pueden definir como estructuras mercantiles de aprendizaje cuya finalidad es la de facilitar el empleo a colectivos desfavorecidos con el objetivo final de su inclusión social. La asignación de dicha condición está ampliamente descrita en la normativa citada.

Por su parte, Solórzano, Guzmán, Savall y Villajos (2018) realizan un análisis de las empresas sociales desde cuatro enfoques: economía social, economía solidaria, economía del Tercer Sector de Acción Social (TSAS) y del emprendimiento social. Es en el enfoque de la economía social donde se sitúan las EI, enmarcadas en el subsector de mercado, tal y como señalan Monzón y Chaves (2012). Para facilitar su descripción, estos autores se sirven de una serie de indicadores enmarcados en tres dimensiones características de la empresa social: la económica y empresarial, la social y el gobierno participativo. Las EI puntúan en todos los indicadores salvo en la naturaleza participativa que va a estar condicionada principalmente por la naturaleza mercantil de la entidad matriz de la EI. En consecuencia, las EI se sitúan entre los programas de formación y el acceso directo al empleo ordinario.

El objetivo de la EI es posibilitar la inclusión social de colectivos en riesgo de vulnerabilidad facilitando su integración en el mercado de trabajo ordinario. Como aspecto diferencial de las EI, en comparación a otros mecanismos de lucha contra la exclusión social, cabe destacar que se trata de herramientas sostenibles que minimizan el consumo de recursos sociales, con un retorno a través de impuestos y de recursos económicos, al reducir las percepciones en ayudas sociales y de desempleo (Díaz, Marcuello & Marcuello, 2012).

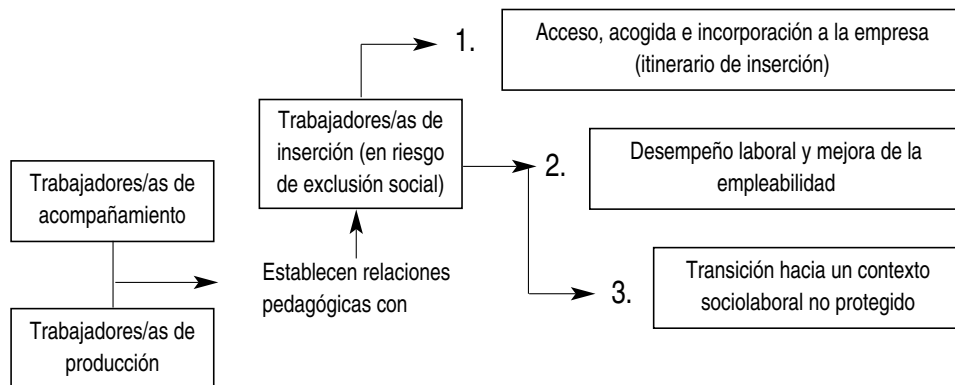
Algunos autores consideran que el concepto de inserción laboral para este colectivo está sesgado y es limitado, optando por sustituirlo por el de empleabilidad, considerado un término de mayor amplitud y más inclusivo (Córdoba, Llinares & Zacarés, 2013). Si bien el concepto de empleabilidad también ha sido criticado por fomentar la individualización del problema.

La consecución de la inserción siempre se verá sometida a las inclemencias de las crisis socio-económicas, a la estacionalidad de los contratos, a la economía sumergida. Sin embargo, en este artículo se dirige la mirada sobre este indicador con objeto de poner en relación las expectativas de la norma y las trayectorias de aprendizaje que se activan en estas organizaciones a través de los itinerarios de inserción.

El itinerario de inserción es concebido como un proyecto de la PTI centrado en una serie de aprendizajes que tienen en cuenta el desarrollo de habilidades sociales, laborales, de formación básica, de cualificación profesional y conocimientos del mercado laboral. De un modo genérico, este itinerario es pactado entre los Servicios de Empleo Público, la EI y la PTI. Este itinerario será el que marque el camino hacia el empleo ordinario de la PTI a través de aprendizajes laborales y la mejora de su empleabilidad (Figura 1). Los itinerarios de inserción son revisados a lo largo del proceso, con la intención de ir realizando los reajustes necesarios hacia el logro final de la transición al empleo ordinario.

El proceso de aprendizaje estándar que la PTI va a desarrollar durante el tiempo que pase en la EI (hasta un máximo de 3 años), va a estar referenciado a las figuras de acompañamiento con una función más orientada al proceso personal (PTA) o al proceso productivo (PTP). La adquisición de competencias técnico-profesionales, socio-laborales y personales de las PTI está mediada por acciones grupales e individuales que orientan la trayectoria de aprendizaje.

Figura 1. Fases del proceso de inserción en EIS



FUENTE: Chisvert-Tarazona (2018).

El papel del PTA y del PTP es clave a la hora de dar viabilidad a cada itinerario personalizado, siendo la coordinación entre ambos un factor imprescindible para el éxito en la mejora de la empleabilidad de la PTI. Una colaboración no exenta de la tensión existente en ocasiones entre la labor productiva de la EI (necesaria para que funcione con autonomía e independencia de las ayudas públicas) y la de apoyo personal y social (también necesaria para superar los obstáculos y carencias propios de la persona y que le confieren la condición de colectivo desfavorecido). Una tensión, por otro lado, necesaria y que tiene el proceso de formación de la PTI como eje central, siempre establecido desde una relación de respeto, cercanía y confianza entre acompañante y PTI que permita ir definiendo acuerdos orientados a la acción (Gallastegi & Martínez-Rueda, 2011).

Además del PTA y PTP, las empresas de inserción cuentan con otras figuras que complementan la adquisición de competencias transversales de las PTI. Así, en la última fase orientada a la contratación, la intermediación laboral se lleva a cabo en ocasiones por la figura del prospector/a de empleo. Constituye un eslabón clave en la búsqueda de puestos de trabajo fuera de la EI. Una adecuada orientación profesional a la PTI va a favorecer el éxito de su incorporación al mercado laboral ordinario. Además, el seguimiento en esa primera fase en la nueva empresa, será clave también para corregir y evaluar aquellos aspectos que quizá no se hayan contemplado en los itinerarios de la EI.

4. Metodología

Se ha realizado un estudio longitudinal durante cuatro años basado en el modelo de las trayectorias de aprendizaje de Eraut (2009) y Eraut y Hirsh (2007). Este modelo analiza el conocimiento tácito, así como el adquirido de forma intencional en entornos profesionales, a través de la descripción y análisis de sus trayectorias de aprendizaje.

El trabajo de campo presentado remite al análisis realizado en tres empresas de inserción, dos de ellas ubicadas en la Comunidad Valenciana y una en la Comunidad de Madrid. Requirió visitarlas en tres tiempos, en ciclos de entre 9 y 12 meses, entre 2015 y 2017. Las metodologías utilizadas para analizar los aprendizajes producidos han sido: (1) el análisis documental, que incluye tanto referencias académicas como documentación propia de las EI; (2) la observación no participante de procesos y relaciones en el puesto de trabajo; y (3) las entrevistas semiestructuradas al PTA, PTP y PTI.

El análisis de las tres EI ha permitido seguir en su puesto de trabajo a un total de 14 PTI (Tabla 4). Se ha realizado la observación de entre una y tres jornadas laborales por persona, dependiendo de la fase de su contratación y el momento de realización del estudio de campo. Se cuenta también con un total de 85 entrevistas semiestructuradas dirigidas a completar la información obtenida en la rejilla de observación.

Tabla 4. Trabajo de campo realizado en las EI

| EMPRESA | Nº DE PTI | Nº DE JORNADAS DE TRABAJO OBSERVADAS | Nº DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS | | |
|---------|-----------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----|-----|
| | | | PTI | PTA | PTP |
| EI 1 | 4 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| EI 2 | 7 | 10 | 12 | 12 | 10 |
| EI 3 | 3 | 6 | 6 | 6 | 6 |

FUENTE: Elaboración propia.

4.1. Descripción de los casos

Las EI que se presentan tienen amplias similitudes: (1) están promovidas por entidades religiosas con amplia trayectoria en el tercer sector; (2) los perfiles de las PTI son muy diversos, pero en todos los casos el índice de empleabilidad al inicio de la contratación es bajo. Entre las diferencias: (1) el tipo

de empresa: una es cooperativa, dos son sociedades limitadas, y (2) la finalidad productiva: una de ellas se dedica a la lavandería-tintorería, dos a la recogida y tratamiento de residuos. A continuación, se incluye una descripción más minuciosa de cada una de ellas.

La El 1 es una cooperativa de Iniciativa social y empresarial nacida en 2014 para, como expresa la propia institución, promover la integración social mediante la gestión integral del residuo textil. Gestiona la recogida, clasificación y empaquetado de ropa de segunda mano. Forma parte de un grupo de diecisiete instituciones que incluyen cooperativas y empresas de inserción impulsadas por una confederación de entidades de acción social de la iglesia católica. Su clientela está conformada por otras empresas del grupo que se dedican a la venta textil. Está situada en un municipio de la provincia de Valencia, en la comarca del Campo del Turia. En 2017 contaba con una plantilla de alrededor de 45 personas de las cuales aproximadamente 20 eran PTI. El perfil de acceso de las PTI es mayoritariamente de personas inmigrantes provenientes de África que han desarrollado con antelación trabajos de escasa cualificación. Se advierte una marcada diferencia en las tareas que desarrollan las PTI en atención al sexo. Los hombres principalmente desarrollan tareas de logística, caracterizadas por traslados de mercancía pesada y manejo de maquinaria, ámbitos en los que la fuerza física es un elemento importante. Las mujeres se sitúan mayoritariamente en clasificación textil y calidad. El entorno de trabajo incorpora el desarrollo tecnológico propio del sector.

La El 2 fue promovida en 1990 por una fundación impulsada por la misma confederación de entidades de acción social. La dirección alude a un triple compromiso de la institución: el social, con las personas en inserción; el ambiental, en beneficio de una adecuada gestión de los residuos; y el económico, en su búsqueda de la viabilidad y mantenimiento de los puestos de trabajo de la empresa. Los servicios que ofrece actualmente esta empresa son: (1) transporte, almacenamiento y recogida de aparatos eléctricos y electrónicos, contenedores de ropa, papel y pilas; (2) venta textil a través de dos tiendas abiertas al público y una tercera con un valor social antes que productivo, dado que se dirige a personas sin recursos económicos; y (3) destrucción de documentación (papel). Las instalaciones constan de una nave industrial situada en una población de la provincia de Castellón. En 2017 contaba con alrededor de 25 trabajadores y trabajadoras, de los cuales aproximadamente 13 eran PTI. El perfil de acceso de las PTI es diverso, aunando en ocasiones varias de estas características: mendicidad, drogadicción, desempleo de larga duración, jóvenes pertenecientes a familias desestructuradas, personas inmigrantes, entre otras. Estas personas son contratadas en la El después de haber realizado formación ocupacional relacionada con la ocupación en la fundación que promueve la empresa. Las ocupaciones desarrolladas por las PTI responden también a una marcada diferencia en atención al sexo. Los varones son peones de almacén que realizan la recogida de materiales reciclables. Las mujeres se dedican a la clasificación de textiles o son dependientas en tienda. El entorno de trabajo incorpora un moderado desarrollo tecnológico.

La El 3 es una lavandería industrial bien consolidada que fue promovida por una fundación vinculada a una orden religiosa. Se calificó como empresa de inserción en 2009 y se trasladó en 2014 a un polígono industrial situado al sur de Madrid. Su gerente expresaba que esta organización nació

con el objetivo de posibilitar la promoción de mujeres en condiciones de marginación y exclusión, no con fines productivos. La mayor parte de su clientela son colegios mayores, si bien también trabajan con restaurantes. Las PTI tienen entre sus ocupaciones ser conductoras de recogida y reparto de prendas textiles o bien trabajan como operarias de maquinaria en la nave, dedicadas al lavado, secado, planchado, doblado y empaquetado. El perfil de las PTI se caracteriza por ser mayoritariamente mujeres que han padecido situaciones de violencia de género en sus vidas, de las que han logrado salir no sin secuelas, con escasa formación básica, en muchos casos analfabetas. Suelen disponer de experiencia laboral previa en la economía informal, si bien en ningún caso en lavandería. Las PTI rotan por la totalidad de actividades que desarrolla la empresa. El desarrollo tecnológico se adecúa al propio del sector.

5. Resultados

A continuación, se revisan los aprendizajes que se van adquiriendo en cada una de las EI atendiendo a los ámbitos de observación y descripción que propone Eraut para profundizar en las trayectorias de aprendizaje. Las tres EI presentan amplias similitudes relativas al qué y cómo se enseña. Similitudes que se describen a continuación, matizadas con diferencias que atienden a las culturas de cada organización. En el tercer sub-epígrafe se analiza el acceso al empleo en estas empresas, mostrando la comparación del acceso de estos colectivos en riesgo de vulnerabilidad a la finalización de su relación contractual en las EI con el acceso al empleo de la población española general.

5.1. Qué se aprende en una Empresa de Inserción

La respuesta a la pregunta ¿qué se aprende? se elabora de forma diferenciada en cada una de las empresas objeto de estudio. Aunque detectamos, amplios rasgos comunes entre organizaciones.

Desarrollo personal

Se observa cómo en las tres instituciones se generan aprendizajes que posibilitan la autoevaluación. La consciencia sobre el itinerario de inserción en las PTI alcanza un nivel moderado en primeras fases, pero se amplía en la fase final de la contratación, quizás porque el itinerario ha pasado a convertirse en actuaciones vividas, éxitos y fracasos que ya han sido evaluados por el PTA y pueden relatar con claridad. Sin embargo, en ninguna de las empresas se les solicita una autoevaluación explícita. Más bien rinden cuentas sobre su trabajo. Mayoritariamente son observadas durante la ejecución de las tareas por la PTP a su cargo. A pesar de lo cual, este proceso evaluativo les dota de referencias

que les permiten, en las entrevistas, describir su progresión, relatar sus logros, especialmente en fases avanzadas. Así lo explicita una PTI en la fase de seguimiento de la EI 1: “Aprender el manejo de la máquina de reconocimiento de voz ha sido clave, ya no me frustró y sé cómo hacer cuándo no funciona bien” y de la EI 2: “Ha sido importante sacarme el carnet de carterillero, para trabajar y eso, pero de lo que estoy más orgullosa es de haber montado con F. el servicio de picking.”

En muchos casos, al tratarse de trabajos de bajo nivel de cualificación, su progresión dependía más de la actitud hacia el trabajo o de la adquisición de competencias sociales o personales que de la adquisición de competencias técnicas. Algunas PTI explicitan esta circunstancia en sus entrevistas, siendo la mayoría de las PTI conscientes de haber cometido errores que hubieran supuesto su despido en una empresa ordinaria. Una PTI de la EI 2 lo expresa con claridad en la fase de transición a un contexto profesional no protegido: “Al principio era difícil venir cada día al trabajo. Ahora sé que la responsabilidad es importante. En otra empresa me hubieran echado.”. En la misma línea, una PTI de la EI 1 en la fase inicial tomaba conciencia de que: “Quizás en una empresa normal me habrían despedido porque a los pocos meses de entrar a trabajar estuve de baja varias semanas”.

En cuanto a la autodirección, habitualmente resulta difícil para las PTI dirigir su propio proceso de aprendizaje, especialmente en perfiles más vulnerables. El asesoramiento en formación y el acompañamiento en procesos de matriculación, de cumplimentación de formularios, de organización y planificación de la vida familiar y laboral, resulta imprescindible en esos casos para posibilitar la integración de propuestas educativas formales (graduado escolar) o no formales (Formación Profesional Para el Empleo), también para seguir trabajando siguiendo los compromisos del contrato en la EI, especialmente en fases iniciales.

Son rasgos comunes a las tres organizaciones las dificultades habidas en algunas PTI para comprender que la EI es una herramienta de tránsito hacia el mercado ordinario. En muchos casos se produce un duelo en la última fase del itinerario alimentado por el temor a abandonar la institución y se detecta un retroceso en sus aprendizajes. Situación que se observó con claridad en varias personas de inserción, denotando una falta de autodirección difícilmente subsanable dada la proximidad a la finalización del contrato.

Estas EI tienden a generar aprendizajes que permiten revisar las condiciones de vida en el espacio privado de la PTI: mejora de las condiciones de habitabilidad en el hogar, reducción de deudas contraídas, o mantenimiento de relaciones personales saneadas. Elementos que cuando se regulan, a pesar de denotar que se encuentran en un entorno protegido, mejoran sustancialmente la autodirección. Una PTP de la EI 2 apunta en esta línea argumental para justificar la intervención desde la entidad: “Se nota en seguida cuando algo no va bien en su casa porque comienzan a fallar en el trabajo. Desde aquí les ayudamos a mejorar también en ese contexto.”; ejemplo que se visibiliza a través de la PTA en la EI 1: “Lo que les ocurre en su vida personal afecta muchísimo a su desempeño en el trabajo, desde faltas injustificadas a disminución de la producción”.

El manejo de las emociones denota avances en las tres instituciones. La emoción que en mayor medida genera aprendizajes en las PTI es el autocontrol, competencia de la que algunas PTI carecen en las fases iniciales, de gran utilidad para facilitar el acceso al empleo y permanencia en él. A lo largo de su estancia en estas empresas aumenta su asertividad, especialmente cuando se genera una relación de confianza con el PTA y/o PTP. También la gestión de los conflictos se aprovecha en estas instituciones como fuente de aprendizaje. Una PTI, finalizado ya su contrato, tras obtener un puesto de trabajo en una empresa ordinaria, relataba como siempre había tendido a huir de los conflictos, a abandonar los trabajos, a echar a perder las relaciones personales. En su entrevista expresaba el agradecimiento a la EI por enseñarle a resolverlos. Otra PTI, en distintos momentos de su itinerario, explica cómo es capaz de controlar sus impulsos cuando otras personas le molestan, circunstancia que antes siempre finalizaba en discusión.

En la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales se da mucha importancia en las tres EI al aprendizaje del respeto a los demás. En la EI 1 comprenden que de la calidad de su trabajo depende el trabajo de otras personas. Esta interdependencia orienta el desarrollo personal hacia la plena consciencia sobre las aportaciones individuales a la productividad de la organización. La EI 3 apenas introduce espacios de aprendizaje que benefician la construcción y mantenimiento de relaciones y habilidades sociales al premiar el silencio en el trabajo. Las relaciones de amistad entre las PTI se producen en ocasiones, pero no es lo habitual debido a los descansos cortos e intercalados durante la jornada de los trabajadores o el propio desarrollo de la tarea que no facilita o promueve la comunicación. Se evidencia en dos de los casos una falta de red, de apoyo entre iguales, en la construcción y mantenimiento de sus relaciones sociales, incluso en la fase final de contratación. Una PTI de la EI 2 expresa como el apoyo entre iguales en espacios personales no se alienta desde su EI: “Yo quería dejarle una habitación a un colega, sin que pagara ni nada, le hacía falta, pero a X [PTA] no le pareció bien. A pesar de todo vino. Luego acabamos mal.”. En cambio, en la otra EI algunas de las PTI se coordinan para compartir vehículo para trasladarse al puesto de trabajo e incluso comparten información en relación a viviendas de alquiler, etc.

Complementariamente, la disposición a aprender desde otras perspectivas tiende a establecerse entre las PTI y las figuras de autoridad en la empresa, difícilmente entre iguales. Es habitual solicitar ayuda para resolver un problema en la primera fase de su itinerario. Si bien, superada la acogida, el conocimiento de la ocupación reduce las preguntas, que tienden a desaparecer en beneficio de la productividad. No es habitual que proporcionen ayuda a otras PTI, ni siquiera cuando se encuentran en fases avanzadas en su itinerario, pero tampoco que se les solicite. De manera excepcional, la EI 1 desarrolló un procedimiento de aprendizaje entre iguales designando a una PTI como formadora de otras trabajadoras.

La disposición a aprender y mejorar de la práctica es elevada en la fase de acogida, debido a que se trata de ocupaciones de bajo nivel de cualificación cuyas competencias técnico-profesionales son sencillas de adquirir.

Desempeño de la tarea

El desempeño de la tarea se caracteriza por la velocidad y el ritmo que imprimen. En las empresas 1 y 3 se cuida especialmente este aprendizaje. Se tiende a mantener un ritmo elevado toda la jornada, especialmente en las primeras horas del día, favorecido por una buena organización del trabajo y la estimulación de las PTP. En la EI 1, en la sección de clasificación, se computa a través del ordenador la producción en relación al tiempo efectivo de trabajo, debiéndose informar de los paros realizados (ya sea por almuerzo, reunión, salida al baño, etc.). En la EI 3 incluso se prohíbe el uso de elementos distractores, por ejemplo, reproductores de música, hasta que no finaliza el primer descanso para evitar episodios que desconcentren e impidan el correcto desarrollo de las tareas. En estas empresas la producción es considerada relevante, no necesariamente como beneficio empresarial, también como beneficio para las PTI.

En las EI 1 y 2, las tareas de clasificación textil requieren de un conocimiento de marcas, de calidades de la ropa y complementos, del doblado y etiquetado, que incorpora cierta complejidad. En la EI 3 es la tarea de planchado la que entraña mayor dificultad. Sin embargo, solicitan habitualmente poco apoyo en estas tareas. Los puestos de transporte, carga y descarga, disponibles en las tres empresas, requieren de esfuerzo físico, pero las tareas son de ejecución más sencilla. Si bien tan sólo en la 3 las PTI conducen, algo que en la EI 1 y 2 se relaciona con la distribución de la tarea en función del sexo en el primer caso y una menor confianza depositada en este colectivo en el segundo.

Las tres empresas generan aprendizajes gracias a la rotación de puestos, si bien en la EI 1 esta se decide en beneficio de la producción antes que en beneficio de la formación de la PTI. Son destacables los aprendizajes generados en competencias transversales en las tres instituciones. En las observaciones realizadas, corroborado también en las entrevistas, las PTI no parecen reparar en conocimientos tácitos, invisibles, que se adquieren a lo largo de todo el proceso, relativos, no tanto a las competencias técnico-profesionales, de escasa complejidad en las ocupaciones observadas, como a competencias sociales y personales, de mayor alcance en cualificaciones de nivel 1. Con cierta frecuencia encontramos en las PTI cierta suficiencia respecto al desempeño de su tarea.

Se observan escasos aprendizajes relativos a la comunicación de las tareas. Esta comunicación nunca se realiza por escrito y suele ser escasa dada la amplia supervisión a través de la observación directa y constante que se realiza en las tres EI. Nunca se evalúa el trabajo entre compañeros, e incluso en la EI 2 una PTI fue amonestada por un comentario relativo a la falta de calidad del trabajo de otro trabajador. Las PTI no informan a clientes sobre las tareas realizadas, la comunicación con esta figura se reserva a las PTP.

Conciencia y comprensión

Los niveles de conciencia y comprensión de las PTI en relación a otras personas, la capacidad para situar las relaciones de poder en la organización, para saber quiénes son sus clientes, son altos en

las tres EI. Con matices diferenciados cuando se encontraban las PTI en la fase inicial de acogida, momento en el que solían disponer de menos información sobre la empresa, su misión y valores. En las EI 1 y 2 el conocimiento del producto, de los periodos en los que se recicla en mayor medida, les permite contextualizar su realidad laboral. En la EI 3 la buena organización del trabajo facilita el desarrollo de rutinas que les ayudan a conocer y anticipar las tareas a desarrollar. Es poco habitual encontrar reconocimiento hacia la PTA en las EI si no desarrollan también tareas de producción como en la EI 3, sin embargo, en la EI 2 sí se ha detectado dicho reconocimiento. Si bien, en las tres EI las PTI interpretan a través de las entrevistas la labor de la PTA como una oportunidad para mejorar su desempeño profesional desde la revisión de su proyecto de vida. También hay un reconocimiento hacia las PTP que les han acompañado. El proceso de rotación incorporado en las tres EI beneficia el establecimiento de relaciones con distintas PTP. Las PTI realizan comparaciones y reconocen de manera desigual la relación profesional y pedagógica establecida con ellas, valorando especialmente el trato próximo y la confianza depositada en su trabajo. También son conscientes de la diversidad, las circunstancias personales y las diferencias culturales, lo cual no evita problemas de racismo o algún gesto machista, observados en la EI 3. Si bien priman las relaciones de respeto, muy cuidado en estas instituciones.

El proceso de comprensión sobre su realidad personal, su trayectoria y sus circunstancias vitales, se aprende en espacios informales, junto a la PTP, y en reuniones más formalizadas, convocadas por PTA. En la EI 1, a pesar de sus reticencias a reflexionar sobre cuestiones personales, las PTI finalmente verbalizan que su situación ha mejorado gracias a la 'insistencia' de la PTA por modificar algunas situaciones. En la EI 2 se denota una moderada toma de conciencia en las PTI sobre sus avances a lo largo de las distintas fases del proceso. La mayor parte de PTI no reconoce con claridad los objetivos de su itinerario, no diferencia los conseguidos de los que están en proceso. Saben en qué momento de contratación se encuentran, pero son menos conscientes de la transición entre fases, salvo quizás de la fase de seguimiento a la de orientación, dado que se modifica el contenido de su trabajo, destinando tiempo a la búsqueda activa de empleo. Sin embargo, los avances en su realidad personal y en sus circunstancias vitales pueden describirlos con gran claridad, sin duda por tratarse de ámbitos especialmente tratados en su acompañamiento. Esta cuestión se atiende de modo distinto en la EI 1 donde se realiza más hincapié desde la institución en la toma de conciencia de las fases del itinerario, apoyado por instrumentos que anclan sus avances a cada fase.

En el proceso de comprensión del contexto concreto de su empresa, desde la primera fase son plenamente conocedores de que su contratación finalizará. Su permanencia en la institución es limitada en el tiempo, no pudiendo superar, según normativa (Ley 44/2007), los tres años. Esta información se traslada al inicio de su contratación, cuando se elabora el itinerario de inserción, si bien la existencia de casos de excepción alimenta en el imaginario de algunas PTI la posibilidad de una contratación indefinida en la institución. Mayoritariamente encontramos consciencia de lo que representa el período vacacional, o momentos de mayor carga de trabajo. Son tiempos en los que algunas PTI asumen funciones de mayor responsabilidad, cambios relativos a la rotación de tareas o realizan más horas de trabajo. Sólo en algunos casos puntuales son capaces de comprender la situación de la empresa en el sector, más allá de nombrar la crisis económica iniciada en 2007.

Las PTI son escasamente conscientes de la necesidad de prevenir riesgos en el puesto de trabajo. En las EI objeto de estudio se dispone de los recursos y de la formación previa pertinente, si bien la incomodidad que generan algunas de las medidas de seguridad, especialmente en las EI 1 y 2, reducía su uso. Las justificaciones que aducen atienden a las altas temperaturas durante el transporte, carga y descarga en contenedores. El uso del chaleco reflectante o de las mascarillas es poco habitual, aunque sí que se utilizan sistemáticamente las botas y los guantes. El papel y compromiso con la prevención de riesgos de las PTP en este sentido es especialmente relevante. Algún comentario de una de las PTP cuestionaba la necesidad de llevar estos elementos de protección y prevención de riesgos constantemente. Estas cuestiones evidencian una comprensión limitada de la necesidad de su uso, que se acata en el mejor de los casos como una norma, sin llegar a ser consideradas estas medidas como una ventaja para su salud a incorporar de forma sostenida en su contexto de trabajo.

Los valores de la organización se transmiten desde el inicio del proceso en la EI 1 y 3, en las que el valor del trabajo es central. Las PTI aprenden que el trabajo dignifica y en torno a él tienen lugar el resto de los procesos (formación, acompañamiento personal y social). En la EI 3 es también muy reconocida la honestidad, la transparencia, no esconder los errores. En las EI 1 y 2 todas las PTI valoran como una oportunidad haber sido contratadas en estas organizaciones y el acompañamiento que se les ofrece lo consideran positivo para su aprendizaje, pero muestran agradecimiento antes que compromiso con los valores de la empresa. Así lo expresa una PTI: “Entrar aquí ha sido para mí muy importante. Les daría las gracias cada día. Nunca había visto algo así. Cuidan de la gente.”.

Trabajar con otros/as

En las tres EI la dirección, a través de la PTA, asume la responsabilidad de establecer un buen clima de trabajo, del que también hace partícipes a las PTP. Las PTI aprenden un código básico de buenas maneras en las relaciones que establecen con sus iguales y superiores.

Se han encontrado más ejemplos de trabajo individual que de trabajo colectivo, si bien, especialmente en las EI 1 y 3, las PTI aprenden que su trabajo es crucial para el funcionamiento conjunto. En ambas empresas hay una coordinación adecuada entre los distintos puestos con conexiones en sus tareas, generándose un espacio de comunicación sobre avances o problemáticas cuando se requiere. No obstante, en la EI 3 hay tareas de planchado de grandes piezas de ropa que sólo se pueden hacer en grupo, ya que la tarea lo requiere de este modo, lo que fomenta la coordinación y comunicación entre las PTI.

El trabajo en equipo en la EI 2 se produce habitualmente. En la descarga del material reciclado es dónde se observa trabajo en equipo sin supervisión. Se trata de un espacio distendido, con tareas de escasa complejidad, en el que las relaciones son fluidas. La mayor parte del día las tareas se organizan por parejas conformadas por una PTI y una PTP. Estos equipos evidencian un claro reconocimiento de la jerarquía y el criterio de los superiores siempre se impone. Dada la rotación de puestos, estas parejas son estables durante unas semanas, pero a lo largo de la contratación se producen cambios.

La comunicación entre los puestos que coordinan la organización del trabajo es fluida en las tres empresas, y este es un factor que contribuye a facilitar el trabajo en equipo.

Se observa en la EI 3 como las PTI que llevan más tiempo en la entidad están atentas a las necesidades que se van planteando en otros puestos y saben cuándo acudir en su apoyo, pero siempre bajo la supervisión de la PTP.

Se ha observado en las tres organizaciones que las PTI difícilmente marcan objetivos o compromisos para trabajar de forma conjunta en beneficio de los objetivos de la institución. Habitualmente es la empresa, así se ha observado en los tres casos, la que hace explícitos objetivos y tareas a través de las PTP. Las PTI nunca participan en reuniones de coordinación. Sólo se ha observado un caso en la EI 2, al requerir que la PTI asumiera en periodo estival el desarrollo completo de un servicio, habitualmente coordinado por una PTP.

La red de contactos profesionales de las PTI es reducida, dado que apenas establecen comunicación con proveedores y clientes y las relaciones entre iguales tienden a ser limitadas y a estar supervisadas, al menos en el contexto laboral. Es en la fase de transición al mercado laboral cuando se comienza a trabajar sobre la generación de relaciones y apoyos, si bien suelen ser redes que se manejan desde el servicio de orientación o desde la PTA, relaciones de las que apenas es participe la PTI.

Desempeño en el rol

En la mayoría de las PTI observadas se evidencia que la planificación del trabajo viene dada desde la organización. Esta circunstancia se produce especialmente en ocupaciones como transporte, carga y descarga de materiales reciclados, donde las rutas están fijadas desde dirección, así como las rotaciones de los equipos. Las prioridades de la lavandería también se establecen desde dirección y se comunican en primera instancia a las PTP que serán las encargadas de informar a las PTI. Las tareas de clasificación textil tienen prioridades claramente estipuladas en atención a las demandas de sus clientes internos o externos.

El ejercicio de la responsabilidad en las PTI da respuesta a la demanda de la empresa del cumplimiento de los plazos de entrega en la producción, especialmente explícita en las EI 1 y 3. Quizás la laxitud encontrada en la EI 2 en relación al ritmo y velocidad imprimida en el trabajo se debe a que las PTI realizan las rutas fijadas sin el estímulo de conocer los objetivos productivos de la empresa. Si bien a veces se utiliza como elemento motivador en esta entidad comprobar qué camión alcanza la mayor carga en kilos. Así lo expresaba una PTI: “Cuando regresamos tenemos un poco de pique, nos gusta saber quién ha conseguido cargar más kilos”. El alcance de la responsabilidad en los tres casos es limitado. De hecho, aunque se observa una progresión según se avanza en las fases de contratación, en la mayoría de los casos cuentan con la supervisión directa de una PTA en la misma zona de trabajo. A excepción de 4 PTI en la EI 3, que trabajan en otro lugar de la nave y no siempre pueden ser supervisadas. Por tanto, la rendición de cuentas es inmediata y se produce en el lugar en el que

se desarrolla el trabajo, durante su ejecución. En el caso de la EI 1, esta rendición de cuentas se produce de forma automática en la sección de clasificación al tratarse de un sistema mecanizado que almacena información de la ropa clasificada (en kg) en relación al tiempo de trabajo efectivo. En la EI 3 las PTI de mayor antigüedad apoyan en ocasiones el aprendizaje de otras PTI, prestando ayuda cuando se solicita y con el permiso de las PTP, si bien no es una práctica que se aliente. La confianza depositada en las PTI es limitada y no se generan, en general, desde estas instituciones oportunidades para supervisar el aprendizaje de otras personas. El caso de la EI 1 es peculiar en este sentido pues una PTI fue supervisada durante sus primeras semanas por otra PTI que se encontraba en la fase de desarrollo.

La rendición de cuentas sobre las tareas propias del trabajo se realiza durante el desempeño, y no requiere hacerse explícita, dado que la calidad del trabajo se evalúa desde la observación directa de las PTP. Se produce una rendición de cuentas en espacios más formales, en reuniones con la PTA que habitualmente ya cuenta con información previa sobre la calidad del desempeño a través de contactos formales o informales previos con las PTP que les acompañan en el proceso. Normalmente no participan en reuniones con el equipo de trabajo, salvo en la EI 1 dónde se realizan reuniones informativas, no se trata de un espacio de rendición de cuentas. La delegación de tareas o responsabilidades es limitada. Hay casos aislados en los que se produce por exigencias productivas, si bien no es habitual, ni se incorpora como una oportunidad de aprendizaje en las EI observadas. Para una PTI de la EI 2 quedarse como único referente en el servicio de picking le permitió contactar directamente con los clientes internos, y desarrollar funciones nuevas. El resultado fue agríndice porque decidió tomar decisiones a solas cuando la consigna era hacer partícipe a la dirección de cualquier situación anómala. Sin embargo, fue sin duda un espacio de aprendizaje.

La mayor parte de las ocupaciones que desarrollan las PTI no invitan a tomar la iniciativa dado que los procesos están muy estandarizados y la carga de trabajo es, por lo general intensa.

5.2. Cómo se aprende en una Empresa de Inserción

En las tres EI se observa un buen ambiente de trabajo. Las relaciones personales se cuidan, tal y como explicitan las PTI y se ha observado en las visitas. Sin embargo, no hay preocupación por ampliar las interacciones con agentes diversos con el objetivo de ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes. Se trata de un entorno muy protegido.

A continuación, se presentan las tres modalidades de aprendizaje conceptualizados por Eraut (2004) en entornos informales. Observamos que el aprendizaje producido o es implícito o es reactivo. En ningún caso se ha observado aprendizaje deliberativo.

Procesos de trabajo con aprendizaje como proceso colateral

Para Eraut y sus colaboradores el trabajo en equipo es fuente de conocimiento en sí mismo, pero también reivindican las oportunidades que ofrece para acceder a conocimientos tácitos, considerados el sustrato de muchas rutinas y decisiones intuitivas.

En las EI objeto de estudio aprender a convivir es considerado un conocimiento importante, favorece la socialización y amplía la capacidad para trabajar con personas *a priori* no escogidas. En la EI 1 la organización del trabajo en cadena no ofrece la posibilidad de trabajar en equipo. Tan sólo en los cambios de turno se producen interacciones beneficiosas en las que se trasladan dificultades, avances, tareas pendientes. En la EI 2 se trabaja en equipo, si bien, como se aportaba al analizar el “trabajo con otros” en el anterior epígrafe, estos equipos están constituidos por dos personas, una PTP y una PTI, y la autoridad de la PTP difícilmente invita a una relación igualitaria en el trabajo. La comunicación, el rol de participación en la actividad, viene definido por la figura de autoridad. El trabajo realizado en la EI 3 es esencialmente individual y se desarrolla en silencio, con instrucciones claras y breves emitidas por la PTP durante el proceso. Es por tanto poco habitual una composición de grupos que aliente propósitos productivos y formativos. En muchos casos observan y escuchan a otras personas mientras trabajan, pero apenas discuten o hablan sobre formas distintas de realizar la tarea, tampoco revisan prioridades.

Sin embargo, la consulta es considerada positiva. Las PTP en las EI en la mayoría de los casos están abiertas a atender dudas o cuestiones formuladas por las PTI. Éstas no evitan formular sus dudas, si bien, cuando avanza el tiempo de contratación la tendencia es a que se reduzcan, dado que hay control técnico sobre las tareas a desarrollar. Complementariamente, observamos una actitud de escucha y cuidado en las PTA y PTP, aún en el caso de que determinadas consultas pudieran ser consideradas como una falta de atención. Así lo expresa el PTP de la EI 1: “Pueden venir a preguntarme las dudas que tienen, de hecho, prefiero que pregunten a que cometan errores” y una PTA de la EI 2: “El error está permitido. A veces hay retrocesos en aprendizajes que considerábamos ya consolidados. La actitud de escucha es clave si quieres recuperarle.”.

Es poco habitual que las PTI asuman tareas y roles que supongan un desafío. En la mayoría de casos las tareas encomendadas son rutinarias y bien conocidas por las PTI. Se ha observado contextos de trabajo de mayor complejidad como el manejo del ordenador en tareas de clasificado en las EI 1 y 2 o los procesos de tintorería y planchado en la EI 3. En estas tareas, realizadas minoritariamente, las PTI han experimentado un aumento de motivación y confianza al asumir tareas que representaban un reto. Así lo expresaba una PTI: “Montar el servicio de picking no fue fácil, pero fue cuando aprendí más cosas aquí. Creo que lo hicimos muy bien.”.

Las PTI contribuyen escasamente a solucionar problemas en las EI observadas. Las PTP están muy atentas a los problemas productivos, también a los sociales. Cuando estas figuras de autoridad en la organización son interpeladas sobre qué hacer, en ningún caso se ha devuelto la pregunta hacia

las PTI. La resolución de problemas se trabaja desde los procesos de aprendizaje intencional y se dirige hacia la esfera de lo privado. Resuelven en pocas ocasiones problemas en el ámbito productivo, pero deben atajar los problemas que dificultan en el contexto personal el desarrollo de un proyecto profesional y de vida.

La participación en experimentaciones o innovaciones sólo se ha observado en un caso ya referido: la puesta en marcha del servicio de picking. En la EI 2 una PTI toma decisiones autónomamente: valora e introduce el precio en complementos y zapatos, decide con qué productos completa el envío a cada tienda. En atención a las devoluciones desde las tiendas, ha comenzado a elaborar un perfil de compradores en cada una, con objeto de cuidar más los nuevos envíos para facilitar la venta final. Cuestionó algunos protocolos, en un caso solicitó poder enviar complementos y zapatos devueltos de una tienda a la otra con objeto de ofrecer más oportunidades de venta. La propuesta resultó ser eficiente, dado que mejoró la gestión de los recursos. La confianza que había depositado la PTP sobre esta PTI era elevada.

Es más habitual el aprendizaje como proceso colateral en la fase de acogida, momento en el que se requiere a las PTI que consoliden, amplíen y mejoren las destrezas necesarias en su ocupación. Se observa en esta fase una gran motivación y agradecimiento hacia la empresa. El deseo de aprender lleva a las PTI a estar muy atentas a las instrucciones, a solicitar más información, criterios de ejecución. Es la fase en la que son más conscientes de su aprendizaje. En ocasiones, las rotaciones les llevan a mantener este proceso de aprendizaje vivo en fases siguientes, al generarse situaciones novedosas. Es en las competencias transversales dónde el recorrido es más amplio. Así lo expresaba una PTI cuando finalizaba la segunda fase, de seguimiento: "Creo que he aprendido en esta empresa a tener un mayor autocontrol. Pero todavía tengo que ir con cuidado con eso".

Las PTI observadas en las tres EI no tienen contacto con clientes. Es una posibilidad que en muchos casos se evita explícitamente, incorporándose como una norma. Se trata de cualificaciones mayoritariamente de nivel 1 que en empresas ordinarias tampoco tienen contacto con proveedores y clientes.

Actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos

En los procesos de trabajo como aprendizaje colateral se aludía a la consulta, a la generación de preguntas, práctica habitual en las EI. Este aprendizaje se incorpora a otros procesos cuando se toma conciencia de quién puede responder a cada pregunta formulada. En las tres EI se hace explícito que sus dudas deben dirigirse a las PTP cuando se refieren a cuestiones productivas y a PTA cuando desean tratar cuestiones relativas a temas personales. Esta norma explícita se cumple en muchos casos, si bien en ocasiones se formulan preguntas a PTI de mayor antigüedad o sobre las que se ha depositado mayor confianza en la EI. En algunos contextos la PTP lo consiente, pero se limitan estas circunstancias, observadas en mayor medida en la EI 3. En ocasiones, cuando se producen rotaciones, las PTI detectan que la complejidad no reside en la tarea sino en la interpretación

que hace de la tarea cada PTP a la que acompañan, y solicitan de nuevo criterios de ejecución con objeto de responder a sus expectativas. Así lo expresa una PTI en la EI 2: "Yo cuando trabajo con alguien nuevo [PTP] le pregunto cómo tengo que hacerlo. A cada uno le gusta el trabajo de una manera."

Todas las PTI identifican con facilidad a las personas con recursos, aunque en ocasiones no dirigen convenientemente sus preguntas a la persona apropiada. En la EI 1 así lo expresaba la PTA: "Les digo [PTI] que deben preguntar a las PTP cuando tengan dudas relativas al funcionamiento diario en clasificación o logística o cuando tengan que informar sobre aspectos que afecten al desarrollo de su trabajo (cita médica, examen carnet de conducir, por ejemplo)". En la EI 2 no suele preocupar esta circunstancia y PTP y PTA tienden a ofrecer respuestas cuando se les formulan en ambos ámbitos: productivo y personal. En la EI 1 el feedback se recibe sistemáticamente cada lunes en las ocupaciones de clasificación. En una reunión de equipo comparten resultados de productividad individual y colectiva. Se genera un espacio de competitividad en el que se premia la velocidad y ritmo productivo individual. La PTP se reúne también individualmente para informar del progreso que está más relacionado con la productividad que con la calidad del desempeño. Las PTP aprenden que la eficacia es un valor en esta empresa. En las EI 2 y 3 el feedback respecto al desempeño es inmediato, dado que en todos los servicios una PTP trabaja junto a las PTI. Las reuniones periódicas de la PTI con las PTA, habituales en las tres EI, generan un espacio de reflexión individual sobre los avances en el itinerario de inserción en lo laboral y en lo productivo. Se incorporan aprendizajes fruto de este feedback que se incluyen en los procesos productivos reconduciendo la calidad, velocidad y ritmo del desempeño, también revisando situaciones personales que están haciendo mella sobre su productividad y aprendizajes generados en el trabajo. En las entrevistas con las PTI se observa este aprendizaje dado que hay amplias similitudes entre sus interpretaciones sobre su aprendizaje y las valoraciones de la PTA y la PTP.

Las herramientas que utilizan las PTI en su proceso de aprendizaje son escasas. No disponen de cuadernos para anotar procedimientos o dudas, no acceden a protocolos de actuación por escrito relativos a las tareas a desarrollar. La herramienta utilizada por todas las EI que incorpora compromisos mutuos empresa-PTI es el itinerario de inserción. Este se cumplimenta en las tres EI al inicio de la contratación, momento en el que se establecen unos objetivos que se van revisando, no sólo evaluando en su consecución, a lo largo de la contratación. Se trata de un documento importante al inicio dado que su formulación se trabaja en profundidad y requiere la firma de la PTI y de la dirección de la EI. En la EI 2 este contrato de trabajo, en realidad el itinerario lo es, se diluye a lo largo del proceso. Ya no parece necesario regresar a él, los objetivos evolucionan, el contexto de las PTI cambia. La relación que se establece es tan profunda que no es necesario un instrumento que recuerde el compromiso inicial, adquiriendo más prioridad generar aprendizajes a partir de los acontecimientos que se producen en el contexto personal y productivo. En esa línea elabora la PTA los informes relativos a las PTI en la EI 2: un relato sobre las cuestiones más significativas que se van produciendo en sus vidas (sin duda en mayor medida que en su lugar de trabajo), y sobre cómo éstas las afrontan, asesoradas por la PTA y en ocasiones también por las PTP. En la EI 1 se inicia un trabajo de revisión de

la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales altamente formalizado en el que se observa la evolución y se mide a lo largo del itinerario. Este proceder hace posible la medición de los avances cuantitativamente. En la EI 3 las decisiones de corte organizativo son la principal herramienta para posibilitar el aprendizaje: constitución de grupos mixtos que la PTP va modificando en atención a las necesidades productivas y a la necesidad de posibilitar la rotación y generar aprendizaje sobre la totalidad de las tareas (salvo la conducción de la furgoneta y los puestos de planchado).

Procesos de aprendizaje intencional

Las tres EI observadas tienen una estructura organizativa que prevé la necesidad de generar aprendizajes intencionalmente, incluyendo entre las funciones de las PTA y las PTP la de mentorización. Aunque a priori pudiera parecer que este proceso es mucho más intenso en fases iniciales, en realidad se produce una evolución en cuanto a los aspectos de aprendizaje a incluir, pero no se reduce el acompañamiento al avanzar en las etapas. En la primera fase, la alta motivación de las PTI facilita enormemente el acompañamiento. Su amplia disposición a aprender y la escasa complejidad de las competencias técnico-profesionales requeridas permite, en la mayoría de los casos, superar sin grandes escollos estos inicios. La fase de seguimiento incorpora retos de aprendizaje en competencias sociales y personales: la responsabilidad, el respeto hacia los demás, el autocontrol, son especialmente requeridos en la EI en esta fase, y son aprendizajes que se evidencian en las PTI. La tercera fase, de preparación a la transición al mercado laboral, introduce la orientación profesional como aprendizaje intencional: elaboración de un currículum, búsqueda de empresas, preparación de entrevistas laborales o aprendizajes sobre cómo afrontar el fracaso en procesos de selección. Por otra parte, las PTI vivencian, en muchos casos, la tercera fase con un profundo sentimiento de incertidumbre y duelo por la proximidad de la finalización del contrato, generándose regresiones que se evidencian en el ámbito productivo y emocional y sobre las que hay que seguir trabajando. Así lo expresaba la PTA de la EI 2: "Entran en muchos casos en una fase de duelo y el retroceso es importante. Es como si se hubieran enfadado con la empresa. Pero los aprendizajes siguen ahí, aunque la producción, las relaciones, empeoran". Por tanto, es difícil encontrar momentos en los que el acompañamiento se reduzca, aunque sí se observa una clara evolución. No se evidencian casos de mentorización de las PTI en la tercera fase, previa a la salida al mercado laboral.

Entre los procesos de aprendizaje intencional podemos encontrar en la EI 1 cómo una de las PTI siguió en el desempeño de su trabajo a otra como mecanismo de aprendizaje, si bien no es un mecanismo habitual ni observado en las otras dos EI.

Las PTI han participado en procesos de formación diversos. Las tres EI organizan actividades de formación grupales relacionadas con el proceso de acompañamiento: gestión de emociones, habilidades sociales, resolución de conflictos, estilos de comunicación verbal y no verbal. También relativos a procesos de producción: uso de carretilla elevadora, nuevas fórmulas de clasificación textil, trámites de IRPF, prevención de riesgos laborales. Complementariamente se desarrollan actividades formativas para ampliar competencias básicas en la EI 3 donde se ha organizado un curso den-

tro de la empresa de español, desarrollado por una persona voluntaria. La EI 2 es la que en mayor medida propicia el aprendizaje en entornos formales y no formales: realización de certificados de profesionalidad (proceso que se desarrolla con antelación a la contratación, a través de la Fundación de la que depende la EI, o durante la contratación). Es el caso del Certificado de profesionalidad de auxiliar de almacén que se ha llevado a cabo en un centro formativo homologado. Dos PTI observadas asisten a la Escuela de Personas Adultas para obtener el Graduado Escolar de Secundaria (GES). También se incluye la obtención del carnet de conducir como objetivo profesional en uno de los itinerarios, de hecho, se trataría de un aprendizaje que podría ser completado en la propia institución, que está revisando la posibilidad de que las PTI puedan conducir en los procesos de recogida.

En ninguna de las tres EI se presentan las PTI a la acreditación de competencias profesionales (Real Decreto 1224/2009). En las visitas se detecta que desconocían el procedimiento incluso las personas que se encontraban en la última fase. En la EI 2 se está valorando dar este paso, iniciado ya con PTP.

La orientación profesional propia de la fase de transición hacia un contexto sociolaboral no protegido es considerado un proceso de aprendizaje intencional en el que el acompañamiento conlleva ir ampliando la autonomía en la búsqueda de empleo. Se detecta en la EI 2 que el acompañamiento en estos aprendizajes en muchos casos se mantiene a la finalización del contrato hasta la obtención de un puesto de trabajo.

5.3. Resultados de Empleo en las Empresas de Inserción

La lectura del Informe del Mercado de Trabajo Estatal elaborado desde el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017) evidencia que las personas paradas de larga duración son un colectivo relevante en nuestro país: el 43,82% de los demandantes parados que hay a 31 de diciembre de 2016 es de larga duración.

En la Tabla 5 se muestran datos de la transición al empleo ordinario de las PTI que han sido contratadas a la finalización de su relación laboral en las tres EI objeto de estudio entre 2014 y 2017. Los datos, son, sin duda, comparables con los obtenidos por las personas paradas de larga duración en la población general y nos permiten concluir que el objetivo de estas instituciones, la inserción en el mercado de trabajo, se cumple en niveles porcentuales similares.

Tabla 5. Transición de las PTI al empleo ordinario en la Empresa 1 (E1), la Empresa 2 (E2) y la Empresa 3 (E3)

| AÑO | FINALIZAN CONTRATO | | | ENCUENTRAN TRABAJO ANTES DE UN AÑO | | | ENCUENTRAN TRABAJO DESPUÉS DE UN AÑO | | | NO ENCUENTRA TRABAJO | | |
|------|--------------------|----|----|------------------------------------|-----------|----------|--------------------------------------|-----------|----|----------------------|------------|---------|
| | E1 | E2 | E3 | E1 | E2 | E3 | E1 | E2 | E3 | E1 | E2 | E3 |
| 2014 | 0 | 4 | 1 | - | 1 (25%) | 1 (100%) | - | 3 (75%) | - | - | - | - |
| 2015 | 4 | 5 | 1 | (*) | - | 1 (100%) | (*) | 3 (60%) | - | (*) | 2 (40%) | - |
| 2016 | 0 | 9 | 1 | - | 5 (55,5%) | 1 (100%) | - | 2 (22,2%) | - | - | 2 (22,2%) | - |
| 2017 | 15 | 7 | 4 | 13 (86,6%) | 4 (57,1%) | 2 (50%) | - | 2 (28,6%) | - | 2 (13,4%) | 1 (14,28%) | 2 (50%) |

(*) Información no disponible.

FUENTE: El objeto de estudio. Datos obtenidos entre abril y junio de 2018. Elaboración propia.

Estos resultados en colectivos en riesgo de exclusión social muestran que se está llevando a cabo un trabajo relevante en las EI y que se responde a expectativas y objetivos sociales incluidos entre sus rasgos identitarios. Ciertamente no se alude a la calidad del contrato, mayoritariamente temporal y con salarios bajos, pero las trayectorias de aprendizaje emprendidas benefician la transición al mercado de trabajo con una relación contractual en niveles similares a los obtenidos por la población general.

Si bien esta situación no viene exclusivamente determinada por los aprendizajes obtenidos durante la permanencia de las PTI en estas empresas. En el proceso de intermediación que se produce en la última fase de contratación, se observa distinto proceder en atención a la autonomía generada en cada PTI. En ocasiones, incluso se sostiene la intermediación más allá de la finalización de la contratación (se evidencian dos casos en la EI 2). Se observa la dificultad de reconocer que el crecimiento y progresión de la PTI al abandonar la organización ya no depende de la EI. En la mayoría de casos se han generado relaciones con otras organizaciones cuyos requisitos de acceso (captación y selección) coinciden con el fruto del trabajo que se ha realizado con las personas que ahora abandonan las EI y que, por lo tanto, están en condiciones de beneficiarse de otro puesto de trabajo. Pero mayoritariamente son relaciones que se mantienen con las EI antes que con las PTI. El proteccionismo puede conllevar a acompañar procesos de inserción finalizada ya la relación contractual en los que no media aprendizaje, sino servicio de intermediación.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten sostener varias conclusiones. Se confirma el primer supuesto. En las tres empresas que hemos analizado destaca la escasa dificultad en el dominio de la capacitación técnica, en muchos casos de reducida trascendencia profesional, con procesos muy estandarizados, plagados de rutinas, cuyo principal reto estriba en conseguir una velocidad y ritmo adecuados para desempeñar la tarea, disponer unas mínimas habilidades comunicativas para atender o conocer instrucciones de la tarea y la rendición de cuentas sobre el desempeño realizado. Esto no significa que los procesos productivos no sean relevantes. La EI 1, paradigma de eficacia y eficiencia en el sector, está liderando procesos de transformación productiva en otras EI. La EI 2 imprime un mayor acento en el crecimiento social y personal, si bien se encuentra en pleno proceso de transformación de sus procesos en beneficio de ampliar la eficacia y eficiencia. La EI 3 destaca también por el valor otorgado al trabajo, poniendo gran esfuerzo en garantizar el avance productivo desde el esfuerzo y la disciplina. Sin embargo, son los procesos de aprendizaje relativos al desarrollo social y personal, competencias transversales de gran alcance, las que en mayor medida parecen favorecer la generación de empleo ordinario, empleo escasamente beneficiado por el acceso a competencias técnico-profesionales, de reducida transferibilidad a otros contextos laborales.

Se evidencian en las PTI aprendizajes relevantes relativos al desarrollo personal en autoevaluación, manejo de las propias emociones, respeto a los demás y disposición a aprender y a mejorar de la práctica. En el desempeño de la tarea mejoran en la velocidad y ritmo, en el desarrollo de puestos de trabajo diversos gracias a la rotación, en competencias sociales y personales. En cuanto a la conciencia y comprensión, acceden a aprendizajes que les permiten situarse en relación a otras personas, entender las relaciones de poder en la organización, comprender su realidad personal, y en algunos casos, su trayectoria y avances en la organización. En el trabajo con otros se incorporan ejemplos de trabajo entre iguales muy beneficiosos para el establecimiento de relaciones. En el desempeño de rol la responsabilidad de las PTI se limita al cumplimiento de los ritmos exigidos desde las EI.

Mejoras que podrían incluirse en estas organizaciones en cuanto al desarrollo personal aluden a la autodirección, a la que las PTI acceden con dificultad. Es un espacio de aprendizaje fundamental en estas figuras que se recorre desde el acompañamiento. Las EI posibilitan la revisión de los proyectos profesionales y de vida, pero, según se ha observado, al estar sostenido desde la institución, no hay garantía de su mantenimiento a lo largo del tiempo, finalizada la contratación en la empresa, es decir, no se ha observado autodirección. La falta de red, de apoyos entre iguales, es también un ámbito sobre el que cabría profundizar, dado que mejoran las posibilidades de adaptación al entorno y, a diferencia de la contratación en la EI, se pueden mantener a lo largo de tiempo. En el desempeño de la tarea quizás se podría ampliar su complejidad en las últimas fases, o introducir elementos que

ampliaran las competencias técnico-profesionales: conocimiento sobre la maquinaria, nuevas tecnologías de la comunicación, etc. También en el acceso a aprendizajes relativos a la conciencia y comprensión se puede seguir profundizando desde las EI, ampliando la conciencia de las PTI sobre su trayectoria en estas instituciones, dotándolas de información sobre la situación de la empresa en el sector o compartiendo los valores de la organización. Es en el trabajo con otros, con otras, dónde se podría revisar en mayor medida el camino adoptado por las EI. El trabajo colectivo aporta aprendizajes que cabría incorporar en ellas. Las necesidades productivas no siempre generan estas oportunidades, si bien en ocasiones se escoge el trabajo individual como facilitador de un clima más calmado, evitando situaciones conflictivas que en muchos casos generan mayor aprendizaje. En los aprendizajes relativos al desempeño de rol también se podría mejorar: las PTI no participan en la planificación en el trabajo, asumen escasa responsabilidad, no supervisan el aprendizaje de otras personas en prácticamente ningún caso. Las EI no invitan a tomar la iniciativa, las PTI se sumergen en muchos casos en tareas muy rutinarias y estandarizadas.

En atención a "cómo se aprende", nuestro segundo supuesto se cumple en parte. Los procesos de aprendizaje como efecto colateral no son los más relevantes, debido en gran medida a la sencillez de los procesos productivos en estas instituciones, que mayoritariamente aportan puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación. En cambio, es en las actividades de aprendizaje incorporadas a otros procesos, como esperábamos, y en los procesos de aprendizaje intencional, donde de forma más frecuente se generan espacios para aproximarse a nuevos conocimientos. Se trata sin duda de aportaciones relevantes en la medida en que el tránsito al empleo ordinario, a la finalización de su paso por las EI, se produce en porcentajes comparables a los de la población ordinaria en situación de desempleo, dando prueba del beneficio del paso por estas instituciones. Si bien las EI deberían reflexionar sobre los límites y alcance de su labor en el proceso de inserción en el mercado laboral.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2007): *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2006): *Cosmopolitan Vision*, Cambridge: Polity Press.
- CASEY, C. (1999): "The changing contexts of work", *Understanding learning at work*, 1, 15-28.
- CHISVERT-TARAZONA, M.J. (2018): "Modelo de análisis del aprendizaje en un contexto profesional de vulnerabilidad". En: M. Abiétar, J. Belmonte, E. Giménez (Coord.), *Educación, cultura y sociedad: Espacios críticos*, Valencia: Tirant lo Blanch, 75-89.

- CÓRDOBA, A., LLINARES, L. & ZACARÉS, J.J. (2013): "Employability Assessment in Vocational Education and Transition to the Workplace". In: J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education*, Opladen, Berlin: Farmington Hills, Budrich publisher, 181-200.
- DE CUYPER, N., MAUNO, S., KINNUNEN, U. & MAKIKANGAS, A. (2011): "The role of job resources in the relation between perceived employability and turnover intention: A prospective two-sample study", *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 253-263.
- DÍAZ, M., MARCUELLO, C. & MARCUELLO, C. (2012): "Empresas sociales y evaluación del impacto social", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 178-198.
- ERAUT, M. (2004): "Informal Learning in the Workplace", *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273, DOI: 10.1080/158037042000225245.
- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. & SENKER, P. (2000): "Development of knowledge and skills at work", *Differing visions of a learning society*, 1, 231-262.
- ERAUT, M. & HIRSH, W. (2007): *The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations*, SKOPE Monograph 6, Oxford y Cardiff Universities.
- ERAUT, M. (2009): *Improving the quality of placements*, AERA annual conference, San Diego, April 2009.
- GALLASTEGI, A. & MARTÍNEZ, N. (2011): *La mejora de los procesos de acompañamiento en las empresas de inserción*, Bilbao: Gizatea.
- GARCÍA-MAINAR, A. (2007): "El momento actual de las Empresas de Inserción, un momento histórico", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 59, 7-32.
- LAVE, J., WENGER, E. & WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, Y.J. & ROTH, W.M. (2007): "The individual collective dialectic in the learning Organization", *The Learning Organization*, 14(2), 92-107.
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción (BOE de 14 de diciembre de 2007).
- Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social (BOE de 30 de marzo de 2011).
- MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2017): *Informe del mercado de Trabajo Estatal. Datos 2016*, Madrid: Servicio público de Empleo Estatal.
- MONZÓN, J.L. & CHAVES, R. (2012): *La economía social en la Unión Europea*, Bruselas: Comité Económico y Social Europeo.

- OLMOS RUEDA, P. (2011): *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*, Tesis doctoral, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE de 25 de agosto de 2009).
- REBER, A.S. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, Oxford: Oxford University Press.
- SMALL, A. & IRVINE, P. (2006): "Towards a framework for organizational learning", *The Learning Organization*, 13(3), 276-299.
- SOLÓRZANO, M., GUZMÁN, C., SAVALL, T. & VILLAJOS, E. (2018): "Identidad de la empresa social en España: análisis desde cuatro realidades socioeconómicas", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 92, 155-182.
- STANDING, G. (2011): *The precariat*, London: Bloomsbury.
- VAN HOUTEN, D. & JACOBS, G. (2005): "The empowerment of marginals: Strategic paradoxes", *Disability & Society*, 20(6), 641-654.
- VAN GINKEL, W.P. & VAN KNIPPENBERG, D. (2008): "Group information elaboration and group decision making: The role of shared task representations", *Organizational behavior and human decision processes*, 105(1), 82-97.
- WEST, M.A. (2000): "Reflexivity, revolution, and innovation in work teams", *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 5, 1-29.
- YOUNG, M. (2008): *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*, London: Routledge.

**OTRAS
CONTRIBUCIONES**

