

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Teoria de l'Educació



TESIS DOCTORAL

**El Técnico en Atención a Personas en
Situación de Dependencia: competencias,
ética y cuidado sostenible.**

Programa de Doctorado: 335 C- Acciones Pedagógicas y Desarrollo

Comunitario (RD 1393/2007)

Doctoranda:

Ana Cristina Zamora Castillo

Directoras:

Dra. Paz Cánovas Leonhardt

Dra. M^a Pilar Martínez Agut

Valencia 2015

**A todos aquellos que requieren ayuda,
a todos aquellos que la prestan,
y a todos aquellos que la necesitaremos.**

AGRADECIMIENTOS

Pocos trabajos de investigación y de estudio, son capaces de demostrar el valor de la gente que te rodea. La confianza de cada persona encontrada en el camino para lograr este producto de esfuerzo y pasión por la temática tratada, me ha permitido conocer gente maravillosa, y valorar aún más las que tenía cerca. A todos ellos gracias por la confianza depositada en mi, por el apoyo, el cariño y el afecto que me han permitido seguir adelante en mi intento de superación personal y profesional.

En primer lugar a Paz Cánovas, por estar ahí desde el principio, en los buenos y malos momentos; siempre me ha demostrado su confianza en este trabajo y en el resultado final, en el que sus aportaciones han sido de gran ayuda. A Pilar Martínez Agut, por ser una gran profesional y una gran persona, por ser capaz además de transmitir su pasión por lo que hace, gracias a ello puedo decir, que he disfrutado enormemente este trabajo.

A María Jesús Perales porque es como una estrella en mi camino, no siempre las ves pero sabes que está ahí, siempre que he necesitado algo, me ha prestado su ayuda, al igual que Margarita Bakieva y Claudio Navarre.

Ha habido muchos más profesionales que han ayudado en el camino, entre ellos los profesores del Ciclo Formativo de Atención a Personas en Situación de Dependencia, de los centros de Alicante, Valencia y Castellón, a todos ellos gracias por poner vuestro granito de arena en este trabajo, desde el principio todos ellos han mostrado su interés y disponibilidad, al abrir las puertas de sus aulas o contribuir con sus reflexiones, en el desarrollo de esta tesis.

Así como los alumnos, empresas y trabajadores, todos ellos han participado de manera voluntaria y desinteresada, demostrando su gran calidad humana.

De todos ellos me llevo el mejor recuerdo y les doy mi más sincero agradecimiento.

Por último, quiero expresar mi gratitud a mi familia, entre ellos a mis abuelos que me cuidaron y educaron, y a mis padres que ahora están cuidando y que espero poder cuidar con tanto amor y dedicación como ellos están cuidando ahora a los suyos.

A mi pareja que me regala todo su amor cada día, y a mis amigas y amigos que son parte de mi familia, y están a mi lado siempre y de manera incondicional, a todos ellos, mil veces gracias, prometo devolveros todo el tiempo que no he podido dedicaros este último año.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Págs.</u>
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	23
1.1. Justificación del tema.....	24
1.2. Interés y motivación por este trabajo de investigación.....	25
1.3. Preguntas, objetivos e hipótesis.....	26
1.4. Estructura de la investigación.....	29
CAPÍTULO II: LA DEPENDENCIA.....	33
2.1. Concepto de dependencia.....	34
2.1.1. Dependencia, discapacidad y envejecimiento.....	35
2.1.2. Dependencia y autonomía.....	38
2.2. Antecedentes y evolución del concepto de dependencia.....	40
2.2.1. Aproximación histórica a la consideración de la discapacidad.....	40
2.2.2. Normalización y conceptualización de la dependencia.....	41
2.3. Implantación e implicaciones de la Ley de Autonomía personal y Atención a personas en situación de Dependencia.....	45
2.3.1. Ámbito de aplicación de la LAPDA.....	47
2.3.2. Servicios y recursos que ofrece la LAPDA.....	49
2.4. Consecuencias formativas y laborales del reconocimiento de la Dependencia.....	53
CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN PROFESIONAL: PASADO Y PRESENTE.....	57
3.1. Conceptualización de la formación profesional.....	58
3.1.1. Educación, formación y formación profesional.....	58
3.1.2. Formación inicial, continua o permanente.....	59
3.1.3. Formación profesional y formación ocupacional.....	61
3.1.4. Cualificación y competencias.....	62
3.1.5. Dimensión Europea de la formación.....	64

3.1.5.1. Las competencias clave para el aprendizaje permanente...	67
3.1.5.2. Las competencias clave en el ámbito de la Formación Profesional.....	69
3.2. Inicios descentralizados de la formación profesional.....	72
3.2.1. Época Gremial: de la Edad Media a la Edad Moderna.....	72
3.2.2. De la Revolución Industrial al Régimen Franquista.....	73
3.3. Implantación en el ámbito formal de la formación profesional.....	75
3.3.1. Ley General de Educación (1970).....	75
3.3.1.1. Ayuda Europea a la formación: Plan de Formación e Inserción Profesional.....	76
3.3.2. Convivencia y compatibilización de LOGSE (1990) y LOE (2006) en el sistema educativo.....	77
3.3.3. Ley para la mejora de la Calidad Educativa (2013).....	82
3.3.3.1. FP Básica.....	86
3.3.3.2. FP Dual.....	88
3.4. Consecuencias de los cambios en los modelos de formación profesional para la inserción laboral.....	91
CAPÍTULO IV: EL TÉCNICO EN ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA	93
4.1. Demanda de recursos para la atención a la dependencia.....	93
4.1.1. Antecedentes empíricos y legislativos.....	95
4.2. La regulación de los títulos profesionales.....	96
4.2.1. Composición estructural de la formación profesional: conceptos clave y estructura.....	97
4.2.1.1. Conceptos clave.....	98
4.2.1.2. Estructura formativa.....	101
4.2.1.3. Competencias Generales.....	102
4.2.2. Requisitos de acceso.....	104
4.2.3. Modalidades de Formación Profesional.....	108
4.3. La profesionalización de la atención a la dependencia: Itinerarios Formativos.....	109
4.4. Certificados de profesionalidad vs titulaciones técnicas.....	123

4.5. Situación actual y demanda formativa para el desempeño de cuidados formales en la Comunidad Valenciana.....	126
4.6. Complementos a la formación.....	129
4.6.1. Orientación educativa.....	129
4.6.1.1. Competencias del Orientador en Formación Profesional y acreditación de competencias.....	131
4.6.2. Suplemento Europass.....	133
CAPÍTULO V: LOS CUIDADOS A PERSONAS DEPENDIENTES.....	135
5.1. El significado de cuidar.....	135
5.1.1. El cuidado ético.....	137
5.1.2. El cuidado sostenible.....	139
5.2. ¿Quiénes son los cuidadores?.....	142
5.2.1. Cuidadores no profesionales.....	145
5.2.1.1. La familia.....	145
5.2.1.2. Otros cuidadores.....	148
5.2.1.3. El voluntariado.....	149
5.2.2. Cuidadores profesionales.....	152
5.2.2.1. A nivel laboral.....	153
5.2.2.2. A nivel de titulaciones.....	155
5.2.2.3. A nivel de funciones.....	159
5.3. Análisis de la situación en el mercado laboral del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.....	163
5.3.1. Aspectos favorables y desfavorables a nivel de inserción laboral del TAPSD.....	163
5.3.2. Asistente personal y concepto de diversidad funcional.....	165
5.4. Características y competencias necesarias de un buen cuidador.....	168
5.5. Cómo desarrollar estas competencias desde el ciclo formativo.....	171

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	175
6.1. Características de la investigación.....	176
6.2. Contexto, etapas e hipótesis de la investigación.....	177
6.3. Métodos e instrumentos.....	180
6.3.1. Participantes en el proceso de recogida de información.....	182
6.3.2. Métodos, diseño e instrumentos de recogida de información	184
6.3.2.1. Metodología cuantitativa.....	184
6.3.2.2. Pre-test y validación de los instrumentos.....	193
6.3.2.3. Metodología cualitativa.....	194
6.4. Trabajo de campo: etapas de la investigación.....	201
6.4.1. Fecha de recogida de datos.....	202
6.4.1.1. Primera etapa.....	202
6.4.1.2. Segunda etapa.....	204
6.4.1.3. Tercera etapa.....	207
6.4.1.4. Cuarta etapa.....	208
6.5. Revisión y codificación de las técnicas de análisis de datos.....	209
6.6. El trabajo de campo: problemas y limitaciones en el proceso de recogida de datos.....	211
 CAPÍTULO VII. RESULTADOS.....	 215
7.1. Análisis descriptivo.....	217
7.1.1. Cuestionario alumnado.....	217
7.1.2. Cuestionario a trabajadores.....	221
7.1.3. Cuestionario a docentes.....	223
7.1.4. Grupos de discusión.....	225
7.1.4.1. Ex alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio de TAPSD.....	225
7.1.4.2. Docentes del Ciclo Formativo de Grado Medio de TAPSD.....	226
7.1.5. Entrevista a responsables de las empresas participantes.....	226
7.2. Análisis e interpretación de los resultados por temáticas de investigación....	229
7.2.1. Perfil del cuidador en formación inicial y en activo.....	230

7.2.2. Expectativas del alumnado.....	237
7.2.3. Características del Técnico en Atención a la Dependencia.....	241
7.2.4. Ajuste formación empleo.....	253
7.2.5. Situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia.....	258
7.3. Representatividad de los resultados.....	264
CAPÍTULO VIII: REVISIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	265
8.1 Revisión del marco teórico.....	265
8.1.1. Nuevas conceptualizaciones, nuevas respuestas.....	265
8.1.2. Importancia de la flexibilización de la formación y el reconocimiento de la Formación Profesional.....	266
8.1.3. La ampliación de itinerarios formativos para el aumento de las competencias profesionales, la inserción laboral y las posibilidades de empleo.....	267
8.1.4. Del cuidado ético y sostenible a una pedagogía del cuidado en todas las etapas educativas.....	268
8.2. Discusión de los resultados.....	269
CAPÍTULO IX: CONSECUENCIA DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	277
9.1. Comprobación de las hipótesis planteadas y conclusiones básicas del Estudio.....	277
9.2. Nuevas propuestas de estudio.....	281
BIBLIOGRAFÍA.....	285
ANEXOS.....	311

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO II: LA DEPENDENCIA

Figura 1: Evolución de la población mayor 1900-2049

Figura 2: Solicitantes de ayuda a la dependencia por sexo

Figura 3: Solicitantes de ayuda a la dependencia por tramo de edad

Figura 4: Grados y tipo de dependencia, relacionado con el tipo de ayuda necesaria

Figura 5: Tipos de discapacidad y dependencia

Figura 6: Modelo CIDDM (1980)

Figura 7: Modelo CIF (2001)

Figura 8: Comparativa modelos CIDDM y CIF

Figura 9: Cronología de la conceptualización de la dependencia

Figura 10: Distribución de competencias en la aplicación y desarrollo de la LAPDA

Figura 11: Catálogo de prestaciones y servicios del SAAD

Figura 12: Actividades valoradas para la determinación del grado y nivel de dependencia

Figura 13: Componentes de la discapacidad que se valoran en las escalas de dependencia

Figura 14: Ratio de profesionales necesarios en los Servicios y Recursos de Atención a la Dependencia

CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN PROFESIONAL: PASADO Y PRESENTE

Figura 15: Competencias clave en la Formación Profesional

Figura 16: Camino hacia las competencias

Figura 17: Escalas de formación y especialización del sistema gremial

Figura 18: Itinerario formativo LGE y LOGSE

Figura 19: Itinerario formativo LOE

Figura 20: Itinerario formativo LOMCE

CAPÍTULO IV: EL TÉCNICO EN ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

Figura 21: Clasificación Nacional de Educación CNE de España

- Figura 22: Estructura de una cualificación profesional
- Figura 23: Estructura de la unidad de competencia
- Figura 24: Estructura del módulo formativo
- Figura 25: Niveles de la Formación Profesional
- Figura 26: Competencias Generales comunes a los distintos niveles de cualificación
- Figura 27: Requisitos de acceso a ciclos formativos
- Figura 28: Relación de cualificaciones y Unidades de Competencia del CNC
- Figura 29: Comparativa módulos profesionales del título (LOGSE/LOE)
- Figura 30: Módulos formativos y especialidad docente
- Figura 31: Módulos profesionales que componen el título
- Figura 32: Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el certificado de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales
- Figura 33: Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el certificado de Atención sociosanitaria a personas dependientes en domicilios
- Figura 34: Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el certificado de Gestión de llamadas de teleasistencia
- Figura 35: Centros Comunidad Valenciana donde se puede cursar el CFGM de Técnico en Atención a la Dependencia, en modalidad a distancia-semipresencial
- Figura 36: Módulos acreditables y no acreditables mediante certificado de profesionalidad y Unidades de Competencia
- Figura 37: Certificado de profesionalidad - Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales
- Figura 38: Certificado de profesionalidad de- Atención sociosanitaria a personas dependientes en el domicilio
- Figura 39: Certificado de profesionalidad de- Gestión de llamadas de teleasistencia
- Figura 40: Centros Integrados de la Comunidad Valenciana donde se pueden cursar las materias correspondientes a los diferentes certificados de profesionalidad relacionados con la atención a la dependencia
- Figura 41: Comparativa entre Certificados de profesionalidad y Títulos de Técnico
- Figura 42: Diferencia de horas formativas
- Figura 43: Número de alumnos/as cursando en CFGM de Técnico en Atención a la Dependencia durante el curso 2014-2015 en la Comunidad Valenciana
- Figura 44: Funciones y objetivos del orientador profesional

CAPÍTULO V: LOS CUIDADOS A PERSONAS DEPENDIENTES

Figura 45: Sistema de provisión de cuidados a las personas dependientes

Figura 46: Factores asociados al cuidador informal

Figura 47: Aspectos positivos y negativos del cuidado familiar a personas dependientes para el cuidador

Figura 48. Comparativa entre la acción voluntaria y profesional

Figura 49: Clasificación ocupacional

Figura 50: Módulos formativos y Unidades de Competencia del Técnico medio en Curas Auxiliares de Enfermería

Figura 51: Módulos formativos acreditables que componen el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia

Figura 52: Diferencias y semejanzas entre las funciones y ámbitos de intervención del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y el Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería

Figura 53: Formas de obtención de los certificados de profesionalidad

Figura 54: Competencias profesionales según el certificado de profesionalidad

Figura 55: Ámbito de trabajo y funciones del Asistente Personal

Figura 56: Módulos del ciclo formativo del TAPSD, susceptibles de trabajar aspectos relacionados con los valores en el cuidado

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 57: El proceso de investigación. Etapas

Figura 58: Hipótesis, preguntas, información y participantes

Figura 59: Itinerario de recogida de información

Figura 60: Correspondencia de la muestra con los datos que se quieren obtener

Figura 61: Centros que han compuesto la muestra

Figura 62: Métodos e instrumentos de recogida de información empleados según la muestra

Figura 63: Diseño de la investigación

Figura 64: Ejemplo de preguntas de categoría empleadas en el cuestionario de alumnos

Figura 65: Variables de personalidad determinadas en el cuestionario de inteligencia emocional

Figura 66: Guion cuestionario docente

Figura 67: Ejemplo de preguntas de categoría usadas en el cuestionario de empleados

Figura 68: Etapas de investigación: muestra, criterio de división, metodología, instrumento y fecha de recogida de datos

Figura 69: Centros, grupos, día y fecha de realización de los cuestionarios a alumnos

Figura 70: Muestra, lugar, día y fecha de realización de los grupos de discusión

Figura 71: Características de los docentes a los que se les pasaron cuestionarios y lugar donde se llevaron a cabo

Figura 72: Momentos de realización de las entrevistas a empresas

Figura 73: Muestra de alumnos post-test, centro, día y hora de realización

Figura 74: Valores numéricos de las variables

Figura 75: Agrupación características propias del perfil profesional

Figura 76. Agrupación categorías “cuestión 1” cuestionario de Inteligencia Emocional

CAPÍTULO VII. RESULTADOS

Figura 77: Distribución de la muestra de alumnos según provincia

Figura 78: Nivel de estudios de los estudiantes que componen la muestra

Figura 79: Nivel de estudios de los trabajadores

Figura 80: Clasificación docente, según años de experiencia

Figura 81: Servicios que ofrece la empresa “1” en el ámbito de la Comunidad Valenciana

Figura 82: Servicios que ofrece la empresa “2” en el ámbito de la Comunidad Valenciana

Figura 83: Forma de acceso del alumnado al Ciclo Formativo de TAPSD

Figura 84: Características del alumnado, e influencia en el aula

Figura 85: Preferencia sobre el ámbito de trabajo

Figura 86: Inteligencia emocional del alumnado que cursa el CFGM de TAPSD

Figura 87: Cuadro resumen sobre la inteligencia emocional del alumnado que está cursando el CFGM de TAPSD

Figura 88: Influencia del proceso de prácticas en la inteligencia emocional del alumnado

Figura 89: Competencias que ha de tener un TAPSD

Figura 90: Tipo de contratos a empleados del sector de la dependencia

Figura 91: Colectivos de empleo según inserción laboral

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO VII. RESULTADOS

Tabla 1. Número de alumnos encuestados por centro

Tabla 2. Edad de alumnos y empleados del sector

Tabla 3. Sexo de alumnos y empleados de Atención a la Dependencia

Tabla 4. Nivel educativo de alumnos y trabajadores del sector de Atención a la Dependencia

Tabla 5. Expectativas del alumnado al cursar el CFGM de TAPSD

Tabla 6. Preferencias formativas del alumnado que cursa el CFGM de TAPSD

Tabla 7. Preferencia de colectivos de trabajo

Tabla 8. Características comunes de alumnos y trabajadores para el ejercicio del cuidado

Tabla 9. Funciones de los profesionales en el ámbito de la dependencia

Tabla 10. Valores medios en las variables de inteligencia emocional, según categorías

Tabla 11. Consideración de mejoras en el CFGM de TAPSD según las respuestas obtenidas

Tabla 12. Propuestas de mejoras del CFGM de TAPSD por parte de alumnos y trabajadores

ÍNDICE DE ANEXOS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Anexo 1: Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia

CAPÍTULO II: LA DEPENDENCIA

Anexo 2: Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia (LAPDA)

Anexo 3: Libro Blanco de Atención a las Personas en Situación de Dependencia

CAPÍTULO IV: EL TÉCNICO EN ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

Anexo 4: Documentos Europass

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Anexo 5: Cuestionario alumnos

Anexo 6: Cuestionario original Inteligencia Emocional

Anexo 7: Cuestionario docentes

Anexo 8: Cuestionario trabajadores

Anexo 9: Performanse

CAPÍTULO VII. RESULTADOS

Anexo 10: Grupos de discusión ex alumnos

Anexo 11: Grupo de discusión docentes

Anexo 12: Entrevista a empresas

Anexo 13: Resultados alumnos

Anexo 14: Resultados trabajadores

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAMR	Asociación sobre Retraso Mental (American Association of People with Disabilities)
ABVD	Actividades Básicas de la Vida Diaria
ACI	Adaptación Curricular Individual
AIVD	Actividades Instrumentales de la Vida Diaria
BOE	Boletín Oficial del Estado
CFGM	Ciclo Formativo de Grado Medio
CFGS	Ciclo Formativo de Grado Superior
CIDDM	Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad
CIE	Clasificación Internacional de Enfermedades
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (También denominado CIDDM-2)
CIFP	Centro Intregado de Formación Profesional
CMFP	Catálogo Modular de Formación Profesional
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
CNE-CNED	Clasificación Nacional de Educación
CNIIE	Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
CR	Criterios de realización
DOCV	Diario Oficial de la Comunidad Valenciana
EGB	Educación General Básica
EQF-MEC	Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente
ER	Erasmus
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ET	Educación y Trabajo
FCT	Formación en Centros de Trabajo
F-E	Formación-empleo
FIP	Formación e Inserción Profesional
FOL	Formación y Orientación Laboral
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional Básica
I.E.S	Instituto de Educación Secundaria
IMSERSO	Instituto de Mayores y Servicios Sociales

INACOP	Instituto Catalán de Nuevas Profesiones
INCUAL	Instituto Nacional de Cualificaciones
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEM	Instituto Nacional de Empleo
ISC	Intervención Sociocomunitaria
IVQP	Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales
LAPAD	Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia
LBD	Libro Blanco de Dependencia
LGE	Ley General de Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MF	Módulo Formativo
NEE	Necesidades educativas específicas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
PGS	Programa de Garantía Social
RD	Real Decreto
RP	Realización Profesional
RRHH	Recursos Humanos
SAAD	Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia
SAD	Servicios de Ayuda a Domicilio
SD	Desviación Estándar
S/E	Sin estudios
SEPE	Servicio de Empleo Público Estatal
SERVEF	Servicio Valenciano de Empleo y Formación
SID	Servicio de Información sobre Discapacidad
SISAAD	Sistema de Información del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia
SSCC	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
TAPSD	Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia
UC	Unidad de Competencia

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

"Los poderes públicos deberán llevar una política coherente en cooperación con las personas dependientes, los cuidadores y las organizaciones que trabajan en este campo, a fin de asegurarles la asistencia y las ayudas necesarias (...) Los Estados miembros deberán aplicar un sistema de prestaciones a las que las personas dependientes tendrán un derecho objetivo".

(Recomendación nº 98. Consejo de Europa, 1998)

Desde el inicio del siglo XXI está cobrando una especial relevancia la atención a la dependencia, pues el interés por este colectivo se ha ido incrementando con el paso de los años. Anteriormente las personas mayores o con necesidad de ayuda para la realización de actividades cotidianas, quedaban protegidas por los miembros del hogar, dentro de familias extensas donde la mujer, “ama de casa” principalmente, era la cuidadora.

Los modelos de familia y la incorporación progresiva de la mujer al trabajo, junto con el aumento de la esperanza de vida y el envejecimiento de la población, y además lo que muchos autores denominan “envejecimiento del envejecimiento”, han dado lugar a la necesidad de crear nuevos recursos para cubrir las demandas de la población que precisa de ayudas para el desarrollo de Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) o Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD)¹. Esta población es la que se conoce como población dependiente y que incluye un amplio colectivo de personas (personas mayores, personas con diversidad funcional y/o personas con enfermedad mental), que hasta ahora quedaban atendidas por las familias, asociaciones o servicios sociales.

Ante esta nueva situación social, el Estado y la sociedad han visto la necesidad de dar

¹ Tanto las ABDV como las AIVD son dos de los componentes imprescindibles en la valoración de la discapacidad, cuyos índices representan la base del CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud). Las ABVD se refieren a las actividades primarias dedicadas al autocuidado, como comer o vestirse; mientras que las AIVD son actividades más complejas que implican la capacidad de tomar decisiones y resolución de problemas de la vida cotidiana, estas pueden ser por ejemplo, hacer la comida o lavar la ropa. El grado de autonomía en estas actividades determinará el grado de dependencia de la persona objeto de valoración.

un nuevo enfoque que permita contemplar todas las necesidades del colectivo de personas dependientes. Así pues, tras un largo proceso de identificación de necesidades, propuestas y un largo trabajo de consenso, se llegó a la elaboración y posterior implantación de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (LAPAD).

Esta Ley, entre otros aspectos, plantea la creación de nuevos yacimientos de empleo, así como la necesidad de formación de profesionales destinados a esta ocupación (art.36).

Estos profesionales dedicados a tal fin son los Técnicos en Atención a Personas en Situación de Dependencia, título regulado por el Real Decreto 1593/2011 (Anexo 1), que establece las funciones y competencias de estos futuros profesionales, para la consecución de una atención y cuidado de calidad a las personas que requieran de ayuda esporádica o continuada a lo largo de su vida.

1.1. Justificación del tema

Hasta el momento no existe ninguna tesis relacionada con el Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a la Dependencia. Cabe señalar que si bien existen estudios sobre las características del cuidado o los cuidadores² (Aguilar, 2010; Alvarado, 2004; Colectivo IOÉ, 2005; Crespo y López, 2007; Davis, 2007; Gassull, 2005; Gilligan, 2013; Juvé, 2013; Martínez, 2006; Noddings, 1984; Rogero, 2005; SARquavita, 2011; Slote, 2007; Vázquez, 2009; Watson, 2004), no existe información acerca de las funciones, competencias y perfiles profesionales de este Técnico, sus salidas y posibilidades laborales, salvo algunas aportaciones como la de Martínez-Agut (2012), que identifica y define la formación de cuidadores y la figura del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Se trata de una Titulación nueva surgida en un primer momento ante la necesidad de atender a personas que por encontrarse en situación de dependencia precisaban de ayuda. Así pues, surgió en 2003 el primer precedente del actual título, el denominado Título de Técnico en Atención Sociosanitaria, regulado por el Real Decreto 496/2003, por el que se establecía este título y sus correspondientes enseñanzas comunes.

Una vez implantada la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a

² Aunque somos conscientes de la necesidad de nombrar ambos géneros, para evitar que la lectura sea demasiado repetitiva, se tomará el masculino como término genérico que engloba a ambos géneros, como en este caso que “cuidadores” se refiere tanto a los cuidadores como a las cuidadoras.

Personas en Situación de Dependencia 39/2006 (LAPDA), se identifican nuevos servicios y recursos para atender a este colectivo, y nuevas necesidades formativas, por lo que el título de Técnico se ajustó a esta incipiente realidad, creándose en 2011 la nueva titulación que sustituía al anterior título, apareciendo el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, regulado por el RD. 1593/2011 y en el ámbito de la Comunidad Valenciana por la Orden 30/2015, por la que se establece el currículo formativo para este profesional (Anexo 1).

Además de ello cabe destacar que se trata de un título de gran validez y demanda en los últimos años, pues “el horizonte 2015”³ marca la necesidad de formación de los profesionales dedicados al cuidado para el año 2015. Así, la LAPDA, se reafirma en esta necesidad en su artículo 36. Ante esta demanda de formación, cada vez son más los alumnos que realizan este ciclo formativo, y por ello es necesario difundir esta situación, estos profesionales, así como las características del alumnado, para poder favorecer un conocimiento de la realidad existente y contribuir a su mejora.

1.2. Interés y motivación por este trabajo de investigación

La elección de este trabajo ha tenido lugar dada la experiencia personal, docente y profesional de la doctoranda.

El trabajo con el colectivo de personas en situación de dependencia supone el cumplimiento de una motivación personal hacia el cuidado y la recompensa personal que supone el buen hacer profesional dentro de este sector.

La visión sobre la importancia del cuidado y la formación de profesionales competentes para tal fin, son gran parte del impulso de esta tesis. Es necesario hacer consciente a la sociedad, a los docentes, así como a los alumnos de la importancia de la formación en este ámbito, de la relevancia del buen hacer profesional para la mejora de la calidad de vida de las personas que requieren de cuidados. Cuando se trabaja con personas, la formación no sólo parte de la teoría, sino también de la sensibilidad, de los valores y de

³ El horizonte 2015, hace referencia al plazo límite que tienen las personas que se encuentran trabajando en el sector de la dependencia para obtener la formación y acreditación necesaria para proporcionar servicios de calidad relacionados con el cuidado y atención a personas en situación de dependencia, y así queda marcado en la Resolución de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (art. 35.3).

la ética que de esta se extrae.

Por otra parte es importante tener presente que todos necesitaremos ser cuidados algún día, y debido a ello es necesario hacer mejoras en este sector, pues todos llegaremos a ese lugar, como decía Jorge Manrique (1993) *Las vidas son los ríos que van a parar al mar*, y es por ello que es necesario hacer camino, desde el conocimiento de la realidad para la mejora de la misma.

Podemos mejorar la calidad del cuidado, si mejoramos la formación de los profesionales, potenciando esta figura profesional, para ello es necesario investigar y trabajar sobre este ámbito profesional, formativo y humano.

1.3. Preguntas, objetivos e hipótesis

En este trabajo⁴ se plantean diferentes cuestiones, entre las que destacan, por una parte aquellas cuestiones relativas a aspectos conceptuales como son los orígenes del concepto dependencia, el origen de la formación profesional dedicada al cuidado, el significado de cuidar y otros aspectos de especial relevancia como es el interrogante sobre cuál es la manera adecuada de cuidar y si la capacidad de cuidar puede ser aprendida. Por otra parte, se plantean cuáles son las características del alumnado que cursa esta formación, qué vías formativas existen para la profesionalización de los cuidados que demanda la Ley, las salidas profesionales existentes y posibilidades de empleo, así como la realidad en las aulas de este tipo de alumnado.

A partir de estas cuestiones se establecen una serie de objetivos que se enmarcan dentro del objetivo general “Identificar la Figura del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia en el ámbito de la Comunidad Valenciana, así como sus competencias y valores para el ejercicio de su profesión”. A partir de este se desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características del alumnado que cursa el Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (TAPSD).

⁴ Este trabajo sigue las pautas para su formato establecidas en el documento de Orellana (2014), que se basa en el texto de American Psychological Association (2010).

- Conocer las expectativas profesionales y laborales de estos alumnos.
- Reconocer la satisfacción de los alumnos que están cursando o han cursado este ciclo formativo en relación a su formación.
- Establecer el ajuste de la formación al empleo de este Título.
- Identificar las funciones y competencias del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.
- Conocer las características y demandas del mercado laboral en este sector.

A partir de los objetivos y cada una de las preguntas planteadas, se ha llevado a cabo el planteamiento de varias hipótesis que han guiado el itinerario de investigación de esta tesis doctoral:

1. ¿Siguen siendo mayoritariamente femenino el sector de los cuidados a personas dependientes?

Esta pregunta deriva en la siguiente hipótesis “El perfil del cuidador sigue siendo femenino y de un nivel educativo bajo”.

Hasta ahora la provisión de cuidados recaía en manos de las mujeres, todas ellas generalmente amas de casa, con un nivel educativo bajo; pero tras los cambios socioeconómicos esta situación puede haber cambiado, pues el valor de la educación ha cambiado, y los roles de género se están equiparando, por lo que se replantea desde la observación de alumnado y trabajadores del sector, la redefinición de la figura actual del cuidador.

2. ¿Realmente el alumnado que cursa este ciclo formativo quiere ejercer como profesional de este sector?, ¿Qué lleva al alumnado a cursar este ciclo formativo?

La hipótesis que se pretende comprobar en este caso es si “La mayoría del alumnado que cursa este ciclo no pretende trabajar de ello”. En los centros se puede identificar un aumento de alumnado que solicita este ciclo formativo, por una parte debido a la demanda del mercado laboral de personal formado para el ejercicio del cuidado, mientras que por otra parte el ciclo formativo está siendo empleado por gran parte del alumnado como curso puente para poder llegar a otro tipo de formación de grado superior. En las aulas se puede ver que ha aumentado el número de alumnado de este ciclo formativo, pero es necesario saber qué alumnado está por vocación, obligación, necesidad o como camino para la consecución de otros propósitos.

3. ¿Qué características tiene el alumnado?, ¿Comparten características comunes para el ejercicio del cuidado con las personas que ejercen esta profesión?

La hipótesis planteada ante esta pregunta es que “el estudiante que cursa esta titulación o tiene adquiridos certificados de profesionalidad, o experiencia laboral en este ámbito, ha de tener competencias propias para el ejercicio del cuidado, al igual que los profesionales que ejercen en este sector”. En la reflexión sobre la figura de este profesional y teniendo en cuenta su función de cuidador, el planteamiento que se realiza es, si este tipo de alumnado ha de tener unas características especiales y comunes que les lleven a adquirir las competencias necesarias para el cuidado, pues se parte de la idea de que para cuidar no hace falta solo tener formación, sino además unas características propias de personalidad, e inteligencia emocional.

4. ¿Realmente la formación inicial le es útil al alumnado en su desempeño laboral?, ¿Qué opinión tienen los alumnos sobre la formación que reciben en este ciclo formativo?

El planteamiento que surge ante estas preguntas, es que “La formación inicial del Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, no se adapta a las demandas reales del mercado”. Desde la docencia a menudo se piensa en cuántos de nuestros alumnos trabajarán, qué demandas existen en el mercado laboral y si la formación que se está dando es la necesaria.

5. ¿Qué tipo de personal contratan las empresas para dar servicio a la demanda de atención a la dependencia?, ¿Cuáles son las funciones y condiciones laborales de los profesionales del sector?

Desde la perspectiva inicial de este estudio, se cree que “la situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia, es mejorable”. Si se quiere dibujar la figura de este profesional, no es necesario saber sólo quién lo estudia, sino también las posibilidades laborales existentes, dentro de las que podemos encontrar la nueva figura del Asistente Personal correspondiente a este titulado, que cobra importancia en la atención a personas con Diversidad Funcional, para el apoyo en necesidades específicas, bajo la supervisión y libre elección de la persona atendida; así como las funciones profesionales que marcan los respectivos convenios colectivos a

nivel estatal⁵, para centros encargados de la gestión de centros públicos⁶, y para centros de carácter privado⁷ (gobernante y gerocultor).

Todos estos planteamientos, interrogantes y cuestiones dan sentido a la recogida de datos, la elección de la muestra y la elección de los instrumentos de recogida de datos que se han considerado para llevar a cabo este estudio.

1.4. Estructura de la investigación

Para poder contestar a todas las preguntas que se plantean y para que el lector entienda la estructura de esta tesis y cada uno de los nueve Capítulos que componen este trabajo de investigación, seguidamente se resumen e introducen cada uno de ellos.

La primera parte de este trabajo corresponde al marco teórico en el que se ha realizado una revisión de la literatura científica existente en relación a nuestro objeto de estudio utilizando tanto fuentes de información primarias como secundarias.

En primer lugar, se han tratado de entender las características del colectivo al que se denomina dependiente y sus orígenes. En el Capítulo segundo, se concreta la evolución del término y su relación con terminologías como autonomía o vida independiente entre otros. Pensamos que para identificar la figura del Técnico en Atención a la Dependencia (TAPSD), es imprescindible conocer el colectivo al que este profesional destina sus servicios y las leyes por los que queda regulado.

⁵ Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de trabajo, por la que se regula y publica en V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal, que identifica específicamente la figura del Auxiliar de Enfermería, ignorándose la figura del Técnico en Atención a la dependencia. BOE nº 79 de 1 de abril de 2008.

⁶ Resolución de 10 de enero de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del convenio colectivo para las empresas que tengas adjudicada por medio de contrato con alguna administración pública, la gestión de residencias de tercera edad, centros de día, residencias materno infantiles y servicio de ayuda a domicilio de titularidad pública en la Comunidad Valenciana. DOCV, 6961, de 8 de febrero de 2013.

⁷ Resolución de 6 de agosto de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del VII Convenio Colectivo para el Sector Privado de Residencias para la Tercera Edad, Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal en la Comunidad Valenciana. DOCV, 7112, de 17 de septiembre de 2013.

En el tercer Capítulo se identifica el concepto de formación profesional y la red de formación y conceptos que conforman el sistema educativo, para lo que se ha retrocedido en el tiempo con objeto de dar sentido al porqué actual del tipo de formación profesional existente, retornando a anteriores Leyes educativas y sistemas de producción. Entender y situar cada una de ellas y ubicar dentro de estas la formación profesional y el ciclo objeto de estudio, es imprescindible para poder comprender el acceso e importancia de este tipo de formación.

El cuarto Capítulo trata de dibujar la figura del TAPSD, explicando la formación de este técnico, los posibles itinerarios formativos para el ejercicio del cuidado profesional y las competencias, profesionales, personales y sociales que corresponden a este, dentro de un marco de actuación delimitado según la formación recibida.

El quinto y último Capítulo correspondiente al marco teórico identifica la principal función del TAPSD, “el cuidado”, tratando de dar forma y sentido al término cuidar, en el marco de un cuidado ético y sostenible, identificando la posibilidad o no de que la capacidad de cuidar sea enseñada, y las características propias de un buen cuidado, aspecto imprescindible para la buena praxis de este profesional.

La segunda parte de este trabajo corresponde al marco metodológico, a partir del que se identifican cada uno de los pasos de investigación que han llevado a la realización de esta tesis.

En el Capítulo sexto se plantea la metodología de investigación empleada, el diseño de investigación y la lógica que ha guiado los pasos para la recogida de datos y su posterior análisis.

Por otra parte, en el Capítulo séptimo se muestran y analizan los resultados, estructurados según el colectivo y las preguntas de estudio a las que responden, para seguidamente proceder a la interpretación de los datos obtenidos.

Para concluir con el marco metodológico, en el Capítulo octavo se lleva a cabo una revisión del marco teórico y una discusión sobre los resultados obtenidos, siendo en el

noveno Capítulo donde se concretan las conclusiones a las que ha llevado la investigación, y la correspondencia de los datos obtenidos, con los interrogantes, objetivos e hipótesis planteados, que han llevado a la identificación de las diferentes sugerencias de mejora y propuestas de investigación.

Finalizando en la última parte, se incluye la bibliografía empleada para la elaboración de esta tesis, y los anexos que complementan las explicaciones que se han dado en el transcurso de ella.

CAPÍTULO II: LA DEPENDENCIA

“Ningún hombre es una isla.
Para hacer frente al buen combate,
necesitamos ayuda”.

Paulo Coelho (El peregrino, 2002, p. 186)

En este Capítulo se plantea si la atención a la dependencia, ha sido un tema importante a lo largo de la historia, o más bien un tema alejado de las preocupaciones públicas y colectivas.

Partiendo del uso y conceptualización del término dependencia a lo largo de la historia, hasta la implantación de la terminología actual, es importante plantear desde cuándo se ha usado este término; si es un ámbito importante de intervención social; quién ha de intervenir y cuáles son sus funciones, son aspectos a los que hemos de encontrar respuestas.

En las ciencias sociales las necesidades han ido cambiando, al igual que el contexto social. Es por ello que tanto los servicios como los cuidados que se prestan, se han de adaptar a las nuevas necesidades que van surgiendo.

El Consejo de Europa⁸, es uno de los principales órganos que han ido permitiendo y favoreciendo la adaptación de los recursos y bienes sociales a las necesidades y nuevas demandas de la sociedad, consecuencia de múltiples factores, entre los que podemos destacar la incorporación de la mujer al trabajo, el aumento de esperanza de vida, los cambios en los modelos de familia, así como el crecimiento de la movilidad geográfica de los distintos miembros de la familia, que aleja a los familiares directos y debilita las redes de solidaridad familiar.

⁸ El Consejo de Europa (1949), es una organización internacional que persigue los ideales de integración europea, siendo la única que integra en su seno a todos los Estados europeos, con la salvedad de Bielorrusia, Kazajistán y la Ciudad del Vaticano, excluidos por ser sus regímenes políticos incompatibles con los principios que sustentan la pertenencia al Consejo de ámbito regional destinada a promover, mediante la cooperación de los Estados de Europa, la configuración de un espacio político y jurídico común. Consultado en:
<http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJODEEUR OPA/Paginas/Inicio.aspx>

2.1. CONCEPTO DE DEPENDENCIA

A lo largo la historia ha habido muchas maneras de caracterizar la dependencia. Por una parte tenemos la dependencia que conlleva la edad, y, por otro, la dependencia asociada con la discapacidad⁹.

La dependencia debida a la edad, se ha visto incrementada con la esperanza de vida. Recientemente la pirámide poblacional comienza a superar el número de personas mayores al de nacimientos y jóvenes (como se indica en la Figura 1), siendo también relevante el número de personas que se encuentran en las franjas posteriores, resultado de los periodos del “baby boom” que vivió en España durante los años 1946 y 1964, que augura un aumento aún mayor de la población envejecida del país, para décadas futuras, junto a un envejecimiento del envejecimiento, resultado del aumento de la esperanza de vida. Como se señala en el Libro Blanco de Dependencia (IMSERSO, 2005, p. 30), el envejecimiento de la población es un logro del ser humano que implica vivir más y vivir mejor. Pero hay que plantearse, si vivir más quiere decir vivir mejor.

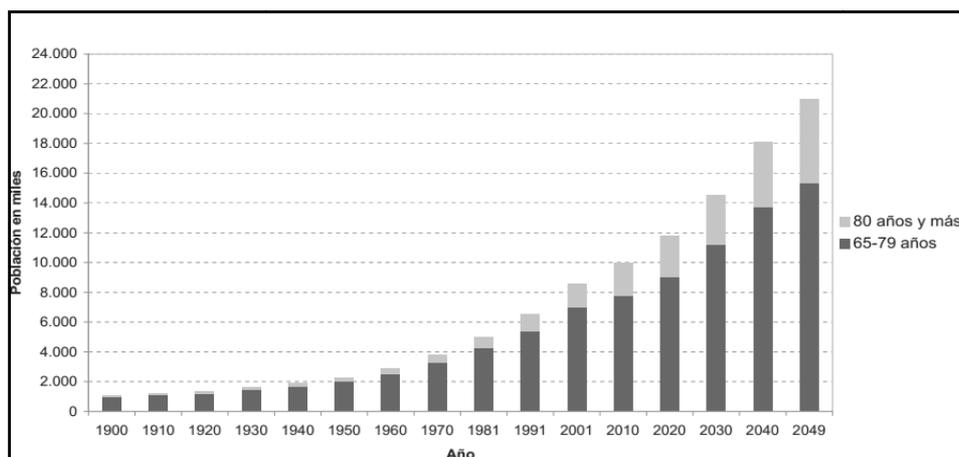


Figura 1. Evolución de la población mayor, 1900-2049 (Fuente: INE¹⁰)

El aumento de la esperanza de vida junto con los diferentes recursos para atender tanto a personas mayores como dependientes, han dado lugar en el último siglo a conceptualizar todo aquello que tiene que ver con este colectivo y a crear nuevos servicios.

⁹ La discapacidad pueden sobrevenir a causa de una enfermedad, o de un accidente. Así pues podemos diferenciar una discapacidad cuando es congénita (desde el nacimiento), o adquirida (después del nacimiento).

¹⁰ Consultado en: <http://publicacionesoficiales.boe.es/detail.php?id=001372914-0001>

El término dependencia, concretamente, no comienza a utilizarse de manera formal hasta la implantación de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, aunque ya antes se trató de definir de diferentes maneras y con diferentes conceptos.

En este estudio, cuando se hace referencia al término dependencia, no se asocia a dependencia económica, social o de recursos personales, (como en la Ley 12/1998, de 22 de mayo contra la Exclusión Social) aspectos que dificultan tener una vida independiente, sino a la dependencia relacionada con las condiciones de salud alteradas, que propician un tipo de discapacidad o dependencia, que hace que la persona requiera de ayudas para el desarrollo de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD).

2.1.1. Dependencia, discapacidad y envejecimiento

Es necesario distinguir los conceptos de dependencia, discapacidad y envejecimiento, ya que no existe siempre una relación directa. Querejeta (2004, p. 28) establece que la dependencia se relaciona única y exclusivamente con el envejecimiento, y es necesario especificar que no siempre el envejecimiento conlleva dependencia. Si bien es cierto que si se relaciona la dependencia con el estado de salud que dificulta el correcto funcionamiento de la persona, y la necesidad de ayudas, a menudo se piensa en la vejez como una etapa de la vida donde comienzan la mayoría de los problemas de salud.

Concretamente como muestra el Informe del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD, 2013), el mayor número de solicitantes de ayudas a la dependencia, son mujeres (Figura 2).

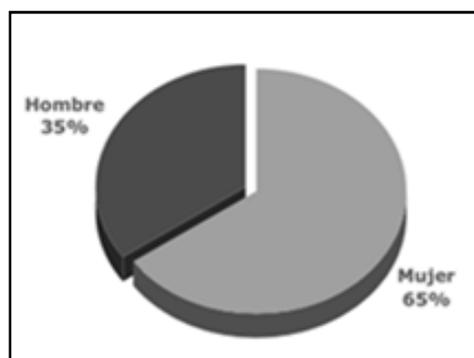


Figura 2. Solicitante por sexo (Fuente: SAAD¹¹)

¹¹ Consultado en:
<http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/estsisaad20150531.pdf>

También, por edad, las personas mayores de 65 años son las que más solicitan las ayudas de la dependencia, aunque se produce dependencia a lo largo de toda la vida por enfermedad o distintos tipos de accidentes (Figura 3).

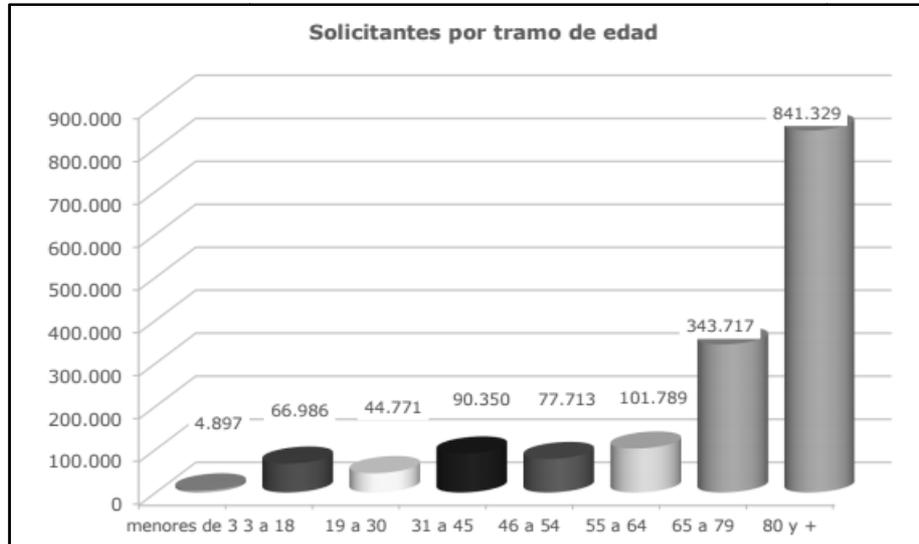


Figura 3. Solicitantes por tramo de edad (Fuente: SAAD¹²)

Ante esta situación, la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, establece en el artículo 36, la necesidad de una formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores. Para cumplir esta demanda surge el Título de Técnico en Atención a Personas en situación de Dependencia (RD 1593/2011), ante la necesidad de la atención a personas mayores y dependientes, como ámbitos laborales emergentes.

Continuando con la relación entre los términos dependencia y discapacidad, Querejeta (2004, p. 26), compara la definición de discapacidad de Naciones Unidas¹³ con la definición que realiza el Consejo de Europa sobre dependencia, tratándose del mismo concepto, según este autor.

¹²Consultado en:
<http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/estsisaad20150531.pdf>

¹³ Desde las Naciones Unidas tiene lugar la redacción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) donde se expone el concepto de dependencia y a partir de la que se elabora una guía de formación (2014) sobre la misma, esta guía se destina principalmente a los facilitadores y otras personas con conocimientos sobre el sistema internacional de derechos humanos que vayan a impartir formación sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la Declaración de los Derechos de los Impedidos¹⁴ de las Naciones Unidas, se expone que la persona con discapacidad es aquella incapacitada para atender por sí misma, en su totalidad o en parte, las necesidades de una vida individual o social normal, como consecuencia de una deficiencia, congénita o no, así como de sus facultades físicas o mentales (Resolución N° 3447 del 9 de diciembre de 1975).

El Consejo de Europa, en la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la dependencia (1998), la asocia con las personas que, por razones ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidades de asistencia o ayuda para realizar Actividades Básicas de la Vida Diaria.

Cuando unimos ambos términos, discapacidad y dependencia, se puede producir confusión al pensar que toda persona con discapacidad es dependiente, confundiendo aquí las limitaciones con la necesidad de ayuda. Existen diferentes grados de discapacidad, y estos van a determinar la necesidad o no de ayuda.

Los grados de discapacidad están identificados en el RD 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad (art. 3 y 4). También se establecen los grados de dependencia en el Libro Blanco de Dependencia (IMSERSO, 2005, p. 727), basado en el modelo Alemán, que es el que actualmente se está utilizando desde las administraciones para graduar el nivel de dependencia de las personas objeto de prestaciones o servicios sociales. Éste establece tres niveles de dependencia, según la necesidad de ayuda requerida (Figura 4).

Grado de dependencia	Tipo de dependencia	Tipo de ayuda	Tipo de apoyo requerido
Grado I	Dependencia moderada	Necesita ayuda para las actividades básicas de la vida diaria al menos una vez al día	Intermitente o limitado
Grado II	Dependencia severa	Necesita ayuda una o dos veces al día	Extenso
Grado III	Gran dependencia	Necesita ayuda varias veces al día de manera indispensable	Generalizado

Figura 4. Grados y tipo de dependencia relacionados con el tipo de ayuda (Fuente: elaboración propia, a partir de IMSERSO, 2005)

¹⁴ Actualmente la denominaríamos Declaración de los derechos de las personas con Discapacidad. Es así que a lo largo del desarrollo del texto de la resolución, cambiaremos el término “impedidos” por el de “discapacidad”.

Los tipos de apoyo, corresponden al tipo de ayuda necesaria y por tanto al tipo de dependencia existente: el apoyo intermitente consiste en un apoyo esporádico que solo se da en actividades y momentos concretos; el apoyo limitado se ofrece en actividades concretas en las que es necesaria esta ayuda; el apoyo extenso se da de forma continuada, con bastante probabilidad para toda la vida, es más intenso que los anteriores y se requiere con más frecuencia, sin embargo, no se precisa en todas las actividades, sólo en algunas situaciones; y por último, el apoyo generalizado, que se proporciona en todas o casi todas las situaciones de la vida, para lo que es necesaria la figura del cuidador permanente.

Además es necesario indicar que existen dos niveles en cada grado de dependencia, en función de la autonomía y la intensidad de los cuidados que se demandan. A mayores cuidados, mayor dependencia.

2.1.2. Dependencia y autonomía

Tanto el término dependencia como el término autonomía casi siempre van ligados, pues a nivel general se suele considerar que aquella persona que tiene algún tipo de dependencia tiene reducida su autonomía. Por lo tanto, toda dependencia acarrea la pérdida de autonomía, ahora bien, dependiendo del grado o del tipo de dependencia, si es permanente o temporal, la pérdida de autonomía será una u otra, incidiendo también las características personales y contextuales en las que se encuentra la persona.

En cuanto al tipo de dependencia y el tipo de autonomía, podemos poner como ejemplo una persona sorda o con déficit auditivo. Esta tendrá problemas a la hora de desenvolverse en ambientes de diálogo, pero no tendrá ningún problema para realizar Actividades Básicas de la Vida Diaria como vestirse, comer o descansar. Es así que su autonomía merma en ámbitos donde es necesaria la comunicación, mientras que en el resto de ámbitos no tendrá ningún problema para el desarrollo de su autonomía. Por tanto, la discapacidad supone dependencia, pero dependiendo del tipo de discapacidad se ocasiona una dependencia u otra (Figura 5).

Los principales tipos de discapacidad y tipos de dependencia que ocasionan son los siguientes:

Discapacidad Física	Discapacidad psíquica		Discapacidad sensorial
Se puede definir como una desventaja, resultante de una imposibilidad que limita o impide el desempeño motor de la persona afectada. Esto significa que las partes afectadas son los brazos y las piernas.	Cognitiva	Intelectual	Corresponde a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.
	Presenta dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta que intervienen en el procesamiento de la información y, por tanto, en el aprendizaje.	Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo.	

Figura 5. Tipos de discapacidad y dependencia (Fuente: elaboración propia a partir de las definiciones sobre discapacidad de la AAMR -2002- y el CIF)

Según la Ley de Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (2006, p. 4144), se establece la relación entre los términos autonomía y dependencia. Se denomina autonomía a la capacidad de controlar y tomar la iniciativa en decisiones personales acerca de la vida propia en base a las normas y preferencias, así como de desarrollar las Actividades Básicas de la Vida Diaria. Considerándose por tanto dependiente a aquella *persona que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, así como ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, necesitan la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar ABVD o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal (art. 2).*

2.2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DEPENDENCIA

2.2.1. Aproximación histórica a la consideración de la discapacidad

Hasta llegar a la concepción actual del término dependencia, han pasado varios siglos y diferentes etapas, marcadas por una visión diferente de este colectivo, en la que se pueden identificar cinco periodos (Díaz, 2006; Tello, 2007).

Los primeros precursores reconocidos del trabajo con personas dependientes son Ponce de León (1509-1584) y Juan Pablo Bonet (1619-1685), el primero fue creador de una escuela de sordomudos, precursora actual del método oral y el segundo publicó la obra *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*.

Hasta el siglo XIII exceptuando los casos anteriores, se puede identificar un primer periodo, de negación y reclusión de la discapacidad. Es a finales del siglo XIII cuando se comienza a creer en la educabilidad, Valentín Haüy (1745-1822) creó en este siglo un instituto para niños ciegos, allí mismo estudió Louis Braille, quién creará más tarde el sistema de lectoescritura.

Desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XX, existe un segundo periodo conocido como el de separación, donde las personas con discapacidad se mantienen al margen de la sociedad. En este periodo Philippe Pinel (1745-1826) emprendió el tratamiento médico de los deficientes mentales, y fue el primero en llamar la atención de la sociedad hacia el trato que debían de tener estas personas, por su parte Jean- Etienne-Dominique Esquirol (1772-1840) estableció la diferencia entre idiocia¹⁵ y demencia y por último Jean Itard (1774-1836) planteó la educabilidad de todos los seres humanos, este es especialmente conocido por su trabajo con "el niño salvaje" o "el salvaje de Aveyron".

Es en la primera mitad del siglo XX cuando comienza el verdadero compromiso con la dependencia, se trata del tercer periodo conocido como de rehabilitación, marcado por la creencia en la capacidad de rehabilitación, tratamiento y mejora, para lo que es imprescindible la responsabilidad de los poderes públicos y el establecimiento de medidas legales e institucionales a favor de esta. En este periodo Eduard Seguin (1812-1880) desarrolló el primer programa de educación especial.

¹⁵ Sinónimo de idiotez y relacionado con el retraso mental.

A finales del siglo XX tiene lugar un cuarto periodo, en este se introduce el término y principio de normalización, en el Congreso de Copenhague de 1968. Este término conlleva una serie de transformaciones en la concepción de la dependencia existente hasta el momento. En primer lugar la discapacidad dejó de considerarse como algo estable en el tiempo, dejó de centrarse en el déficit de la persona para prestar atención a sus necesidades, supuso la integración escolar y finalización de los movimientos de segregación, y por último, los servicios sociales entraron en una corriente normalizadora, favoreciendo que todos los ciudadanos disfrutasen de los mismos servicios. Así pues, en España tiene lugar en 1978 la implantación de la Constitución Española, que establece para el Estado una serie de obligaciones, que suponen la creación del estado de bienestar, manifestando en su artículo 14, la igualdad de todos los españoles ante la ley.

Todo lo anterior supuso el paso hacia el comienzo de un último periodo, el periodo de integración y accesibilidad, que se mantiene hasta nuestros días. Consiste en una nueva manera de ver la discapacidad, como un hecho normal que forma parte de la diversidad humana y a la que se tiene que atender de manera específica para conseguir que las personas que la padecen puedan conseguir su más alto grado de independencia posible y se puedan integrar y participar en la sociedad.

2.2.2. Normalización y conceptualización de la dependencia

Una vez alcanzada la normalización de la dependencia, su integración y reconocimiento, el primer precedente en el desarrollo de su conceptualización es la CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías), creada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980. Este documento fue traducido y publicado en Madrid en 1983, por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (Egea y Sarabia, 2001; World Health Organization, 1980). Esta clasificación inicial del CIDDM conceptualizaba tres términos: enfermedad, deficiencia y discapacidad, interrelacionados mutuamente (Figura 6), que tienen relación con el término de minusvalía, actualmente identificada como dependencia y/o diversidad funcional (Jiménez, González y Martín, 2002).

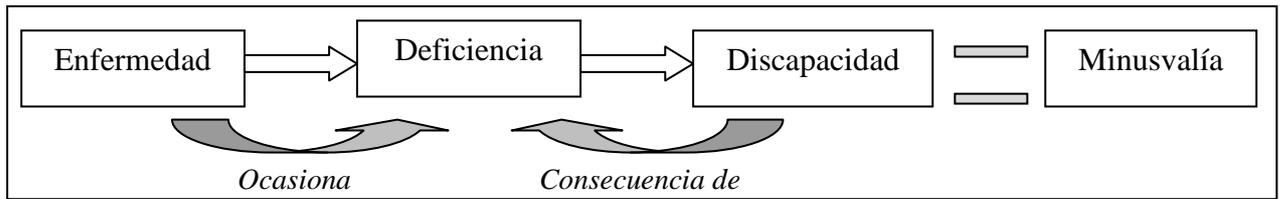


Figura 6. Modelo CDDIM-1(1980) (Fuente: elaboración propia a partir de modelo CDDIM-1)

En primer lugar el CIDDM en Jiménez, et al. (2002, p. 273) se identifica el término deficiencia, haciendo referencia a las anomalías estructurales que puede presentar la persona y a la disfunción y trastornos a nivel orgánico cualquiera que sea su causa. Por otra parte según este documento CIDDM-1 (1980), las *discapacidades* reflejan las consecuencias de la deficiencia influyendo en el rendimiento funcional y la actividad del individuo. Es decir, la deficiencia por ejemplo, sería la paraplejia (falta de funcionalidad de las extremidades inferiores), y la discapacidad sería la dificultad para el desplazamiento de la persona, como consecuencia de la deficiencia.

Mientras que con el término *minusvalía* se hace referencia a las desventajas existentes consecuencia de las deficiencias y discapacidades; reflejan la adaptación del individuo al entorno (Jiménez et al., 2002, p. 273). Una desventaja para el sujeto, por ejemplo, sería no poder desempeñar determinados puestos de trabajo, a consecuencia de la deficiencia o discapacidad que padece.

La principal crítica hacia el modelo CDDIM que representa la anterior figura y que lleva a su modificación, es el predominio de una conceptualización negativa basada en las deficiencias, y la discapacidad como un hecho individual y aislado del contexto y del ámbito social.

Como se identifica en la imagen del CIDDM (Figura 6), todos los términos estaban relacionados con la enfermedad, es decir con factores propios de la persona. Ello hace imprescindible tener en cuenta otro de los documentos que promulga la OMS, el CIE (Clasificación Internacional de las Enfermedades).

En 1993 se comenzó la revisión de la clasificación CIDDM y en 2001 fue publicado el CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud). El modelo CIF (Figura 7) creado en 2001 sustituye el anterior documento y contempla,

por su parte, la discapacidad como un hecho biopsicosocial¹⁶. Es decir, tiene en cuenta el contexto de la persona como aspecto facilitador o inhibidor de la dependencia, además de considerar la enfermedad como un aspecto de influencia en la existencia o no de dependencia.

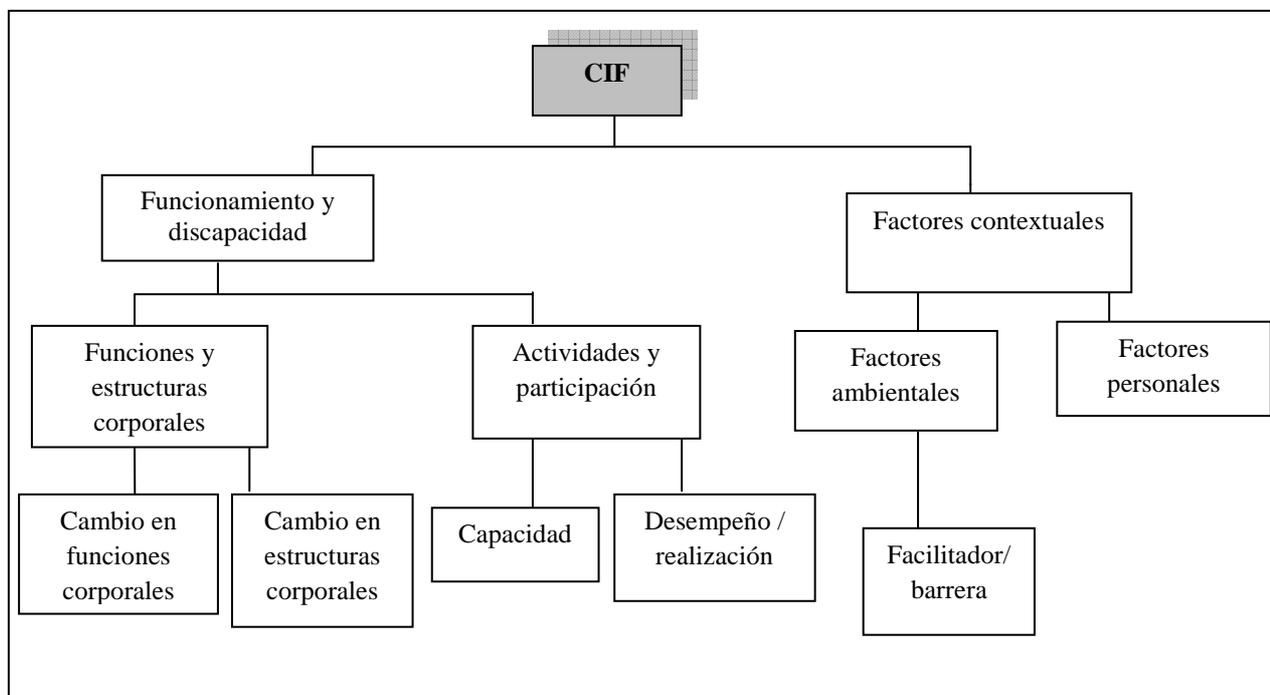


Figura 7. Modelo CIF (2001) (Fuente: elaboración propia, a partir de Jiménez et al., 2002)

Como podemos observar el CIF modifica y adapta los términos marcados por el CIDDM; a su vez el Libro Blanco de Dependencia (IMSERSO, 2005, p. 21) actualiza la terminología. El término “deficiencia” es sustituido por el término “*déficit en el funcionamiento*”, entendiéndose este como la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de un funcionamiento fisiológico o mental; el término “discapacidad” es sustituido por el término “*limitación en la actividad*”, relacionado con las dificultades que un individuo puede tener en la ejecución de las actividades, denota los aspectos negativos de la interacción entre el individuo con una alteración de la salud y su entorno (factores contextuales y ambientales); el término “minusvalía” es sustituido por el término “*Restricción en la participación*”, que denota los problemas que un individuo

¹⁶ El modelo biopsicosocial, cuyo artífice principal es Engel (1980) defiende la relación de la enfermedad y la discapacidad con factores integrales del sujeto, es decir con todos los aspectos que lo componen: factores biológicos, factores psicológicos (pensamientos, emociones y conductas) y los factores sociales; los cuales desempeñan un papel significativo de la actividad humana.

puede experimentar en su implicación es situaciones vitales; se incluye como nuevo el término de “Barrera”, siendo todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad. Puede tratarse de un entorno inaccesible, la inexistencia de servicios... (Figura 8).

Después de estas modificaciones en el Libro Blanco (2005, p. 22), se concluye que la dependencia puede entenderse como el resultado de un proceso iniciado con la aparición de un *déficit* en el funcionamiento corporal, consecuencia de una enfermedad o accidente, que comporta una *limitación en la actividad*. Si esta limitación no se compensa mediante la adaptación del entorno, provoca una *restricción en la participación* que da lugar a la *dependencia*, lo que supone la necesidad de ayuda de otras personas para la realización de actividades cotidianas.

Modelo CIDDM 1983	Modelo CIF 2001
Deficiencia	Déficit en el funcionamiento
Discapacidad	Limitación en la actividad
Mínusvalía	Restricción en la participación
Enfermedad (individuo)	Barrera (contexto)

Figura 8. Comparativa modelos CIDDM y CIF (Fuente: elaboración propia)

Según las fuentes consultadas se ha relacionado el término dependencia con el concepto de *discapacidad, minusvalía, déficit, limitación en la actividad o restricción en la participación*. El Consejo de Europa, principal precursor de iniciativas y recomendaciones relacionadas con la mejora de la situación de las personas dependientes y la de sus cuidadores, en la década de los noventa junto a un grupo de expertos, trabajó en la elaboración de un texto que diera coherencia y cohesión a las acciones que en esta materia se llevaran a cabo, dando como resultado en 1998, a la Recomendación del Consejo de Europa (nº 98) que define la dependencia como la necesidad de ayuda para las actividades de la vida diaria, o más concretamente como la situación de las personas que por razones ligadas a la falta o pérdida de autonomía tienen la necesidad de asistencia y/o ayudas para la realización de actividades cotidianas, especialmente las relacionadas con el cuidado personal.

2.3. IMPLANTACIÓN E IMPLICACIONES DE LA LEY DE DEPENDENCIA

La Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia (LAPAD) (Anexo 2), surge tras un largo proceso de reconocimiento sobre los conceptos de discapacidad y enfermedad, ambos relacionados entre sí, y a los que además se les unen la relación de estos con el contexto de la persona, y el grado de autonomía de esta (Figura 9).

AÑO	Conceptualización de la dependencia
1980	Publicación (OMS) del texto original, en inglés, del manual CIDDM.
1983	Publicación (IMSERSO) de la traducción española del CIDDM.
1997-2000	Borradores CIDDM-2 o CIF
1998	El Consejo de Europa define el concepto de Dependencia (Recomendación nº 98).
2001	Publicación del CIF
2003	Renovación Pacto de Toledo (2 de octubre de 2003), se decide configurar un sistema integrado que aborde el fenómeno de la dependencia.
2005	Publicación del Libro Blanco de la Dependencia.
2005	Aprobación del Anteproyecto de Ley de promoción a la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.
2005	Cambio del término “discapacidad” o “minusvalía”, por el término “diversidad funcional”. A propuesta del Foro de Vida independiente ¹⁷ .
2006	Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

Figura 9. Cronología de la conceptualización de la dependencia (Fuente: elaboración propia a partir de Egea y Sarabia, 2001)

El antecedente principal de la Ley lo podemos encontrar en el Pacto de Toledo¹⁸ (1995), que plantea la necesidad de reestructurar el sistema de Seguridad Social. Para ello el 30

¹⁷ Plataforma, creada por personas con “discapacidad” o actualmente denominado por ellos mismos “diversidad funcional” y con facultades sobre su derecho de elección. Modifican el término discapacidad por el de diversidad funcional, con el fin de defender su derecho a llevar una vida independiente, con la ayuda de un asistente personal elegido por ellos mismos. Uno de sus principios primordiales es el que denominan “divertad”, que engloba los términos diversidad y libertad, basado en la igualdad de oportunidades y no discriminación

de mayo del año 2000 se creó en el Congreso de Diputados, una comisión de valoración destinada a la aplicación de las primeras recomendaciones del Pacto de Toledo, cuyo informe final recibe el nombre de Renovación del Pacto de Toledo, aprobado por el pleno del Congreso el 2 de octubre de 2003 y entre las que destacan principalmente para este estudio, la Recomendación adicional 3ª, en la que se establece la necesidad de configurar un sistema integrado que aborde el fenómeno de la dependencia, partiendo de la participación activa de toda la sociedad y de la Administración Pública en todos sus niveles, a través de la elaboración de una política integral de atención a la dependencia, donde quede claramente definido el papel del sistema de protección social. Para poder asegurar el cumplimiento de esta recomendación el Gobierno encomienda al IMSERSO la elaboración del Libro Blanco de Dependencia¹⁹, en el año 2005, constituyendo el paso previo a la elaboración de la LAPAD.

En él se muestran aspectos demográficos, características y perfiles de la dependencia, el régimen jurídico, el llamado apoyo informal, los recursos disponibles, la atención sanitaria y la necesaria coordinación sociosanitaria; los presupuestos y recursos económicos dedicados a la dependencia por el sector público y los criterios y técnicas de valoración; sin olvidar la generación de empleo y retornos económicos que iba a suponer el desarrollo de un Sistema de Atención a las Personas Dependientes y un estudio comparado de los diferentes sistemas de protección en los países de nuestro entorno, y concluyendo con una serie de consideraciones finales, que actualmente permiten reflexionar sobre posibles propuestas de mejora desde la realidad existente.

Justo dos años más tarde, tiene lugar la publicación de la LAPAD, el 14 de diciembre de 2006, que asume como premisas todo lo marcado por el Libro Blanco de Dependencia (IMSERSO, 2005) para su elaboración.

La Ley de Dependencia promueve y defiende el derecho a la atención necesaria por parte del colectivo de personas dependientes, basándose en el propio texto constitucional en los artículos 49 y 50, en los que se hace referencia a la atención a las

¹⁸ El Pacto de Toledo es el acuerdo al que llegaron los grupos parlamentarios en el Pleno del Congreso de los Diputados de 6 de abril de 1995, para el análisis de los problemas estructurales del sistema de la Seguridad Social y de las principales reformas que se debían acometer.

¹⁹ Existen multitud de Libros Blancos, estos se crean por estancias gubernamentales, con el fin de ayudar a los lectores y ciudadanos a entender un tema, así como a resolver o afrontar un problema. En este caso el Libro Blanco de Dependencia se creó para afrontar el problema de la atención a la dependencia en el estado Español.

personas que por edad, enfermedad o discapacidad, presenten una falta o pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, con la colaboración de los servicios sociales y sanitarios en la prestación de los servicios.

Como se expone en la LAPDA esta regula las condiciones básicas de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), con la implicación de todas las administraciones públicas (2006, p. 44143).

2.3.1. Ámbito de aplicación de la LAPDA

La dependencia y su atención tienen una doble vertiente que ya con antelación a la implantación de la LAPAD se vino considerando en la redacción del Libro Blanco de Dependencia. Por una parte, se puede enmarcar dentro de los Servicios Sociales, pues se trata de un colectivo de especial atención por su situación de vulnerabilidad; y, por otra parte, también cobra importancia dentro del ámbito de la atención sociosanitaria, pues es un colectivo donde el estado de salud suele requerir de cuidados y atenciones específicas.

Es por ello que aparece el concepto y el ámbito de atención concreto para atender este colectivo, se trata del “ámbito sociosanitario”, resultado de la conjunción de la atención a las necesidades de las personas en situación de dependencia.

Como se nombra en el Libro Blanco (2005, p. 25) la relación existente entre los servicios sanitarios y sociales es una de las dificultades más significativas para la protección de la personas con dependencia, ello se debe principalmente a que la sanidad constituye un servicio de carácter universal y gratuito mientras que los servicios sociales tienen un carácter gratuito y un desarrollo muy desigual, por lo que es necesario reconocer que la principal solución para solventar esta problemática radica en conseguir coordinar y gestionar ambos ámbitos para que la respuesta sea integral y eficaz.

Pero ello ha de desarrollarse desde las instancias superiores y desde los diferentes ámbitos de competencia del Estado en materia de dependencia, para poder llegar a la consecución de objetivos como los que suponen la implantación del “cuarto pilar” del Estado de Bienestar junto con el Tercer Sector²⁰.

²⁰ En la ley 39/2006 Tercer Sector comprende las organizaciones privadas surgidas de la iniciativa ciudadana o social, con diferentes tipologías, que se basan en principios de solidaridad, con fines de

Es necesario que el Estado descentralice sus funciones, un ejemplo de esta descentralización son los tres niveles de intervención existentes en la actualidad (Figura 10).

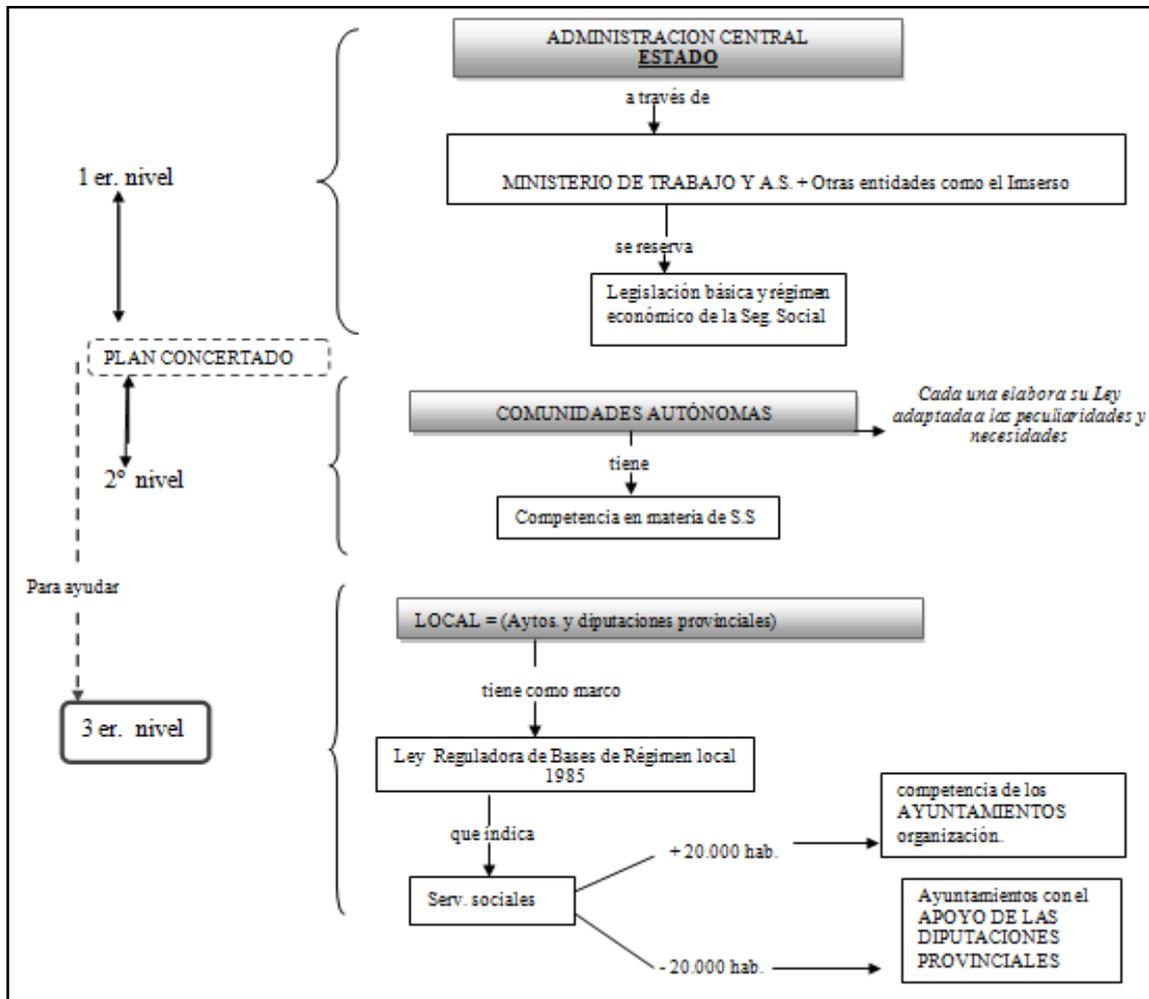


Figura 10. Distribución de competencias en la aplicación y desarrollo de la LAPDA (Fuente: elaboración propia, a partir de la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local, modificada por la Ley 27/2013 de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local)

Un nivel mínimo de protección, definido y garantizado financieramente por la administración del Estado; un segundo nivel, compuesto por la cooperación y financiación entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas mediante convenios para el desarrollo y aplicación de las demás prestaciones y servicios que se contemplan en la Ley; en un tercer nivel las Entidades Locales tienen autonomía para desarrollar las acciones que consideren oportunas en materia de bienestar social

interés general y sin ánimo de lucro, que impulsan el reconocimiento y el ejercicio de los derechos sociales (art. 2.8).

(según la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local, modificada por la Ley 27/20013, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local).

El Estado se encarga de los presupuestos, mientras que las Comunidades Autónomas son las que han de detectar la necesidad en su ámbito territorial y en base a ello intervenir, eso sí, estas no están obligadas a intervenir solo en el caso que “lo consideren oportuno”, es por ello que se pueden observar desigualdades en cuanto a prestaciones sociales dependiendo de cada ámbito local, lo que genera una tesitura desigual basada en los intereses que priman en cada contexto.

Es necesario en última instancia, destacar el hecho de que junto a la LAPDA se crea el Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia como instrumento de cooperación para la articulación del sistema. Este se encuentra formado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y por un representante de cada una de las Comunidades Autónomas.

2.3.2. Servicios y recursos que ofrece la LAPDA.

La LAPDA marca en su Capítulo II las prestaciones y el catálogo de servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, tanto estas prestaciones como los servicios pretenden la consecución de una serie de objetivos imprescindibles para conseguir el cuidado y la atención necesarias de este colectivo, entre ellos destacan, el carácter público de las prestaciones, la universalidad en el acceso, la atención integral e integrada, la transversalidad de las políticas de atención, la valoración de las necesidades, la personalización de la atención, el establecimiento de medidas adecuadas de prevención, rehabilitación, estímulo social y mental, la promoción de las condiciones precisas para la consecución del mayor grado de autonomía, la permanencia de las personas en situación de dependencia, siempre que sea posible, en el entorno en el que se desarrolla su vida; la calidad, sostenibilidad y accesibilidad de los servicios, la participación de todos los implicados, la colaboración de los servicios sociales y sanitarios en la prestación de los servicios, la participación de la iniciativa privada y del tercer sector, la cooperación interadministrativa, la integración de los servicios de la Ley en las redes de servicios sociales, la inclusión de la perspectiva de género, y la atención preferente a personas en situación de gran dependencia.

Para la consecución de los citados objetivos, la Ley crea una serie de servicios y prestaciones (Figura 11).

	Servicios	Prestaciones
De promoción de la autonomía	Teleasistencia	Vinculada al servicio
	Ayuda a domicilio (SAD) De atención a necesidades en el hogar. De cuidados personales	Para el cuidado dentro del entorno familiar y apoyo a cuidadores no profesionales
		De asistencia personal
De atención a la dependencia	Centro de día y de noche Para mayores Para menores de 65 años De atención especializada De noche	----
	Atención Residencial Para mayores Para personas con discapacidad	

Figura 11. Catálogo de servicios y prestaciones SAAD (Fuente: elaboración propia a partir de la Ley 39/2006, Capítulo 2)

Como se puede observar en la Figura 11, se diferencian los servicios y prestaciones que ofrece esta Ley, según su principal finalidad, la promoción de la autonomía y la atención a la dependencia. Para hacer esta diferenciación el principal criterio ha sido el mantenimiento o no de la persona en el domicilio, pues el mantenimiento de la persona en el domicilio suele estar relacionado con un mayor nivel de autonomía que cuando la persona es ingresada en centros específicos de atención a la dependencia.

Dentro de los recursos y prestaciones de esta Ley se obvia otro recurso importante como serían los pisos tutelados que pertenecen a la cartera de recursos de servicios sociales y que en este caso estarían claramente identificados dentro de los recursos de promoción de la autonomía.

A todos estos tienen derechos aquellas personas que se encuentren en cualquier situación de dependencia de las definidas con anterioridad. Aunque por supuesto, el servicio variará según el grado de dependencia, así por ejemplo en los grados I y II

(dependencia moderada y severa²¹) el tipo de recursos podrá ser cualquiera de los destinados a la promoción de la autonomía personal, mientras que en los grados II y III (dependencia severa y gran dependencia), los recursos más adecuados serán los destinados a la atención a la dependencia.

Para la valoración y determinación del grado de dependencia tuvo lugar la redacción del RD. 504/2007, de 20 de abril, por el que quedaba aprobado el baremo de valoración de la situación de dependencia, y que se puede resumir especificando, que para la determinación del grado de dependencia, dicho documento se basa en el CIF (2001) y en su valoración en el desempeño de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD, art. 2.3)²², tales como las que se indican en la Figura 12.

Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD)	
Comer y beber	Transferencias corporales (sentarse, tumbarse, ponerse de pie, moverse sentado, moverse acostado)
Regulación de la micción y defecación	
Lavarse	Desplazarse dentro del hogar
Otros cuidados corporales	Desplazarse fuera del hogar
Vestirse	Tareas domésticas
Mantenimiento de la salud	Tomar decisiones

Figura 12. Actividades valoradas para la determinación del grado y nivel de dependencia

(Fuente: RD. 504/2007)

Además de ello se tiene en cuenta el nivel de apoyo que necesita la persona en las tareas, así se pueden diferenciar cuatro niveles (RD. 504/2007), en nivel más bajo de apoyo corresponde al de supervisión y preparación, en el que la persona valorada sólo necesita que otra persona le prepare los elementos necesarios para realizar la actividad y/o le haga indicaciones o estímulos, sin contacto físico, para realizar la actividad

²¹ En el tipo de dependencia severa (grado II) depende el nivel en el que se encuentre (I o II) el tipo de recurso o servicio variará. Así pues en su nivel I los servicios serían los relacionados con la promoción de la autonomía, mientras que en el nivel II los recursos serían los destinados a la atención a la dependencia.

²² Las actividades cotidianas se diferencian entre actividades básicas de la vida diaria que tienen que ver con acciones sencillas cotidianas que no implican la toma de decisiones, como puede ser comer, vestirse o lavarse; y actividades instrumentales de la vida diaria, que requieren un mayor nivel de autonomía para la toma de decisiones y la solución de problemas diarios, estas actividades pueden ser cocinar, hacer la compra o incluso hacer una llamada telefónica.

correctamente y/o evitar que represente un peligro; el segundo nivel corresponde a la asistencia física parcial, en la que la individuo requiere que otra persona colabore físicamente en la realización de la actividad; en el tercer nivel se encuentra la asistencia física máxima, en esta se hace indispensable que otra persona sustituya a la persona dependiente en la realización física de la actividad, y finalmente en el máximo nivel de apoyo, se encuentra la asistencia especial, en la que el sujeto presenta trastornos de comportamiento y/o problemas perceptivos-cognitivos que dificultan la prestación del apoyo en la realización de la actividad.

De manera más concreta, son tres los componentes de la discapacidad que se valoran en las escalas de dependencia (Figura 13), recogidos en el Libro Blanco de Dependencia (Anexo 3) (IMSERSO, 2005, p. 564).

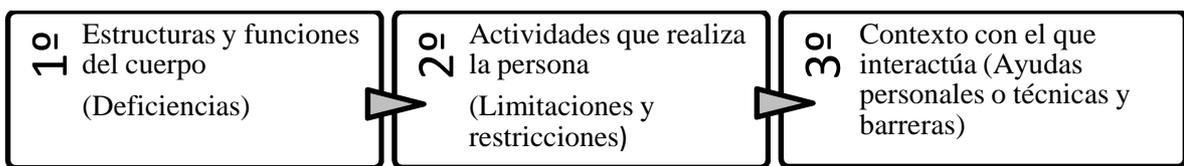


Figura 13. Componentes de la discapacidad que se valoran en las escalas de dependencia
(Fuente: IMSERSO, 2005)

Todos estos aspectos permiten al órgano de valoración, generalmente representado por los trabajadores sociales de cada municipio, establecer el grado de dependencia, y el nivel de autonomía y ayudas necesarias para el desarrollo de la autonomía de las personas valoradas, así como el nivel de atención y cuidados necesarios.

Ahora bien, cabe recordar cómo se ha marcado en el apartado anterior, que los servicios y prestaciones dependen a nivel económico del Estado, mientras que la creación e implantación de estos servicios dependen de la Administración Local, por lo que dependiendo del municipio en el que nos encontremos, así como de la provincia, los recursos y servicios existentes serán unos y no otros así como la inversión que se realice para el cumplimiento de los objetivos de la Ley.

2.4. CONSECUENCIAS FORMATIVAS Y LABORALES DEL RECONOCIMIENTO DE LA DEPENDENCIA

La dependencia y la atención a la misma ha cobrado especial importancia en la última década, ello conlleva una serie de modificaciones y necesidades transversales.

La primera, es crear recursos y la segunda es la formar a profesionales para la atención a personas dependientes, ámbito de actuación que hasta el momento no estaba reconocido como área o pilar de atención del Estado de Bienestar.

El hecho de crear recursos, supone crear nuevos puestos de trabajo y yacimientos de empleo para cubrir las necesidades del colectivo así como para cubrir estos puesto de trabajo, ante ello, la LAPDA contempla la necesidad de formación de los profesionales que se dediquen a tal fin, indicando que se atenderá a la formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores de atención a la dependencia, correspondiendo a los poderes públicos determinar las cualificaciones profesionales necesarias para el ejercicio de las funciones que se corresponden con los servicios contemplados en la Ley, correspondiendo a los poderes públicos promover los programas y acciones formativas que sean necesarios para su implantación (art.36).

Son tales las perspectivas de futuro de estos profesionales que el Libro Blanco de Dependencia (IMSERSO, 2005) dedica su Capítulo 10 completo a este tema, en el que se identifica la apuesta por la creación de un cuarto pilar del Estado de Bienestar como un yacimiento de empleo al alza, que posibilita la reincorporación de la mujer al mundo laboral, anteriormente dedicada a la provisión de cuidados, ya que la dedicación de los mismos apartaban a potencial mano de obra, total o parcialmente, del mercado laboral; se añade además que la mayoría de los empleos que se creen, han de beneficiar a colectivos y a personas con dificultades especiales de inserción laboral (mujeres, trabajadores con escasa cualificación, desempleados de larga duración, jóvenes en busca de su primer empleo y trabajadores de más de 45 años) contribuyendo así a bajar la tasa de desempleo, incrementar la tasa de actividad, luchar contra la temporalidad y disminuir el número de hogares en los que todos los miembros activos están en situación de desempleo. Como se muestra en esta legislación, una de las principales

pretensiones es que el trabajo que hasta ahora se venía realizando de manera irregular, es decir, el cuidado en los hogares de personas dependientes, por personas mayormente inmigrantes, o incluso por amas de casa, se regularice.

Diez años tras la promulgación de esta Ley, la situación de regularización de empleo y empleabilidad sigue sin cumplirse en su totalidad como indica Montalbá (2013), en su estudio sobre la aplicabilidad del Sistema de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia en la Comunidad Valenciana.

Ante la necesidad de formación de profesionales dedicados a tal fin, surge el RD 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (TAPSD) y se fijan sus enseñanzas mínimas, en esta normativa, concretamente en el artículo 8, se señalan las perspectivas del título en el sector o sectores, entre las que destacan el aumento de personas mayores que hacen previsible una alta inserción laboral y tendencia de crecimiento estable; la disminución de cuidadores informales en el ámbito familiar derivada de la situación socioeconómica y laboral de las familias, que repercutirá en una mayor empleabilidad²³ de este Técnico; el amplio crecimiento de los servicios de atención diurna que requerirá de un profesional con mayor competencia y versatilidad en actividades de apoyo psicosocial; la reciente figura del asistente para la autonomía personal, que exige un profesional con competencias relacionadas con la función de acompañamiento; la progresiva implantación de las nuevas tecnologías hace necesaria además una actualización permanente del personal.

Además de todo ello, el Libro Blanco (IMSERSO, 2005, p. 651), nos muestra una estimación nada despreciable del potencial bruto de generación de empleo de la Ley, de

²³ Se denomina empleabilidad a la capacidad de una persona para poder acceder a un puesto de trabajo, ello quiere decir, que una persona tendrá mayor empleabilidad, cuanto mayor sea su formación, pues podrá acceder a un mayor número de puestos de trabajo, que si no está formada. Mientras que una persona empleable, es la que además posee una serie de características personales que la hacen capaz para adaptarse a cambios y demandas laborales, por lo que no todas las personas que tienen empleabilidad, son empleables. Podemos encontrarnos muchas personas muy formadas, pero que no son capaces de ser resolutivas en un puesto laboral.

manera cuantificable, según la necesidad de profesionales por cada recurso y prestación de atención a la dependencia como muestra en la Figura 14.

Profesionales necesarios según el recurso de atención a la dependencia.	Profesionales necesarios según el nivel de dependencia.
<p>En Residencias para Mayores identifica: 0,5 trabajadores por cada usuario.</p> <p>En Residencias para Personas con Discapacidad: 0,6 trabajadores por cada usuario.</p> <p>En Centros de Día: 0,35 trabajadores por cada usuario.</p> <p>En el Servicio de asistente para la autonomía personal: 0,7 trabajadores por cada usuario.</p> <p>En teleasistencia: un trabajador por cada 100 usuarios.</p>	<p>En Ayuda a Domicilio: se consideran tres ratios diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gran dependencia: 0,7 trabajadores por cada usuario. • Dependencia severa: 0,51 trabajadores por cada usuario. • Dependencia moderada: 0,21 trabajadores por cada usuario.

Figura 14. Ratio de profesionales necesarios en los Servicios y Recursos de Atención a Personas en Situación de Dependencia (Fuente: elaboración propia, a partir de IMSERSO, 2005)

Después de todo lo expuesto se identifica una amplia prospectiva de empleo para el Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Es en este Técnico en el que centra esta investigación, tratando en los siguientes Capítulos aspectos como la identificación de la formación profesional dentro del sistema educativo, la formación de estos profesionales, sus diferentes vías formativas y posibilidades laborales, las características necesarias para el desempeño laboral y las características primordiales para el ejercicio de un cuidado ético y sostenible.

CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN PROFESIONAL: PASADO Y PRESENTE

“La formación profesional es la puerta privilegiada para acceder a la identidad profesional...un individuo es aquello para lo que se ha formado” (Iribarne y Silvestre 1987, p. 153)

El término educación permanente surgió, ante la necesidad de formar a los ciudadanos para ser competitivos frente a otros mercados. La educación, y en este caso, la formación profesional, ha tenido diferentes periodos hasta su consolidación, a ellos se hará referencia en los siguientes apartados (Homs, 2008).

En torno a la terminología propia que hace referencia a la educación, a menudo surgen diferentes conceptualizaciones equívocas o incluso una confusión de los términos y significados, que es necesario clarificar a la hora de afrontar un estudio sobre el tema. Ante esta problemática, los primeros apartados se van a centrar en la conceptualización de términos tan comunes como formación ocupacional o profesional, competencias profesionales y formación permanente, entre otros.

La formación profesional se encuentra actualmente en un periodo de auge, pues aunque España no representa uno de los países con mayor demanda (CEDEFOP, 2004), si es cierto que en los últimos años, especialmente en la Comunidad Valenciana, ha habido un aumento de la demanda a consecuencia de la crisis económica que se está viviendo en estos momentos y en cuyo mercado laboral se exige una mano de obra cada vez más formada para poder afrontar la crisis con profesionales más competitivos (García y Valencia, 2015).

La Ley Orgánica de Cualificaciones (2002), define la formación profesional como el conjunto de acciones formativas que preparan para el desempeño profesional cualificado, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, incluyendo las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua de las empresas, que permiten la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El concepto formación se relaciona con los términos de educación y aprendizaje. Cuando se hace referencia a la educación y al aprendizaje que se realizan dentro del ámbito formal, el concepto de formación incluye múltiples aspectos que permiten identificarla como un proceso de aprendizaje, dentro de diferentes ámbitos y contextos, así como con diferentes finalidades.

3.1.1. Educación, formación y formación profesional.

En primer lugar, es necesario diferenciar el concepto de formación del de educación que muy a menudo tienden a ser usados indistintamente. Para Homs (2008), la educación hace referencia al desarrollo de capacidades de aprendizaje y de conocimientos generales del individuo, mientras que la formación es más específica, y se relaciona con el desarrollo profesional del individuo. Es decir, la formación ofrece respuestas al “como” (Bruno, 1991); para Delors (1996), la educación tiende a desarrollar el “saber” mientras que la formación desarrolla el “saber hacer”, para lo que es imprescindible antes que nada el “saber ser”. Si se relacionan estos tipos de saberes, también podemos encontrar su paralelismo con los diferentes tipos de educación y formación existentes.

Así pues el “saber ser” se desarrollaría dentro del ámbito de la educación informal, que se desarrolla dentro del contexto de la persona, cuyo núcleo incluye familia, amigos... este tipo de educación constituye una formación para aspectos cotidianos de la vida, aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo personal del individuo y su relación en comunidad.

Por otra parte, se identifica la educación formal que es la que se desarrolla en ámbitos más específicos y, que al comienzo de su desarrollo, en las primeras etapas educativas lleva al “saber”, un saber general que servirá como base al final del proceso de educación formal, al desarrollo del “saber hacer”.

Por último, es necesario establecer también una relación clara con la educación no formal, que permite ampliar conocimientos y capacidades²⁴. Así, por ejemplo, los

²⁴ Es importante marcar la principal diferencia entre educación formal y no formal, pues aunque ambas pueden conllevar la misma formación, sólo en la educación formal se acreditan las competencias adquiridas en relación con el sistema educativo oficial.

cursos de formación en una empresa que no acreditan competencias adquiridas por el sistema educativo y que se suelen usar para reciclar a los empleados.

Como se puede observar, aunque el concepto de formación y el de educación tienen relación, existe una diferenciación clara entre aquella formación que es de carácter específico y profesionalizador, y la educación de carácter mucho más generalizado.

Aparte de esa diferenciación es importante distinguir que la educación “no caduca”, son las bases que sientan nuestras posteriores adquisiciones como establecía Piaget (2001)²⁵ en su teoría sobre desarrollo cognitivo, en cambio, las competencias adquiridas a través de la formación, caducan y se quedan obsoletas con el paso de los años y el cambio de las necesidades que envuelven la tesitura social (trabajo, relaciones, necesidades de consumo y sociales...).

Según plasma Tissot (2004) en su estudio sobre la terminología de la formación profesional, la formación profesional es aquella destinada al desempeño de una profesión determinada. Mientras que la formación en su sentido amplio, se utiliza para designar todos los aprendizajes específicos que una persona puede adquirir a lo largo de su vida, que aunque no tengan que ver con el ejercicio de una profesión, componen las competencias concretas que se han de tener para el desempeño profesional.

3.1.2. Formación inicial, continua o permanente

La formación inicial hace referencia al tipo de formación que cursa la persona para iniciarse en un oficio o profesión en los años de juventud y la formación permanente, es aquella que sirve para completar la formación básica, adecuarla al puesto de trabajo, adquirir nuevas competencias, actualizarse en nuevos procedimientos, etc.

La formación profesional forma parte del sistema educativo desde la Ley General de Educación (LGE-1970). Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990) se estructura en ciclos formativos de dos niveles, según el nivel de competencias alcanzadas en el ejercicio de una profesión, y la vía de acceso formativa (Homs, 2008).

²⁵ La teoría de Piaget sobre el aprendizaje, se fundamenta principalmente en la existencia de etapas en el desarrollo de la inteligencia, donde cada etapa constituye la base para aprendizajes y adquisiciones cada vez más complejos.

- Ciclos Formativos de Grado Medio, que dan lugar a la obtención de la titulación de Técnico de la profesión correspondiente y están integrados en la educación secundaria obligatoria. Estos ciclos constituyen la vía de especialización para los jóvenes que, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO, quieren incorporarse al mercado de trabajo.
- Ciclos Formativos de Grado Superior, que permiten la obtención de la titulación de Técnico Superior y están encuadrados dentro de la educación superior no universitaria. Constituyen la oferta para la especialización de los jóvenes que, al finalizar el bachillerato o formas de acceso de este nivel, deciden incorporarse al mundo laboral.

Los Programas de Garantía Social (PGS) surgidos con la LOGSE son aquellos que están destinados a los estudiantes que no han alcanzado el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que con la LOE se convierten en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y pasan a llamarse Formación Profesional Básica (FPB) con la LOMCE (2013). Todos ellos tienen como eje común la formación básica para un oficio, con el fin de que los alumnos con más dificultades en el sistema educativo, tengan la oportunidad de una formación específica para el desempeño laboral y puedan continuar otras vías formativas (Bellver, Sahuquillo y Verde, 2011).

Esta formación permite la continuidad de estudios de estos alumnos en el sistema educativo, mediante una prueba de acceso al nivel de Ciclo de Grado Medio, siendo necesario pasar de Grado Medio a Grado Superior la superación de una prueba de acceso²⁶.

Cuando se hace mención a la formación continua²⁷ o permanente, se hace referencia a la formación posterior que realiza una persona para ampliar, especializar o reciclar las competencias que una persona ejerce en su vida profesional. Como indica Tissot (2004) el concepto permanente o continuo no quiere decir, que una persona está continuamente formándose en un curso que no acaba nunca, sino que en diferentes etapas de su vida

²⁶ En la LOE es necesaria la realización de pruebas de acceso de un ciclo formativo de grado medio a grado superior, en el caso de la LOMCE estas pruebas no son necesarias de ciclo a ciclo, aunque si en el caso de aquellas personas que no tengan las titulaciones requeridas de acceso que figuran en la Ley 8/2013, en su artículo 34, que modifica el artículo 41 de Ley 2/2006.

²⁷ En diciembre 1992 tuvo lugar el primer acuerdo nacional sobre formación continua, siendo éste el Primer Acuerdo Tripartito (Forcem, 1992) en materia de formación continua de los trabajadores.

sigue actividades para una puesta al día renovada. Ahora bien, en la era del conocimiento, marcada por la crisis y el aumento de personas con una gran formación, que recurre al sistema educativo para tener mayores posibilidades en el mercado laboral, se hace cada vez más necesario que la formación continua se desarrolle de manera más consolidada por todos los agentes activos en el mundo laboral, pues debido a los cambios en el mundo laboral, el trabajo cada vez se vuelve más una incertidumbre, pues un contrato indefinido ya no da ninguna garantía de estabilidad, como lo hacía antaño. Es así, que reciclarse y continuar formándose pasa en este último periodo que estamos viviendo, a ser algo valorado, ello supone la integración de la formación ocupacional y continua, dentro de la nueva realidad social y laboral en la que nos encontramos.

3.1.3. Formación Profesional y formación ocupacional

Al igual que con otras terminologías, la Formación Profesional y Ocupacional guardan relación, pero es necesario hacer una diferenciación, que parte de la base de a quién se destina esa formación.

La Formación Profesional, se enmarca actualmente dentro del sistema educativo formal, siendo esta cursada de manera voluntaria por alumnos provenientes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o de Bachillerato, así como por alumnos más mayores que provienen del sistema laboral para mejorar sus competencias o abrirse puertas a una mejora de empleo, en los últimos años podemos incluir a personas que retoman el mundo laboral al encontrarse paradas, tras un largo periodo sin estar dentro del sistema educativo o incluso titulados superiores que necesitan una titulación específica para un puesto de trabajo o valoran la Formación Profesional como práctica y aplicada. El fin principal de esta formación es formar a especialistas en un sector concreto logrando así para el mercado laboral mano de obra formada y competitiva (Maruhenda, 2012).

En cambio, la Formación Ocupacional es aquella que está directamente orientada a personas que se encuentran paradas, siendo estos cursos proporcionados por asociaciones, el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) antes denominado Instituto Nacional de Empleo (INEM), o entidades locales. Esta formación tiene como finalidad mejorar las posibilidades de inserción laboral de las personas paradas.

En la actualidad la Formación Ocupacional proporcionada por el SEPE, suele ser obligatoria para aquellas personas desempleadas que quieran mantener el paro o subsidio²⁸, la negación de esta oferta de formación sería similar a la negación a desempeñar funciones en un puesto laboral. Es importante además remarcar la influencia de la formación ocupacional en las tasas de paro reales, así pues todas las personas que se están formando mediante cursos del SEPE, dejan de formar parte del grupo de personas desempleadas, para formar parte del grupo de personas en activo.

3.1.4. Cualificación y competencias

Hoy en día, la relación del sistema formativo con el mercado de trabajo se plantea en término de competencias²⁹. La introducción de este concepto en el ámbito educativo y en la gestión de recursos humanos en el mercado de trabajo, suponen una transformación sobre los conceptos de aprendizaje y sobre todo en la orientación de los sistemas de formación.

Nos encontramos, en una época en la que las personas están cada vez más formadas, pero hasta que una persona no desempeña sus labores en el ámbito profesional, no se pone de manifiesto la formación que ha recibido ni las competencias que ha adquirido. La iniciativa del trabajador pasa a ser clave en este nuevo contexto de trabajo (Zarifian, 1999), basado en un sistema horizontal, que hace imprescindible el saber trabajar en equipo y tener una comunicación activa, para mejorar el rendimiento de las organizaciones, atrás queda la organización fordista³⁰ caracterizada por relaciones verticales, basada en órdenes y criterios preestablecidos. Ya no es necesaria la comunicación directa del mando al subordinado, el trabajo se ejecuta más en equipo, en red y de forma estructurada partiendo de proyectos, el éxito de la competitividad, está asegurado en la colectividad (Iribarne y Silvestre, 1987; Iribarne, 1993).

Son así las competencias, la base de los aprendizajes de los alumnos en el aula. Las competencias hacen referencia a la iniciativa y responsabilidad que el individuo asume

²⁸ Se denomina “compromiso de actividad” y hace referencia a las obligaciones que adquiere la persona desempleada al firmar la solicitud de prestación por desempleo. Consultado en: <http://www.citapreviainem.es/el-compromiso-de-actividad-en-el-inem-obligaciones-de-los-parados/>

²⁹ El primer autor que habla de competencias es Chomsky, cuando habla en sus teorías de la competencia lingüística.

³⁰ Este término es acuñado desde el término "ford", conocida empresa de automóviles, que introduce el trabajo en cadena, dando nombre a una nueva forma de trabajo de producción en serie.

ante situaciones profesionales a las que se enfrenta, desde este punto de vista, la competencia depende del individuo y de su voluntad de movilizar sus capacidades de iniciativa y responsabilidad para asegurar unos resultados determinados (Zarifian, 1999).

Este enfoque constituye una novedad con respecto al concepto anterior de cualificación, donde el trabajo es concebido como una acción que tiene que originar un resultado esperado y no como un conjunto de normas a ejecutar (Homs, 2008). Mientras que la cualificación simplemente tiene en cuenta el resultado final, no la forma de consecución de ese resultado, con el término competencias, se tienen en cuenta cada uno de los pasos para conseguir el resultado esperado, siendo así la competencia, como la inteligencia práctica de las situaciones traducida en un “saber cómo actuar”.

Aún siendo ambos conceptos diferentes, no deberían verse como antagónicos o sustitutivos entre sí (Paradeise, 1987), pues ambas al fin y al cabo sirven para designar las capacidades humanas en el trabajo o los requerimientos de una profesión, por lo que ambos deberían utilizarse de forma complementaria (Homs, 2008, p. 142). La cualificación expresa las potencialidades profesionales de un individuo, mientras que las competencias por su parte, expresan mejor la acción posible para conseguir unos resultados determinados, por lo que la competencia requiere preparación y cualificación.

El modelo de competencias aporta novedades en el sistema educativo, puesto que como marca el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) a cada uno de los módulos profesionales que componen los ciclos formativos corresponde una Unidad de Competencia. Ahora es posible mediante previa acreditación por los órganos competentes, certificar las competencias profesionales al margen de su proceso de adquisición.

La elaboración de una metodología de detección de competencias requiere de una identificación clara de estas con el fin de poder identificarlas en contextos profesionales. Homs (2008) identifica tres tipos, por una parte, las competencias clave o de base, entendiéndose estas como aquellas no específicas de un puesto de trabajo concreto, pero que tienen un valor importante para definir la competencia exigida en el mercado de trabajo, como por ejemplo, la capacidad de esfuerzo y responsabilidad; por otra parte, las competencias sociales o transversales, que hacen referencia al conjunto de competencias de carácter personal relacionadas con la capacidad de las personas de comunicarse, tener iniciativa, trabajar en equipo o resolver problemas, imprescindibles

con los nuevos requerimientos de la organización del trabajo y, para finalizar las competencias técnicas o específicas, que son aquellas capacidades directamente relacionadas con una función productiva o de servicio de una profesión determinada.

Desde el Centre d'Études et de Recherches Sur Les Qualifications (CEREQ) (2001), las competencias se relacionan con el saber (conocimientos), con el saber hacer (habilidades, aptitudes) y con el saber estar (actitudes). Así pues las competencias clave tendrían que ver con el “saber” en general, las competencias sociales con el “saber estar” y las competencias técnicas con el “saber hacer”.

En terminología anglosajona se utiliza la diferenciación entre conocimientos, destrezas y competencias; en España las competencias son identificadas como resultados de aprendizaje en el sistema educativo, y consideradas globalmente como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes.

La importancia que cobran las competencias en el sistema educativo actual, y concretamente en el ámbito de la formación profesional, no nos ha de hacer olvidar que su aplicación y medición en el ámbito formal se hace algo complicada. La evaluación de competencias no puede pasar por un sistema de exámenes o pruebas escritas, sino que también se han de evaluar mediante resultados prácticos observables, para los que es necesario marcar unos criterios que permitan evaluar esas competencias. Por otra parte, también se plantea la caducidad de las competencias, pues el no llevarlas a cabo hace que éstas se vayan perdiendo o reduciendo, por lo que es necesario mantenerlas activas (CEREQ, 2001).

Una herramienta para consolidar estas competencias en el ámbito de la Formación Profesional, es el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), y la recientemente implantada por la LOMCE Formación Profesional Dual, que fomentan la formación práctica de los alumnos como complemento indispensable a la formación en el aula.

3.1.5. Dimensión Europea de la Formación

Aunque la educación es competencia Nacional, existen unas líneas y objetivos de acción comunes a todos los países de la Unión Europea. Este marco común en materia de educación se inicia en el año 2000 mediante la Estrategia de Lisboa que marca como objetivo principal aumentar la competitividad de los estados miembros, mediante la formación y el empleo, estableciendo para ello un periodo de tiempo hasta 2010.

En base a ello en 2002³¹ se integró dentro de la estrategia de Lisboa el Proceso de Copenhague, a partir del cual se estableció una estrategia europea con el objetivo de mejorar los resultados, la eficacia y el interés por la Formación Profesional a nivel europeo. Para alcanzar el mayor nivel de eficacia marcado, en Mayo de 2004 tienen lugar desde el Consejo Europeo de Educación, la creación de un Marco Común de Garantía de la Calidad (CQAF) para evaluar la validez de los Sistemas de Formación Profesional (Comunidades Europeas, 2009).

Paralelamente, para la consecución de los objetivos, el proceso se ha ido revisando cada dos años, hasta la fecha propuesta para su cumplimiento (2010), así pues se pueden identificar cuatro comunicados, correspondientes a las diferentes revisiones que han tenido lugar: El Comunicado de Masstrich, en diciembre del año 2004³²; el Comunicado de Helsinki en diciembre de 2006³³; el Comunicado de Burdeos en noviembre de 2008³⁴ y el último Comunicado de Brujas, en diciembre de 2010³⁵.

Entre los objetivos de esta estrategia destaca la elaboración del programa de trabajo “Educación y Formación, 2010” (ET 2010) cuyas pretensiones son, la implantación de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, para lo que se pretendía elaborar un suplemento al título, con el objeto de mejorar la transparencia, son los conocidos actualmente como “Europass”³⁶ (que se desarrollarán más ampliamente en el siguiente Capítulo); facilitar la movilidad de todos (estudiantes, docentes e investigadores) mediante la eliminación de obstáculos; y asegurar la cooperación para la garantía de la calidad, con un aumento de las posibilidades de inserción laboral.

³¹Consultado en:

<http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/copenhagueprocesoes.pdf?documentId=0901e72b800c73a1>

³² Consultado en:

<http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/maastrichtes.pdf?documentId=0901e72b800c73a5>

³³Consultado en:

<http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/helsinkies.pdf?documentId=0901e72b800c73a3>

³⁴ Consultado en:

<http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/bordeauxconclusioneses.pdf?documentId=0901e72b800c7399>

³⁵ Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf

³⁶ Decisión N° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004.

Consultado en:

https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/1_39020041231es00060020.pdf

Todo ello no fue posible en el periodo establecido, por lo que en mayo de 2009³⁷, tiene lugar la creación de un nuevo marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, naciendo así un nuevo marco para la cooperación europea en el ámbito educativo y formativo, es el denominado “ET 2020”³⁸, que tiene por objeto la consecución de las metas pendientes, para conseguir una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad común, basándose para ello en el apoyo en materia de educación y formación de los Estados miembros, para que estos faciliten a los ciudadanos sistemas educativos que permitan extraer sus potencialidades para garantizar así la mejora económica, la sostenibilidad del sistema y la empleabilidad.

Destaca para facilitar la movilidad, la importancia de las lenguas y el conocimiento de estas que ya la LOE ha llevado a cabo en los ciclos formativos, con la implantación del módulo de inglés en todos los ciclos formativos (Ley 2/2006, art. 42, 4a, 5b).

Las principales prioridades se relacionan con la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad, el aumento de la formación continua, promover la empleabilidad, así como garantizar la financiación en materia de educación a nivel público. Todos ellos aspectos imprescindibles para poder afrontar la crisis económica y posibilitar el aumento y creación de empleo.

Como se puede observar, la dimensión europea de formación, tiene por objeto fomentar la educación continua, permanente y de calidad, mediante estrategias donde se prime el desarrollo de conocimientos y la innovación, para la consecución de una gestión de recursos más sostenibles y competitiva, orientada a reforzar el empleo y la cohesión social de todos los países (UNESCO, 2015). La educación actual ha de ser accesible y permitir la movilidad pues ello repercutirá además en mayores posibilidades de empleabilidad de las personas formadas, mediante un sistema de competencias reconocido a nivel europeo.

³⁷ Consultado en: <http://www.oidel.org/doc/textes%20cles/ET%202020%20esp.pdf>

³⁸ Basado en su antecesor “ET 2010” (Educación y Formación, 2010), que establecía una serie de objetivos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios y métodos de trabajo por áreas, para la consecución de los mismos.

3.1.5.1. Las competencias clave para el aprendizaje permanente

En el marco de una educación global y de calidad, el término de competencias clave ha cobrado importancia en los sistemas educativos de los Estados miembros, en 2006³⁹ España incorpora las competencias básicas en el currículo mediante la LOE, y quedan modificadas e identificadas como competencias clave con la LOMCE (2013)⁴⁰.

Cuando se hace referencia a las competencias clave, con estas se identifica a un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto, útiles para la realización personal de los individuos y su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo, estas competencias permiten una adaptación más rápida a la evolución constante de un mundo caracterizado por una interconexión cada vez mayor. Las capacidades que se derivan de las competencias clave, constituyen un factor básico de innovación, productividad y competitividad, favoreciendo la motivación y satisfacción de los trabajadores, así como a la eficacia profesional.

Es por ello imprescindible que tanto los jóvenes en el término de la enseñanza obligatoria, para la preparación para la vida adulta y profesional como los adultos en el transcurso de su vida, en un proceso de desarrollo y actualización, adquieran competencias clave (Cánovas, Gervilla y Pérez, 1999).

En el marco «Educación y Formación 2010» son ocho las competencias clave identificadas para la consecución de los objetivos europeos (Unión Europea, 2007), que en este trabajo se dividen en competencias comunicativas, competencias relacionadas con los aprendizajes y su aplicación a la vida, competencias de carácter humano, y la competencia emprendedora, todas ellas interdependientes las unas con las otras.

- Por una parte, las competencias comunicativas, aquí se incluyen la comunicación en la lengua materna, comprendida como la habilidad para expresarse e interpretar conceptos, ideas, sentimientos, acciones y opiniones de forma oral y escrita y la interacción lingüísticamente adecuada en todos los contextos sociales y culturales; así como la comunicación en lenguas

³⁹ Recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

⁴⁰ Con la LOE son siete las competencias básicas que se identifican, mientras que con la LOMCE son ocho las competencias claves existentes.

extranjeras, que implica la mediación y comprensión intercultural de otras lenguas así como el dominio de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

- Por otra parte, se identifican competencias relacionadas con los aprendizajes y su aplicación a la vida, aquí se encuentran, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, siendo la competencia matemática aquella que aplicando la lógica permite resolver problemas diversos de la vida cotidiana, mientras que las competencias básicas en ciencia y tecnología permiten explicar aspectos de la naturaleza, por lo que ambos suponen una visión de los cambios unidos a la actividad humana y al compromiso de cada individuo como ciudadano. Otra competencia relacionada con los aprendizajes y su aplicación para la vida es la competencia digital, que asegura un uso positivo y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información, y finalmente la competencia vinculada al aprendizaje “aprender a aprender” que supone la capacidad de comenzar y organizar un aprendizaje, individualmente o en grupos, partiendo de las necesidades propias del individuo.
- Las competencias de carácter humano. Aquí se encuentran las competencias sociales y cívicas que hacen referencia a las formas de comportamiento de un individuo para participar de forma eficaz y activa en la vida social y profesional, para lo que es imprescindible que conozca los códigos de conducta y costumbres del contexto en el que se encuentra. En esta línea es importante también la conciencia y la expresión culturales, que permite al sujeto la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones por distintos medios (música, literatura,...).
- Y finalmente, la competencia emprendedora, dentro de la que se encuentra el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, siendo el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos de manera autónoma. Con el fin de la consecución de objetivos propios, mediante la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, y la capacidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.

Desde estas competencias se dibuja un claro marco de referencia para alcanzar los objetivos nacionales y europeos marcados, constituyendo una guía de referencia destinada a las políticas de educación y formación de los Estados miembros, para la

consecución de una educación inicial accesible y que prepare para la vida adulta, donde los jóvenes en desventaja también puedan desarrollar su potencial, y actualicen las competencias clave durante toda la vida mediante el establecimiento de infraestructuras adecuadas para la educación y formación continua de adultos y el acceso tanto a la educación y la formación como al mercado laboral, todo ello en un marco de cooperación entre las políticas pertinentes.

3.1.5.2. Las competencias clave en el ámbito de la Formación Profesional

Debido a la situación actual, el sistema educativo debe facilitar a los alumnos, al concluir el periodo de educación obligatoria, unas competencias básicas que les faculten para su inserción en el mundo laboral y social. Una de las demandas identificadas desde el sistema productivo, es la profesionalidad, concebida no solo como la facultad de desarrollar determinadas labores propias de la profesión, sino además como un conjunto de capacidades y de competencias, ello hace que la profesionalidad esté formada por dos dimensiones: por una parte los conocimientos y competencias técnicas para llevar a cabo las funciones y quehaceres propios de cada profesión y por otra parte las competencias en torno al ejercicio técnico y la ejecución de una profesión relacionada con aspectos transversales a todas las profesiones.

Se puede determinar que el perfil profesional está compuesto por dos tipos de capacidades que establecen las competencias profesionales necesarias para la inserción laboral, éstas son: las capacidades técnico-transformadoras, definidas por el conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con cada perfil profesional, y asociadas con las Unidades de Competencia, y las competencias clave, asociadas a conductas, generalmente de tipo actitudinal, que el alumnado debe mostrar en la aplicación práctica de su profesión. Éstas tienen carácter transversal y transferible a otros contextos y situaciones. Así pues, dentro del ámbito de la Formación Profesional se puede identificar una doble dimensión, profesionalizadora y socioeducativa. Esta visión permite identificar la necesidad de que la cualificación profesional no se limite al dominio exclusivo de técnicas y destrezas propias de una profesión sino que además es necesario poseer una serie de competencias de tipo actitudinal, determinantes para la adquisición de un nivel de cualificación profesional coherente con los requerimientos

del mercado laboral. Este planteamiento lleva a delimitar una serie de competencias clave comunes a todos los perfiles profesionales (Figura 15).

Competencias clave derivadas del perfil profesional	Competencias clave propuestas por el sistema educativo	
De resolución de problemas. De organización del trabajo. De responsabilidad en el trabajo. De trabajo en equipo. De autonomía. De iniciativa en el trabajo.	De adaptación. De valoración de las condiciones de trabajo. De implicación y compromiso con la profesión. De integración de los aprendizajes. De inserción en el mundo laboral.	
Competencias propuestas por la OCDE		
1. Usar las herramientas de forma interactiva.	2. Interactuar en grupos heterogéneos.	3. Actuar de manera autónoma.
- La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. - Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. - La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.	-La habilidad de relacionarse bien con otros. - La habilidad de cooperar. - La habilidad de manejar y resolver conflictos.	- La habilidad de actuar dentro del gran esquema. - La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. - La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Figura 15. Competencias clave en la Formación Profesional (Fuente: elaboración propia, a partir de INCANOP, 1997; Pineda 1999; OCDE-Deseco⁴¹, 2006)

Son muchos los documentos que tratan las competencias claves necesarias para el ejercicio profesional (INCANOP, 1997; Pineda, 1999; OCDE-Deseco, 2006; UNESCO, 2012), tal como se ha identificado en la Figura 15, pero todas ellas convergen en un punto de encuentro común, las competencias han de estar encuadradas dentro de tres bloques básicos de competencias que componen el camino en la adquisición progresiva

⁴¹ El Proyecto DeSeCo perteneciente a la OCDE tiene por objeto producir un análisis coherente y compartido acerca de la importancia de las competencias clave en el mundo actual, a partir de la opinión un número amplio de expertos y actores, este proyecto complementa y se relaciona con dos grandes evaluaciones internacionales de competencias, el Informe PISA y ALL.

de las mismas; en primer lugar las competencias básicas, seguidas de las competencias transferibles y finalmente las competencias técnicas y profesionales (Figura 16).

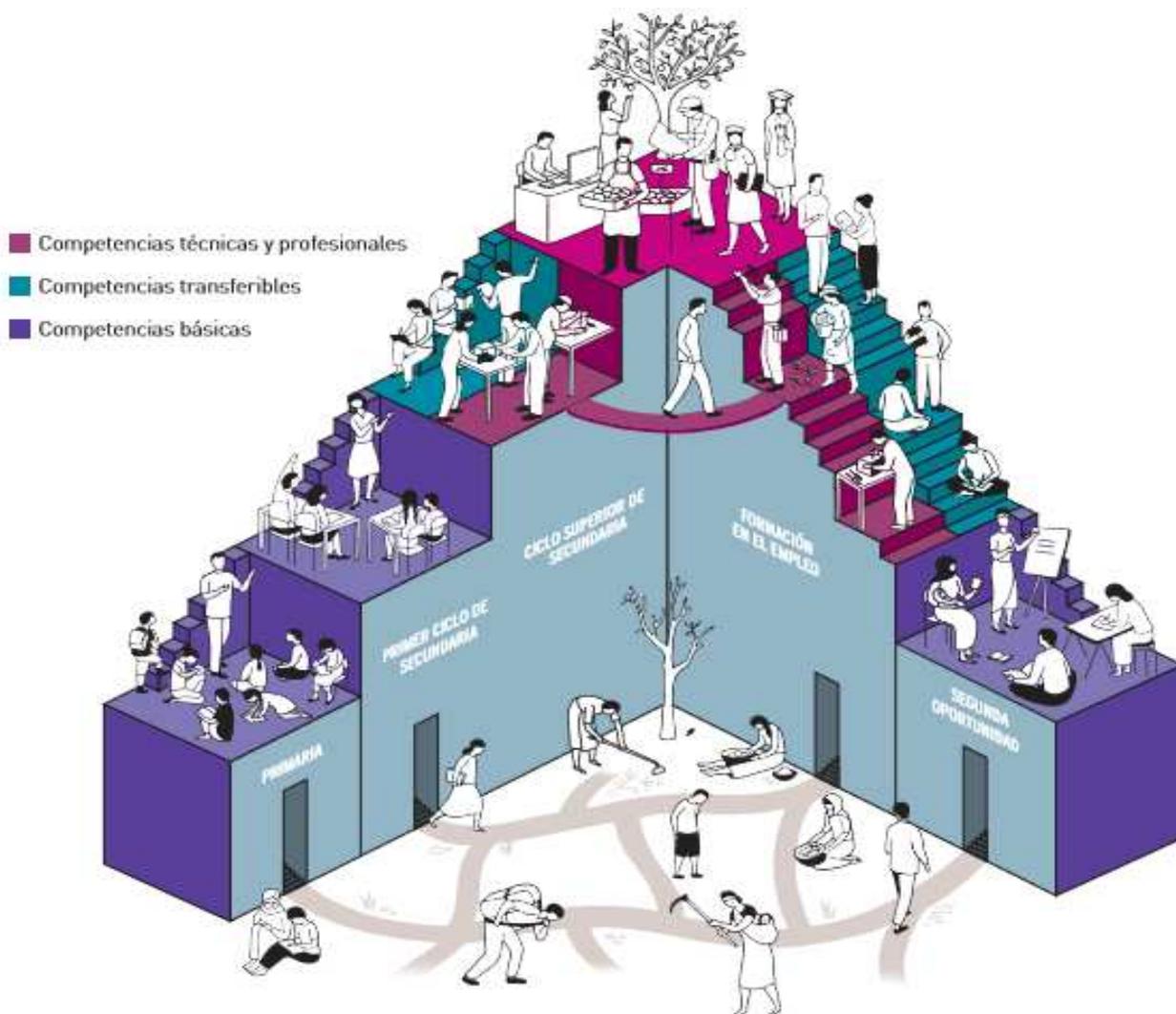


Figura 16: Camino hacia las competencias (Fuente: Unesco, 2012, p. 27)

Las competencias básicas, hacen referencia a aspectos básicos de aprendizaje como la lectura, escritura y aritmética, nociones necesarias para la continuidad dentro del sistema educativo, y para adquirir competencias transferibles, técnicas y profesionales que permitan mejorar las perspectivas de un empleo digno; por su parte, las competencias transferibles comprenden aspectos como la resolución de problemas, la facultad para comunicar ideas e información de manera adecuada, ser creativo, mostrar capacidad de mando y competencias necesarias que permiten a la persona poder

adaptarse a distintos entornos laborales; finalmente las competencias técnicas y profesionales, hacen referencia a los conocimientos técnicos que requiere cualquier oficio (UNESCO, 2012).

Como se puede identificar en la Figura 16, la educación y formación en competencias no está destinada únicamente a jóvenes, sino también a adultos o personas que han quedado fuera de la escolarización formal, ya que es posible recibir otro tipo de formación. Se trata de un sistema que permite dar oportunidades a todos, donde existen segundas oportunidades de adquirir las competencias básicas o una formación para el empleo.

3.2. INICIOS DESCENTRALIZADOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Hasta la estructuración en los años noventa del formato actual de FP desarrollado por la LOGSE, la formación para el empleo ha pasado por diferentes etapas, desde aquella primera etapa en la que la formación era un aprendizaje de generación en generación, hasta los inicios de la Formación Profesional, que surge ante la llegada de cambios en los sistemas económicos como fue la Revolución Industrial que hizo que la mano del campo tuviera que pasar a ser mano especializada en maquinaria, para lo que era necesaria una formación específica de los trabajadores.

3.2.1. Época Gremial: de la Edad Media a la Edad Moderna

La primera formación específica aunque bastante anterior, la podemos remontar a la baja Edad Media, concretamente a la época feudal. En este entramado, el artesano era el profesional más reconocido por sus labores productivas, y la necesidad de especialización para el desempeño de sus labores.

Para el mantenimiento de la profesión y de la productividad, los artesanos crearon gremios⁴² que agrupaban a los artesanos de un mismo oficio. El principal objetivo de estos era mantener el equilibrio entre la oferta y la demanda, garantizando el trabajo a sus asociados, así como el bienestar económico de estos y los sistemas de aprendizaje (Odisea, 2008).

⁴² Lugares de asociación de personas con una misma profesión. Es decir, el inicio de los actuales sindicatos y colegios profesionales.

En cuanto al sistema de aprendizaje, y los niveles educativos, éste estaba definido por una estructura en tres niveles: los aprendices, los oficiales y los maestros (Figura 17).

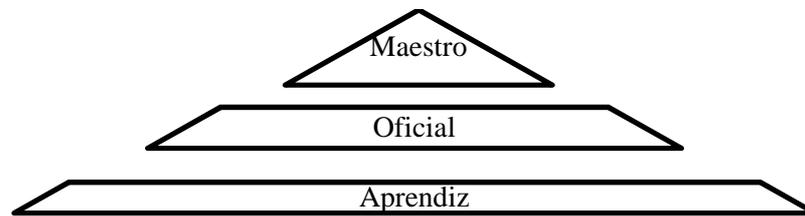


Figura 17: Escalas de formación y especialización del sistema gremial (Fuente: elaboración propia)

Los aprendices eran aquellos que se iniciaban en una profesión u oficio. La formación se realizaba a través de un “contrato de aprendizaje”. En estos contratos el maestro se comprometía a la formación del aprendiz y tenían una duración media de entre 4 y 8 años, la edad del aprendiz variaba entre los 12 y los 14 años. Este último se comprometía a obedecer al maestro, acudir a obrar todos los días, no ausentarse y guardar fidelidad a su maestro. Por su parte, el maestro se comprometía mediante el contrato de aprendizaje, a la manutención del aprendiz, a enseñarle un oficio y a darle cierta compensación económica, así como a responder jurídicamente por los actos del aprendiz. La formación solo finalizaba al término del contrato, por muerte o enfermedad o por mutuo acuerdo de las partes. Cuando finalizaba la formación se adquiría un nivel que equivaldría a lo que actualmente vendría a ser un certificado académico (Zofio, 2005).

Los oficiales que eran el peldaño intermedio del escalafón, se dedicaban a perfeccionar el oficio, que casi siempre suponía la mitad del periodo de aprendizaje.

Por su parte los maestros eran la categoría superior de la estructura “educativa” del oficio y del funcionamiento gremial. Para ser maestro antes había que pasar un examen y una prueba práctica, lo que permitía que el artesano se pudiera abrir su propio taller.

3.2.2. De la Revolución Industrial al Régimen Franquista

La clásica formación para el oficio de los gremios medievales se transformó con el desarrollo de la Revolución Industrial del siglo XIX, que supuso la abolición de las

normas que regulaban la producción artesana, surgiendo diferentes modelos de formación que se fueron consolidando en el siglo XX (Ruiz, 1993). España tomó como modelo de regulación de las enseñanzas profesionales el de otros países como Francia, con certificados oficiales a nivel estatal, y del modelo Alemán, algo más evolucionado, la idea de formación alterna, que combina la formación teórica y las prácticas en empresas (CEDEFOP, 2004).

A finales del siglo XIX y principios del XX, estos países desarrollaron mecanismos para formar a los trabajadores que la naciente industria necesitaba, aunque hay que destacar que en el caso español estos modelos no se llegaron a implantar hasta mucho más tarde⁴³, pues en esta etapa, los pocos centros que impartían formación eran instituciones benéficas, dedicadas a la promoción de obreros, o de carácter religioso. Este carácter privado y benéfico ha marcado la percepción de la formación profesional, como una educación destinada a las clases bajas, más que como una necesidad del sistema productivo.

En esta época se abogaba por la autoformación, en la que las empresas se dedicaban a formar mediante la experiencia y sin ninguna titulación a sus propios empleados, cada uno aprendía su oficio haciendo (Ruiz, 1982).

No es hasta 1955, año en que con la implantación de la Ley Industrial, se diseña una Formación Profesional Industrial completa bajo los conceptos del modelo de Estado nacional-sindicalista del régimen franquista (Martínez Usurralde, 2002). En esta época la oferta formativa se estructura en tres niveles, de dos años cada uno, estos niveles eran: el preaprendizaje, la maestría y la oficialía, que iban aproximadamente de los 12 a los 19 años. Este tipo de formación especializada y de larga duración, dentro de un país caracterizado por la poca formación y con una industria en plena expansión, supuso una rápida aceptación y reconocimiento por parte de las empresas y la población en general, que veía la posibilidad de promoción de los hijos de los trabajadores. Lo negativo de este tipo de formación era la visión que se tenía de ésta como una función de carrera alternativa para los trabajadores y no como pasarela necesaria con el fin de preparar a los jóvenes para incorporarse al mercado laboral con una formación especializada y adaptada a las necesidades de las empresas, lo que supuso un escaso desarrollo de la

⁴³ No se llegaron a implantar hasta la llegada de la LOGSE (1990), en la que se formalizan las enseñanzas profesionales dentro del sistema educativo.

formación profesional y un mantenimiento de la autoformación en las empresas (Zarifian, 1999).

3.3. IMPLANTACIÓN EN EL ÁMBITO FORMAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX, la formación de los profesionales formaba parte del ámbito no formal, que respondía a la necesidad del momento cubierta por los mismos trabajadores que se encargaban de formar a sus aprendices para cubrir las demandas industriales que iban surgiendo, recurriendo a la experiencia práctica y sin ninguna base específica de formación, por ninguna de las partes. La educación especializada que nació con la Ley Industrial era más vista como una opción que como una necesidad, por lo que ésta no tuvo gran éxito aunque sí mucho reconocimiento.

La necesidad de formación reglada es vista solo como alternativa, en épocas donde existe un gran auge económico y el trabajo no falta. Siendo pues la educación una opción, sólo cuando no existe el trabajo, o como se muestra más adelante, cuando el mercado se vuelve más competitivo y demanda mano de obra más cualificada.

3.3.1. Ley General de Educación (1970)

Ante la situación anterior, en la que la formación de larga duración suponía simplemente una alternativa, surge la Ley General de Educación (LGE) con sus planteamientos iniciales, basados en el Libro Blanco de Educación (MEC, 1969), que incorporaba el nuevo concepto de Formación Profesional, como pasarela necesaria de especialización y competitividad en el mercado, un mercado en pleno desarrollo, caracterizado por la ampliación de las bases industriales de la economía y el comienzo del desarrollo del sector servicios, como clave de la economía española. Para todo ello se requería más que nunca una mano de obra especializada, con niveles más altos de educación general y una formación profesional mucho más flexible. Así pues, la LGE marcó tres pasarelas: la FPI, obligatoria para aquellos que no habían obtenido el graduado escolar, la FPII que se realizaba al finalizar BUP y la FPIII, que nunca se llegó a implantar a nivel real. El objetivo real de esta Ley era generalizar la educación

primaria y alargar la escolarización⁴⁴, incorporando algunos elementos de profesionalización básica (Martínez Usarralde, 2002).

El modelo de la LGE chocó como el modelo de Formación Industrial del momento, en el que los sectores próximos a la iglesia y a los sindicatos lucharon por mantener el modelo anterior de vía alternativa y paralela para los sectores poco favorecidos, quedando así las pasarelas que implantaba la nueva Ley educativa en una vía secundaria, tal y como había sido hasta ese momento. A todo ello, se unía la escasa financiación de esta Ley, las resistencias a la reforma y la debilidad política del régimen que se estaba tambaleando y ocasionaron una aplicación caótica de esta Ley en el ámbito de la FP (Martínez Usarralde, 2002). Como resultado, el desprestigio de la FP se extendió rápidamente.

Aun así la LGE (1970) aportó dos elementos muy importantes y que se mantienen: en primer lugar, integró la FP dentro del sistema educativo⁴⁵, completando a su vez un variado abanico de actividades formativas que hasta entonces habían estado dispersas (formación comercial, administrativa, sanitaria...), en centros específicos donde se impartía esta formación y por último, el mensaje de que los jóvenes tenían que seguir estudiando después de la EGB.

3.3.1.1. Ayuda Europea a la formación: Plan de Formación e Inserción Profesional

La crisis de empleo de los ochenta a consecuencia de la apertura del mercado al exterior y el agotamiento del modelo de desarrollo franquista, llevaron a que un gran número de españoles se vieran sin trabajo y recurrieran a la formación como única alternativa. Hasta ahora las personas paradas tenían alternativas de formación para parados, pero gracias a la adhesión de España como parte de la Unión Europea en el año 1986 y el acceso de esta forma a la percepción de la ayuda de los fondos estructurales, supuso el inicio de políticas activas de ocupación con un mayor número de recursos que permitió

⁴⁴ En estos momentos la escolarización obligatoria se mantenía simplemente hasta los 14 años, mientras que los jóvenes no se podían poner a trabajar hasta los 16 años, por lo que había que crear vías que favorecieran el mantenimiento de los jóvenes en el sistema educativo al menos hasta que tuvieran edad de trabajar, ofreciéndoles una formación profesional básica que les permitiera salir al mercado laboral preparados con tan solo 16 años.

⁴⁵ Durante la época de la EGB había una diferenciación entre los colegios, en los cuales se impartía la educación obligatoria hasta el momento (8º de EGB) que comprendía hasta los 14 años, y la formación en institutos que comprendía BUP, COU y Formación Profesional. Estos institutos son aquellos en los que con la LOGSE se integra la E.S.O, bachillerato y ciclos formativos, denominados “Institutos de Educación Secundaria” (IES).

cofinanciar el Plan de Formación e Inserción Profesional, conocido como el Plan FIP, destinado a formar a los parados, suponiendo este plan la inauguración de la formación ocupacional como un subsistema propio de formación gestionado por el INEM y que aún en la actualidad se mantiene en el actual SEPE. Aunque con anterioridad habían existido programas de formación para parados, la ayuda europea supuso un nuevo punto de partida, con amplitud de recursos y políticas activas de ocupación.

La norma construida socialmente (Prieto, 1999) sobre la ocupación entendida como un trabajo para toda la vida, chocaba con una realidad en la que los puestos de trabajo requerían una competencia muy elevada por parte de los trabajadores y por tanto un mayor nivel de formación. En esta tesitura la ayuda europea supuso también la creación de programas innovadores, que sin esta ayuda no se hubieran llevado a cabo, es el caso de las escuelas-taller o las casas de oficios, destinadas a formar a jóvenes en el ámbito laboral. En Valencia estos programas siguieron funcionando hasta 2009, es el caso de la Escuela-Taller “Balneario del Mar Azul II” o la casa de oficios “Sastrería de trajes tradicionales”, en funcionamiento hasta 2004 (Maruhenda, 2012).

Aun así, los ayuntamientos no estuvieron exentos de participación en la formación de desempleados, que vieron en la creación de programas locales de lucha contra el desempleo, la oportunidad de mejorar la crisis de desempleo existente. Lo que supuso un traspaso de la gestión de la Formación Ocupacional durante la década de los noventa a las autonomías.

3.3.2. Convivencia y compatibilización de LOGSE (1990) y LOE (2006) en el sistema educativo

Ya en plena democracia, la LOGSE intenta una nueva reforma modernizadora de la FP, en un contexto social donde la crisis de años anteriores⁴⁶, había llevado a la población a continuar y alargar sus estudios debido a las escasas posibilidades laborales. En estos momentos donde el nivel educativo de la población había aumentado y la situación comenzaba a mejorar, la Ley hizo realidad una vieja aspiración del Libro Blanco de Educación (MEC, 1969), al establecer pasarelas entre la educación general y el mercado de trabajo, para lo que puso como condición para acceder al primer nivel de FP, haber

⁴⁶ El agotamiento del modelo de desarrollo franquista, junto a la apertura de la economía al exterior como resultado de la democracia y los efectos de la crisis petrolera, produjeron un cierre total del mercado de trabajo, que hizo pasar de una tasa de un 5% de paro en 1977 a un 21% en 1985 (Fina, 1987).

obtenido el graduado en ESO. Esta reforma supuso que los estudios obligatorios se alargaran dos años más, es decir, hasta los 16 años, edad en la que los alumnos que no querían seguir estudiando, se podían incorporar al mercado laboral, sin tener que esperar dos años fuera del sistema educativo, para incorporarse a un oficio, como pasaba con la Ley anterior. Por otra parte retrasaba la incorporación de los jóvenes al mercado laboral ya que si querían especializarse en un oficio y continuar estudios de formación profesional, tenían que esperar dos años más para su incorporación (Figura 18).

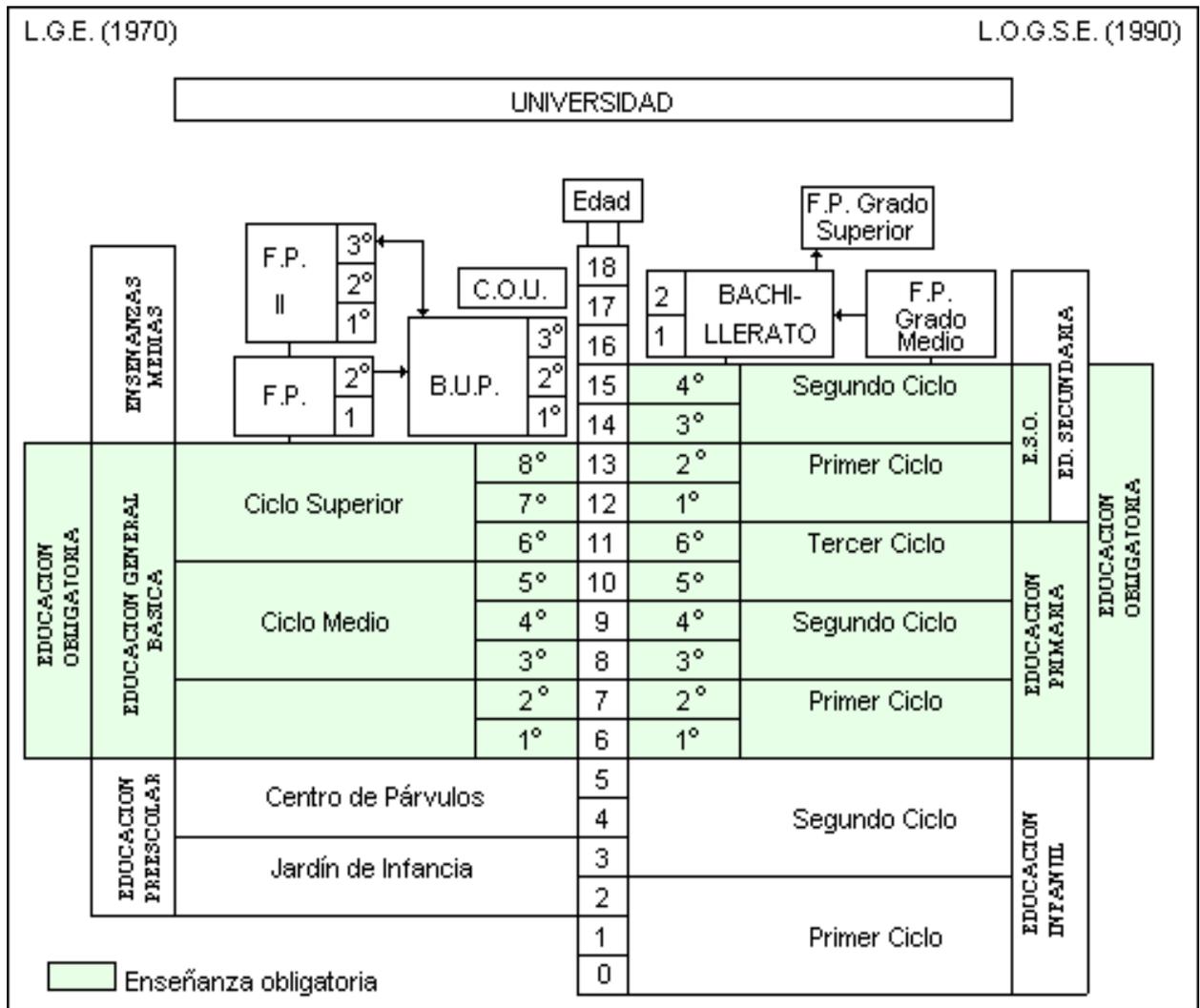


Figura 18. Itinerario formativo LGE y LOGSE (Fuente: UNESCO IBE 2006⁴⁷)

⁴⁷ Consultado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Spain/Spain.htm

La LOGSE afianzó la integración de este tipo de formación en los Institutos de Educación Secundaria (IES), con una concepción global de todas las enseñanzas secundarias, lo que supuso una mejora de la visión de la formación profesional. Aun así esta Ley dejó un tema sin resolver y era qué hacer con aquellos alumnos que no consiguieran superar el alargamiento de la escolarización general obligatoria. Para ello surgieron los Programas específicos de Garantía Social (PGS)⁴⁸, siempre llevados a cabo por entes locales ajenos a los centros formativos, que destacaron por tener muchos programas dignos de reconocimiento, pero no representaron una solución real a esta problemática, saliendo miles de jóvenes del sistema educativo, sin ninguna titulación ni preparación. Por suerte, estos efectos negativos se atenuaron en un periodo de expansión de la ocupación en sectores poco cualificados, como fue el de la construcción, donde la mayoría encontraron una salida laboral, lo que en muchos casos llevó a que algunos alumnos con posibilidades dentro del sistema educativo también se dejaran sus estudios por la facilidad de conseguir un sueldo con poca edad y poca cualificación.

Con la llegada de la LOE (2006) y una nueva crisis económica como consecuencia de la “caída del ladrillo”⁴⁹, hubo que flexibilizar las pasarelas y adaptarlas a los nuevos tiempos, en los que se exige una formación continua y a lo largo de la vida, en un contexto social caracterizado por la implantación y desarrollo rapidísimo de las nuevas tecnologías, que han llevado a nuestra era a denominarse “del conocimiento”, debido a la facilidad con la que se puede acceder y hacer llegar todo tipo de información (Castells, 1998).

Además de la llegada de la LOE, se han creado otra serie de Leyes que han ayudado al desarrollo que hoy se conoce de la formación profesional, tal como es vista hoy. Se puede identificar la Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002, el Real Decreto por el que se regula el sistema de formación profesional continua

⁴⁸ LOGSE artículo 23.2.

⁴⁹ Se caracteriza por un estancamiento de la construcción, producido por una época de bonanza económica donde la construcción se realizaba en masa y cuyos beneficios eran enormes, lo que supuso un aumento del sector inmobiliario y de la construcción con la perspectiva de unas ganancias exacerbadas que no se cumplieron ante un panorama de crisis mundial y de sobreproducción, lo que supuso una necesaria bajada de precios de las viviendas, y la quiebra de muchas empresas dedicadas a la construcción y la venta inmobiliaria, cuya mano de obra era sin cualificar y vio en el ladrillo su futuro. Ahora en plena crisis, esta mano de obra sin cualificar, o bien continua en el paro o ha retomado sus estudios para poder formar parte de un mercado competitivo que demanda cada vez más, una mano de obra formada.

de 2003 (RD. 1046/2003), el Real Decreto de 2007 de regulación del subsistema de formación profesional para la ocupación (RD.395/2007) y las Órdenes de 1307/2007 y 718/2008 que los desarrollan.

Como resultado de la necesidad de flexibilización que se refleja en la LOGSE, la LOE introdujo una flexibilización en los criterios de acceso. Los jóvenes de más de 17 años podían participar en las pruebas de acceso a los ciclos de grado medio, y los de 18 o 19 años participar en pruebas de acceso a ciclo superior.

La posesión del título de Técnico permite acceder a cualquiera de las vías de Bachillerato, mientras que el título de Técnico Superior también permite acceder a los estudios superiores universitarios con los que se haya establecido correspondencia.

Para aquellos alumnos que mostraban problemas en el sistema educativo y que necesitaban trabajar aspectos más concretos de la formación inicial, se derivaban a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), pues si bien estos alumnos no tenían posibilidad de tener el título de ESO, al menos podían acreditar una formación profesional inicial de nivel I, y acceder con una prueba de acceso, a Ciclos Formativos de Grado Medio, que de otra manera no podrían hacerlo (Figura 19).

Los ciclos tienen cada uno una duración regular de dos años cada uno. Con la LOE aparece también la posibilidad de la inscripción por módulos⁵⁰ y no por cursos completos, además de la posibilidad de cursar estos estudios a distancia. Esto se extiende a los ciclos formativos que se mantienen dentro del sistema LOGSE, pues como bien sabemos, que exista un cambio de Ley educativa, no quiere decir su inmediata aplicación, y puesto que todo lleva un proceso, aún en 2015⁵¹ (tras ocho años de implantación de la LOE en el sistema educativo actual) solo el 58% de los Ciclos Formativos de Grado Superior y el 62% de los Ciclos Formativos de Grado Medio de la Comunidad Valenciana son LOE⁵², siendo un total de 11 CFGM y 7 CFGS los que están en proceso de actualización en este momento (Consellería de Educación, 2015).

⁵⁰ Se utiliza el término módulo, para designar las asignaturas o materias de los ciclos formativos.

⁵¹ Cuando ya ha tenido lugar una nueva modificación en la Ley educativa, con la publicación en diciembre de 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

⁵² Esta información está completamente actualizada y procede de una elaboración propia en base a los datos que se proporcionan por parte de la Consellería de Educación, en la página www.cece.gva.es en su dossier de ciclos formativos. Nuevos ciclos

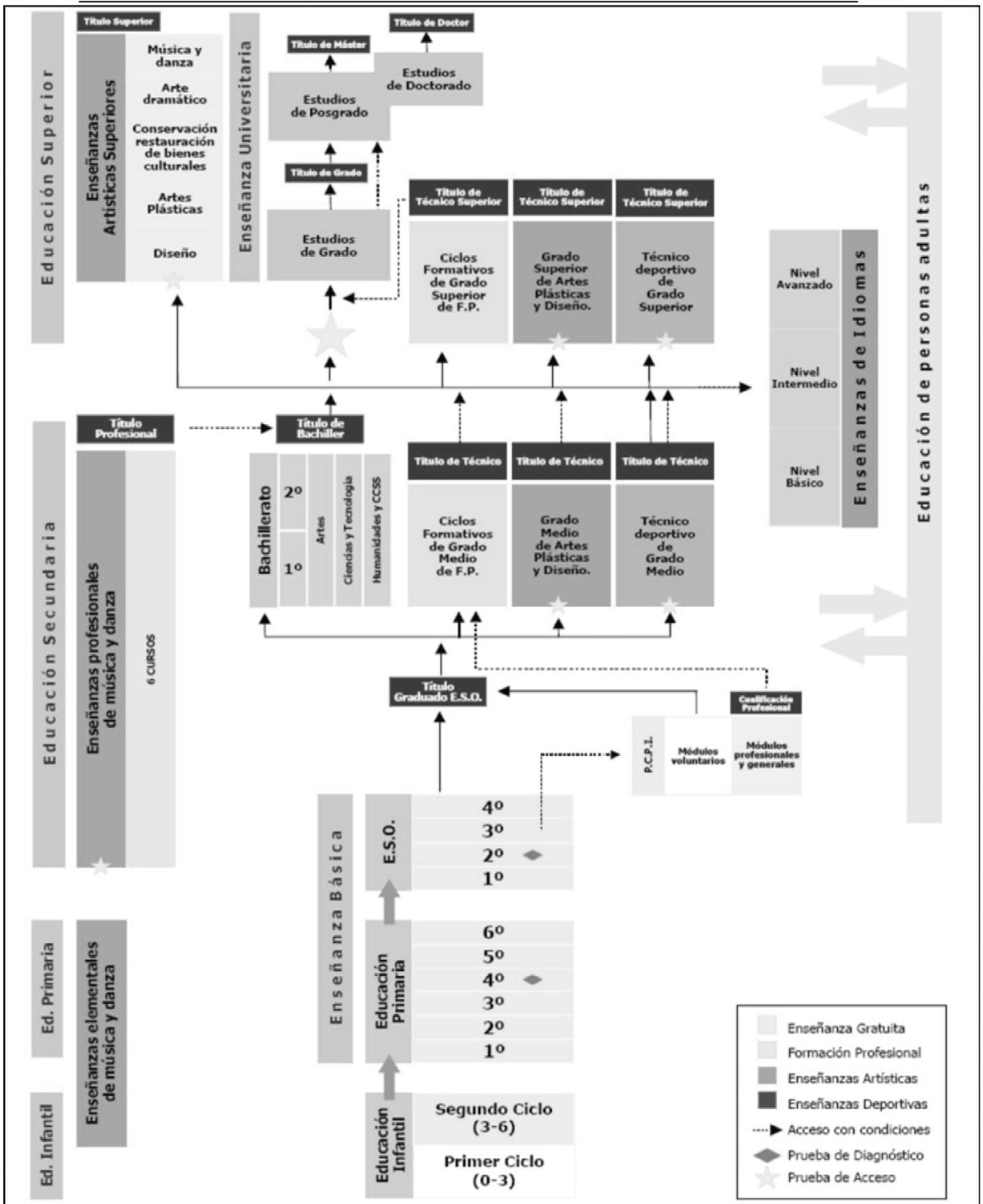


Figura 19. Itinerario formativo LOE (Fuente: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2014)

El módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), surge con la LOGSE y se mantiene con la LOE. Supone una importante innovación en la cultura escolar tradicional, constituye un módulo de formación evaluable que dispone de un tutor en el centro educativo y otro en el centro de trabajo, con un plan de trabajo establecido previamente y supervisado por los tutores. Las prácticas en empresas suponen un 25% del tiempo de enseñanza de un ciclo, entre 350 y 500 horas, que se pueden convalidar en caso de demostrar experiencia acreditada.

Por último, es importante señalar que los ciclos formativos están organizados por Familias Profesionales, que son grandes agrupaciones de ocupaciones o profesiones que cubren la mayor parte de los contenidos profesionales del mercado de trabajo. Tras la última actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2008), son 26 el número de Familias Profesionales existentes. Cada familia profesional agrupa diversos ciclos más especializados. Hoy esta oferta contiene 64 ciclos de Grado Medio y 78 de Grado Superior. Cada Comunidad Autónoma implanta los ciclos que considera necesarios para cubrir la demanda de su mercado, así en el caso de la Comunidad Valenciana a fecha 15 de Septiembre de 2015 se podían encontrar un total 57 CFGM y 82 CFGS, es necesario remarcar que algunos de ellos se encuentran duplicados en la tabla de oferta formativa, pues algunos ciclos se están actualizando al sistema educativo LOE (primer curso), y se mantiene el segundo curso LOGSE⁵³ (Consellería de Educación, 2015).

3.3.3. Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), prevé una serie de modificaciones con respecto a la LOE.

En su preámbulo V se resalta la importancia de disminuir el abandono escolar, para contribuir al aumento de jóvenes que alcancen el nivel CINE 3⁵⁴ (Clasificación

⁵³ En el curso 2014-2015 los datos era 48 CFGM y 75 CFGS.

⁵⁴ La CINE fue diseñada en la década de 1970 para servir "como un instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar estadísticas de educación tanto dentro de cada país y a nivel internacional". Fue aprobado por la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1975), y posteriormente fue aprobado por la Conferencia General de la UNESCO. Existen dos documentos al respecto que catalogan los distintos niveles educativos, uno que data de 1997 y otro actualizado de 2011. En España podemos encontrar el CNED 2014 (Clasificación Nacional de educación de España) que se basará en el actual CINE 2011. Concretamente el CINE 3 hace referencia a enseñanzas de bachillerato y ciclos formativos de grado medio.

Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO). La consecución de este nivel educativo es contemplado como una oportunidad y garantía para la inserción profesional de los jóvenes (OCDE, 2006).

Así pues en el preámbulo X de esta misma Ley se identifica la posibilidad que tendrá el alumnado de elegir entre distintas vías educativas y formativas, para así asegurar su permanencia en el sistema educativo, y favorecer con ello un mayor índice de posibilidades de desarrollo a nivel personal, social y profesional.

Con ello la LOMCE marca un nuevo cambio de itinerarios y posibilidades para los alumnos (Figura 20).

Es necesario destacar uno de los ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia para la transformación del sistema educativo y es la modernización de la Formación Profesional.

En el preámbulo XIII identifica el número especialmente bajo de alumnos que transitan por la formación profesional con respecto a otros países, lo que incide de manera negativa en la empleabilidad y la competitividad de nuestra economía. Por lo que parte del compromiso de esta ley en revitalizar la opción del aprendizaje profesional y ampliar desde éste las posibilidades futuras dentro del mercado laboral, de nuestros alumnos. Para alcanzarlo propone modernizar y adaptar la oferta a las demandas de los sectores productivos mediante la implicación de las distintas empresas en el proceso educativo, mediante la introducción de la FP Dual, incluyendo un nuevo título que posibilite el desarrollo profesional a todos aquellos que tienen dificultades en el sistema educativo mediante la FP Básica, que flexibiliza las posibilidades de acceso hacia los estudios de Grado Medio, y de estos a los de Grado Superior, priorizándose la contribución a la incremento de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio.

Para ello la organización de las enseñanzas se distribuye así:

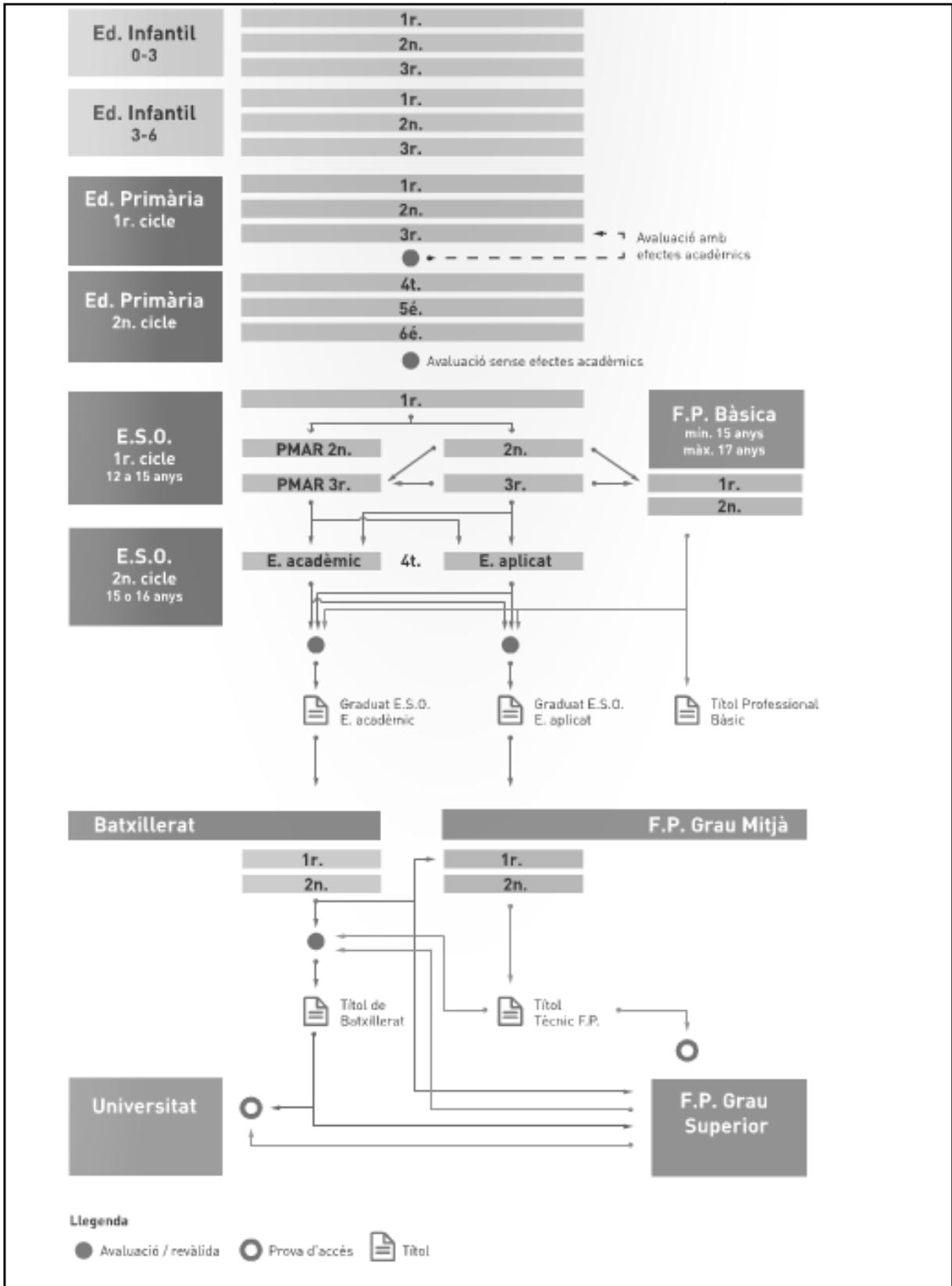


Figura 20: Itinerario formativo LOMCE (Fuente: Stepv, 2015)

Como se puede observar en la figura 20, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico. En este último curso los alumnos o tutores legales deberán de elegir por unas la opción de enseñanzas académicas o aplicadas ya encaminadas a su futuro desempeño laboral.

A partir de 2º curso de la E.S.O existirán programas de mejora de aprendizaje y rendimiento para alumnos que presenten problemas de aprendizaje no imputable a falta de estudio o esfuerzo.

El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales, la incorporación del alumno/a a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje.

Tras cursar el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como una vez cursado segundo curso cuando el alumno o alumna se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se les entregará un certificado de los estudios cursados.

Al finalizar el 4º curso los alumnos y alumnas realizarán una evaluación final por la opción seleccionada, por otra o por ambas. Pudiendo por tanto redirigir su elección inicial y ampliar sus oportunidades.

Para obtener el título de Graduado en E.S.O será necesaria la superación de la evaluación final, al igual que en Bachillerato.

Los estudios de FP Básica conducen directamente sin prueba de acceso a los CFGM y estos a CFGS. Los CFGS serán puente de acceso a estudios universitarios previa prueba⁵⁵. En caso de no tener titulación superior o anterior al título que se pretende cursar, se llevarán a cabo como hasta el momento en la LOE pruebas específicas de acceso a ciclos formativos, siempre que se tengan los requisitos de edad.

En cuanto a los ciclos formativos se mantiene la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y se da la opción de su ampliación mediante la implantación de la FP dual, basado en el sistema de formación alemán.

Se mantiene además una de las novedades en materia de formación profesional que se introdujo con la LOE, la acreditación por competencias, así pues las personas mayores

⁵⁵ La selectividad se transforma en pruebas de acceso específicas a cada Universidad y se llevan a cabo al final de cada etapa educativa, mediante evaluaciones finales (E.S.O- Bachillerato).

de 22 años con certificado de profesionalidad o por experiencia acreditada mediante procedimiento de evaluación y acreditación establecido, podrán obtener la titulación de FP básica correspondiente, o acceder a ciclos formativos de su rama, con las competencias susceptibles de equivalencia superados⁵⁶.

En lo que a formación profesional se refiere podemos observar que existen tres niveles de formación profesional, los cuales se corresponde con el Catálogo Nacional de Cualificaciones (INCUAL) y que hacen referencia al actual modelo de FP en España, aún en proceso de implantación:

- Un **nivel 1** al que corresponde la FP Básica, destinada a que los alumnos adquieran y completen las competencias básicas del aprendizaje permanente.
- Un **nivel 2** que corresponde a los Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Un **nivel 3** que corresponde a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Respecto al proceso de implantación en el que se encuentra la LOMCE para estos ciclos formativos para el curso 2014-2015, la FP Básica sustituirá los Programas de Cualificación Profesional Inicial en los primeros cursos, mientras que en los ciclos formativos de grado medio, las modificaciones en el currículo se introducirán a partir del curso 2015-2016 pero únicamente al inicio de los ciclos (LOMCE, art. 42).

La FP Dual se irá implantando progresivamente en todos los centros en los que exista FP desde el curso 2014-2015, contando desde sus inicios en la Comunidad Valenciana con un total de 44 centros. Superando en número a todas las provincias, siendo seguida por Cataluña con 25 centros y Castilla la Mancha con 13 centros.⁵⁷

3.3.3.1. La Formación Profesional Básica

Este tipo de formación surge ante la necesidad de dotar de flexibilidad y posibilidades al sistema educativo español, intentando garantizar que los jóvenes completen como

⁵⁶ Los certificados de profesionalidad quedan regulados en el apartado 3 del artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, con los títulos de Formación Profesional del sistema educativo, a través de las unidades de competencia acreditadas.

⁵⁷ Información consultada en: <http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual.html> y de la página <http://www.cepal.es/blog/implantacion-de-la-fp-dual-en-espana/> visto 20 de agosto de 2014.

mínimo en nivel CINE 3 para afrontar su incorporación al mercado laboral con las suficientes garantías. Hasta ahora podían finalizar alumnos de la E.S.O sin certificado al llegar a 4º curso con más de dos materias suspensas. Ahora la FP básica reduce el tiempo de la E.S.O y avanza el inicio a las enseñanzas profesionalizadoras para facilitar que los alumnos puedan salir del sistema educativo con una titulación profesional, especializada en alguno de los sectores laborales que se ofertan desde el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (art. 3.10 y 44.1).

A estos estudios corresponde un total de 2000 horas repartidas en dos cursos, los alumnos tienen un máximo de 4 cursos para finalizarlos. Las materias compaginan módulos asociados a Unidades de Competencia del nivel 1 del INCUAL, módulos que garantizan la adquisición de las competencias de aprendizaje permanente y la formación en centros de trabajo.

Su principal objetivo es posibilitar al alumnado mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional a la vez que intenta facilitar la permanencia de estos en el sistema educativo.

De entre los requisitos para poder acceder destacan según la Ley 8/2013 (art.41):

- Tener quince años de edad, o cumplirlos durante el año en curso, y no ser mayor de diecisiete en el momento del acceso ni durante el año en curso.
- Haber realizado el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) o de manera excepcional el segundo curso de la E.S.O.
- Ser propuesto por el equipo docente a los padres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica (art. 30).

Al concluir la formación los alumnos obtendrán el Título Profesional Básico, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional. Desde esta titulación el alumnado podrá acceder a Ciclos Formativos de Grado Medio, siendo posible la obtención del Título de Graduado en E.S.O tras la superación de la prueba de evaluación final, en la que podrá presentarse por cualquiera de las dos opciones anteriores (Enseñanzas aplicadas para la iniciación al Bachillerato o enseñanzas aplicadas para la iniciación a la FP). El Título de FP Básica será equivalente al título de E.S.O, y tendrá el mismo valor para el acceso a empleos públicos y privados (art. 29), aspecto que mejora las posibilidades de esta formación, pues lo anteriores PCPI no tenían equivalencia con el título de E.S.O.

3.3.3.2. *La Formación Profesional Dual*

En noviembre de 2012 tuvo lugar la implantación del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Tiene un periodo hasta su implantación completa de 6 años, el primer periodo de implantación comienza en el curso 2014-2015 aunque se puede adelantar al curso 2013-2014, siendo el periodo máximo previsto para su implantación el curso 2019-2020.

En el ámbito de la Comunidad Valenciana esta formación queda regulada por tres normativas esenciales:

- El Real Decreto 1593/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases para la Formación Profesional Dual.
- El Decreto 74/2013, de 14 de junio, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo de la Comunidad Valenciana
- La Orden 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional Dual del sistema educativo de la Comunidad Valenciana.

A partir de estas disposiciones legales podemos desglosar y entender el contenido y pretensiones de la FP Dual.

Se entiende por FP Dual como se indica en el RD. 1529/2012, el conjunto de actividades y decisiones formativas, que suponen la combinación de empleo y formación, con el objetivo de facilitar la cualificación profesional de los estudiantes mediante un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa y acción formativa en el ámbito educativo o dentro del sistema de formación profesional para el empleo (Título I, art. 2.1).

Esta formación se puede desarrollar en un mínimo de un año y un máximo de tres, existiendo la posibilidad de ampliar la temporalización del ciclo formativo prevista en dos años (RD. 1529/2012). Para el desarrollo de esta formación existen diferentes modalidades, que permiten adaptar la formación a las demandas laborales de las

empresas y las demandas formativas del sistema educativo. Así pues, podemos encontrar las siguientes modalidades (Título I, art. 3.1):

1. Formación exclusiva en centro formativo: trata de conciliar y combinar la formación recibida en el centro educativo y la actividad que tiene lugar en la empresa.

2. Formación con contribución de la empresa: esta modalidad contempla la combinación de la formación del centro con la impartición de algunos módulos de formación desde la empresa.

3. Formación exclusiva en la empresa: en este caso todos los contenidos formativos son impartidos desde la empresa.

Esta formación puede suponer la exención parcial o completa del módulo de Formación en Centros de Trabajo.

A nivel económico se han previsto bonificaciones en las cotizaciones empresariales Seguridad Social para las empresas así como subvenciones a las Comunidades Autónomas para atender a los costes adicionales de esta formación, aunque la financiación de esta actividad como muestra el artículo 24 del RD mencionado anteriormente (RD 1529/2012), estará sujeta en todo caso a la existencia de disponibilidades presupuestarias, correspondiendo al SERVEF y al SEPE en el ámbito de la Comunidad Valenciana, la financiación de la actividad formativa.

El alumno contratado tendrá los mismos derechos que cualquier trabajador, pues su desempeño laboral también está regulado y se contempla en el estatuto de los trabajadores, por lo que cotiza a la Seguridad Social y le corresponde prestación por desempleo o en caso necesario tendrá derecho a la cobertura del Fondo de Garantía Social. Existe la opción de becas formativas gestionadas por Bankia, que permiten a las empresas desprenderse de costes salariales, y siendo hasta ahora la opción más demandada.

El objeto de esta formación no es otro que (Decreto 74/2013, preámbulo):

1. Adaptar la formación a las demandas de las empresas.
2. Incrementar cooperación e implicación entre las empresas y los centros educativos, en la formación inicial y permanente de los futuros profesionales.
3. Favorecer la actualización de contenidos y la transferencia de conocimientos.
4. Facilitar la inserción laboral, facilitando la adquisición de cualificaciones profesionales, para aumentar el número de personas cualificadas.

5. Aumentar las posibilidades de inserción laboral.
6. Reducir el abandono escolar temprano, ampliando el abanico de posibilidades educativas existentes.

Se trata de una formación accesible a todo el alumnado, de entre 16 años y el máximo de edad laboral establecida por la normativa laboral vigente. Sólo en caso de alumnos menores de 16 años, será necesaria la autorización de los padres o el representante legal del alumno/a.

Es importante remarcar que para la aplicación de proyectos de FP Dual, será necesario que se reúnan los requisitos de idoneidad para su aplicación, teniendo en cuenta como se expone en el art.29 (RD 1529/2012):

- a) Las características de la actividad profesional de la formación recibida.
- b) Las peculiaridades de las empresas del entorno cercano.
- c) Los contenidos de la formación de cada ciclo formativo.

Antes de comenzar esta formación el alumno, deberá cursar la formación necesaria que garantice el desarrollo de la formación en la empresa con seguridad y eficacia, para ello se contempla como imprescindible la formación única en el centro educativo durante el primer trimestre del primer curso.

El desarrollo de esta formación se formalizará mediante convenios de colaboración entre empresa y centro educativo, el alumno contará por tanto con una doble tutorización, la del centro educativo y la de la empresa, correspondiendo la evaluación de la actividad laboral al docente del módulo al cual correspondan las prácticas formativas.

Una vez finalizada esta formación el alumno recibirá un certificado oficial expedido por el organismo que la imparta, con objeto de constatar su experiencia laboral.

El objetivo principal es como se ha indicado anteriormente, facilitar la inserción laboral de las personas en formación, mediante la adquisición de experiencia en el sector objeto de estudio y especialización.

3.4. CONSECUENCIAS DE LOS CAMBIOS EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Como se ha podido observar todos los cambios y modificaciones a nivel educativo y formativo coinciden con momentos de cambio y en otros casos con momentos de crisis económicas.

Los estudiantes y trabajadores aumentan su formación ante la necesidad de empleo, por lo que la demanda educativa aumenta así como la oferta, se crean nuevas posibilidades educativas, y nuevas formas de adquisición de competencias, más adaptadas a las demandas reales del mercado laboral.

Para afrontar cualquier crisis los Estados necesitan que sus mercados sean competentes, y ello solo es posible mediante una formación específica para el desempeño de cada uno de los oficios, donde cada vez cobra más importancia la Formación Profesional, continua y permanente.

En el contexto actual una forma de competitividad que permite asegurar la inserción profesional y la igualdad de oportunidades, gira en torno a la igualación de la formación a nivel Europeo mediante el proceso de Bolonia, y la existencia de los suplementos a los Títulos y formación existentes (Europass), con el fin de aumentar la transparencia entre países para posibilitar la movilidad de las personas formadas y aumentar su abanico de posibilidades laborales, ya no solo en su lugar de origen sino en otros contextos diferentes al propio.

Formarse es algo más que aprender un oficio, en un mundo global, formarse es “ser capaz de”, “tener capacidad para”, es decir formarse consiste en crear competencias para ser eficientes y autónomos en un mercado competitivo y en continuo proceso de cambio donde las demandas y necesidades cambian, así como los modelos educativos, que cada vez han de adaptarse más a las realidades existentes, y donde todas las instancias, políticas, administrativas, judiciales y ciudadanas han de formar parte e implicarse en un objetivo común, como es la mejora de la situación actual, en busca de un futuro mejor para todos (niños, jóvenes, adultos y mayores).

Otro paso hacia el aumento de posibilidades para la inserción laboral y la eficacia profesional de las personas en formación, es dotar a estas de experiencia en empresas mediante la combinación de la formación en el centro educativo y el desempeño

profesional en ámbitos laborales del sector en el que desarrolla sus estudios. Ya no servirá la conocida frase de “necesitamos a alguien con experiencia”, si ya desde el ámbito formativo se está posibilitando la adquisición de la misma. Es así que desde este tipo de formación (FP Dual), se está posibilitando que el alumnado ponga en práctica todas las competencias adquiridas a lo largo de su periodo de aprendizaje: las competencias básicas, en tanto que estas les serán necesarias para desarrollar aspectos esenciales de sus funciones profesionales, las competencias transferibles, que le ayudarán en la resolución de problemas que se le puedan plantear dentro del ámbito laboral, y por último y muy importantes para la temática de esta tesis, las competencias técnicas y profesionales, que permitirán al alumno llevar a cabo aspectos técnicos relacionados con los estudios de formación profesional cursados (UNESCO, 2012).

A modo de conclusión se pueden identificar como principales consecuencias de los cambios en modelos de formación profesional para la inserción laboral, la accesibilidad y flexibilidad en las vías de acceso y la ampliación del abanico de posibilidades, para facilitar la adquisición de cualificaciones profesionales a todos los ciudadanos (jóvenes, adultos y mayores); la apertura de fronteras profesionales mediante la transparencia formativa entre países con el proceso de Bolonia y la creación de suplementos al título; así como la adaptación de la formación a las demandas de las empresas mediante la formación de profesionales tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral (FP Dual).

CAPÍTULO IV: EL TÉCNICO EN ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

"Se atenderá a la formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores que atiendan a las personas en situación de dependencia. Para ello los poderes públicos determinarán las cualificaciones profesionales idóneas para el ejercicio de las funciones que se correspondan con el Catálogo de servicios (...) Los poderes públicos promoverán los programas y las acciones formativas que sean necesarios para la implantación de los servicios que establece la Ley" (Ley 39/2006, art.36)

Desde la implantación de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia 39/2006, que resalta el aumento de la población dependiente debido al incremento de la esperanza de vida y por tanto una ampliación en la demanda y creación de servicios para atender a las necesidades de este colectivo, ha crecido el interés por el desempeño laboral en este ámbito y la profesionalización de los cuidadores formales, que hasta hace unos años no estaban obligados a poseer una formación específica.

En la Ley se estipula la obligada formación de los profesionales que se dedican a este sector, por lo que la formación y oferta de esta formación ha aumentado, así como los interesados e interesadas en acceder a la misma. Pero las vías de formación y acceso, son variadas y conducen a diferentes tipos de formación relacionada con el sector de atención y cuidado a personas en situación de dependencia.

En este Capítulo se identificarán las diferentes vías formativas existentes para el cuidado y atención a la dependencia, sus formas de acceso y requisitos, así como las competencias del alumnado, las salidas formativas de este tipo de profesional y los contenidos formativos necesarios para la adquisición de las competencias profesionales, sociales y personales necesarias para el ejercicio profesional.

4.1. DEMANDA DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA

A menudo se identifica la dependencia como un factor aislado que afecta a sectores reducidos y concretos de la población, pero esta puede llegar a todos, pudiendo ser

permanente o temporal y producirse debido a factores congénitos, es decir por nacimiento, por adquisición, debido a un accidente o a una enfermedad, y más tarde debido a factores tan comunes como la edad.

No todas las personas mayores son dependientes, aunque con el aumento de la edad a menudo se dan una serie de pérdidas o disminución de las capacidades que se tenían con anterioridad y que suponen la necesidad de ayuda en ciertas actividades. Como se marca en la Ley de Atención a Personas en situación de Dependencia (LAPDA) se entiende por persona dependiente aquella que precisa ayuda de manera permanente debido a dificultades que le impiden llevar a cabo las Actividades Básicas de la Vida Diaria. (Art 2.2)

El aumento de la necesidad de recursos y creación de servicios de atención a la dependencia viene dada por dos realidades:

- En primer lugar, el aumento de la esperanza de vida, que ha llevado a que la población mayor de 65 años, vaya en aumento. Y que se intuye por los datos que facilita el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014), esta población vaya en aumento en los próximos años.
- En segundo lugar, la incorporación de la mujer al trabajo, que ha supuesto que los cuidados informales de los que hasta ahora proveía la familia, hayan disminuido y sea necesario sustituir por cuidados y servicios diferentes.

Así pues la Ley 39/2006, en su artículo 15 establece un catálogo de servicios para atender a la incipiente necesidad de atención a personas en situación de dependencia. Ante la existencia de estos nuevos servicios y demandas sociales, la LAPDA marca además la necesidad de que para la prestación de estos servicios existan profesionales formados para tal fin, y así lo muestra en su artículo 36, donde se indica la importancia de la formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores dedicados al cuidado de personas dependientes, para lo que los poderes públicos determinarán las cualificaciones profesionales necesarias para el ejercicio de las funciones correspondientes al Catálogo de servicios regulado en el artículo 15 de la misma. Los poderes públicos serán además encargados de establecer los programas y las acciones formativas necesarias para la implantación de los servicios establecidos, en colaboración con las distintas Administraciones Públicas competentes en materia educativa, sanitaria, laboral y de asuntos sociales, así como con las distintas

universidades, sociedades científicas y organizaciones profesionales y sindicales, patronales y del tercer sector.

4.1.1. Antecedentes empíricos y legislativos

En un estudio realizado por Sosdevilla y Herce (2009), se muestra la importancia del sistema español de servicios sociales en la protección del riesgo de la dependencia, y este sector como un importante yacimiento de empleo y de liberación de los cuidados informales que hasta ahora recaían en su gran mayoría en manos de las mujeres.

Hasta llegar a este punto de reconocimiento de la atención al tercer sector como fuente necesaria para el fomento de la autonomía, y atención a la dependencia, el proceso ha durado varios años.

El primer paso tuvo lugar en 2003, en octubre de este año se aprobó en el Congreso de Diputados la Renovación del Pacto de Toledo, como se muestra en la exposición de motivos de la LAPDA, la redacción de la Recomendación Adicional 3, dio lugar a la acción para la creación de la Ley de Dependencia; en esta recomendación quedaba expresada la necesidad de configurar un sistema integrado de atención a la dependencia. Ante la nueva recomendación también se marcó la necesidad de crear un marco de referencia que diera solidez y coherencia a la configuración de este sistema integrado de atención a la dependencia, así pues, en diciembre de 2004, tuvo lugar la aparición del Libro Blanco de dependencia cuya primera publicación tuvo lugar en 2005. En este se señala en su Capítulo 10, la generación de empleo y los retornos sociales derivados de la implantación del Sistema Nacional de Dependencia.

Sentadas las bases del nuevo pilar del Sistema de Bienestar Social, hasta ahora configurado por educación, sanidad y seguridad social, se añade con la implantación de la Ley 39/2006 el cuarto pilar, conocido como Sistema para la Autonomía personal y Atención a la Dependencia (SAAD), que pretende regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad mediante la promoción de la autonomía y la atención a personas en situación de dependencia. Todo ello será posible mediante la provisión de una serie de servicios destinados a tal fin y que constan en el artículo 15 de la LAPDA, y para cuyo aprovisionamiento es necesaria la participación de todos los agentes sociales (art. 1.2), y la formación de aquellas personas empleadas en ellos (art.36).

4.2. LA REGULACIÓN DE LOS TÍTULOS PROFESIONALES

Para atender a la necesaria estructuración y formalización de las titulaciones de formación profesional el INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones), publica en 2008 un catálogo de cualificaciones, en funcionamiento hasta la fecha. En este catálogo se puede ubicar la atención a la dependencia dentro del ámbito de la Formación Profesional dentro de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (nº 23). Dentro de ésta se especifican diferentes niveles de cualificación, para la temática de éste estudio es necesario destacar los tres primeros niveles, que se corresponden a diferentes niveles de competencias que se alcanzan mediante la FP, aunque son cinco los niveles de cualificación existentes⁵⁸.

Según Arzibu y Arias (2008), al nivel 1 corresponden competencias simples que tienen que ver con procesos normalizados, por lo que los conocimientos teóricos y prácticos son limitados; en el nivel 2 las competencias adquiridas tienen que ver con la realización de actividades bien determinadas, como la capacidad para utilizar instrumentos y técnicas propias, correspondiendo estas competencias a aquellas relacionadas con el trabajo de ejecución que requiere de conocimientos de los fundamentos teóricos y comprensión práctica de su actividad; el nivel 3 de competencia, requiere del dominio de diversas técnicas que puedan ser ejecutadas de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión y exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades así como la evaluación de los factores del proceso y sus repercusiones económicas; en el nivel 4 se hacen necesarias competencias profesionales complejas en un amplio conjunto de actividades, llevadas a cabo en diferentes contextos que demanda capacidades de tipo técnico, científico, económico y organizativo, siendo el nivel 5 mayor en la complejidad de las actividades y competencias profesionales marcadas en el nivel anterior.

Los niveles de cualificación y competencias uno, dos y tres, forman parte de los Títulos de Formación Profesional que preparan a los alumnos y alumnas para su desempeño profesional en el ámbito de la dependencia. Es importante remarcar que tanto los certificados de profesionalidad como los títulos de formación profesional, permiten el desempeño laboral en este sector. Mientras que las cualificaciones son solo el referente

⁵⁸Los niveles 4 y 5 de competencias, se alcanzan mediante estudios de Grado y superiores, por lo que no se contemplarán en este trabajo, al versar nuestro estudio sobre titulaciones de Formación Profesional.

para la conformación de los contenidos indispensables en la formación laboral y para la adquisición de las competencias necesarias. Cuando se hace referencia a la acreditación de competencias, estas se identifican con las Unidades de Competencias susceptibles de ser acreditadas por experiencia y que permiten la obtención de una certificación o una reducción de contenidos formativos, para el ejercicio profesional.

Es por ello necesario que todas aquellas personas que quieran trabajar en este sector o estén trabajando sin titulación sean conocedoras de las posibles vías formativas, para su inserción en el mundo laboral.

Es importante remarcar que los niveles de cualificación no se corresponden con la Clasificación Nacional de Educación de España (CNE) (Figura 21).

Nivel 1: Educación Primaria Obligatoria
Nivel 2: Educación Secundaria Obligatoria
Nivel 3: A: Bachillerato
B: Ciclo formativo de grado medio
C: Curso de acceso a ciclo formativo de grado medio (publicado en el BOE expresamente con este nivel)
Nivel 4: Certificado de profesionalidad
Nivel 5: Ciclo formativo de grado superior
Nivel 6: Grado Universitario
Nivel 7: Grado en Medicina, Máster universitario
Nivel 8: Doctor

Figura 21. Clasificación Nacional de Educación CNE de España (Fuente: INE. CNED, 2000)

Este estudio se centrará en los niveles 3, 4 y 5 del Catálogo Nacional de Educación, mientras se centrará en los niveles 1,2 y 3 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

4.2.1. Composición estructural de la formación: conceptos clave y estructura

Comprender las diferentes vías formativas, conlleva el conocimiento necesario de conceptos que engloban la Formación Profesional desde su base, para ello, en los

siguientes apartados se procederá a la explicación de todos ellos, lo que facilitará la comprensión de la estructura del sistema formativo de Formación Profesional español.

4.2.1.1. Conceptos clave

Uno de los conceptos más significativos y del que parte toda la Formación Profesional, son las cualificaciones profesionales, estas son según marca el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el conjunto de competencias profesionales útiles para el empleo que se pueden adquirir por formación modular o de otros tipos, así como a través de la experiencia laboral (INCUAL, 2008). Se dirá que una persona está cualificada laboralmente cuando tenga las competencias necesarias para el desempeño laboral en un ámbito de actividad.

La competencia profesional de una persona muestra e indica el conjunto de conocimientos y capacidades que posee y que le permiten el ejercicio de la actividad profesional de acuerdo a las exigencias del mercado (INCUAL, 2008), así pues, la competencia general de una cualificación describe a grosso modo el tipo de empleo en el que se van a desarrollar las funciones del educando en su futuro desempeño laboral, así como el entorno profesional en que se llevará a cabo el trabajo cualificado.

Para comprender mejor los términos expuestos seguidamente en la Figura 22 se puede observar un ejemplo de la relación entre estos.



Figura 22. Estructura de una Cualificación profesional (Fuente: Arzibu y Arias, 2008)

Como se puede observar en la Figura 22, la cualificación profesional está compuesta por diferentes Unidades de Competencia (UC). La Unidad de Competencia se expresa como Realizaciones Profesionales (RP) que establecen aquello que se espera de una persona en forma de resultados de la actividad realizada. Cada Realización Profesional se evalúa mediante de una serie de Criterios de Realización (CR) que indican el nivel adecuado de la realización profesional necesario para la consecución de los objetivos del mercado y de las empresas y que constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional. Cada Unidad de Competencia lleva asociado un Módulo Formativo⁵⁹, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa Unidad de Competencia (INCUAL, 2008).

Seguidamente en la Figura 23, se muestra una relación de los términos expuestos, que ayudan a comprender las diferentes terminologías y su correspondiente situación dentro de la estructura formativa.



Figura 23: Estructura de la Unidad de Competencia (Fuente: Arzibu y Arias, 2008)

El sistema de Cualificaciones Profesionales, posee un sistema modular de formación, que permite la flexibilidad de la formación según necesidades y demandas. Esta formación queda recogida en el Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) del que es encargado el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL). El Catálogo Modular de Formación Profesional identifica los diferentes módulos formativos existentes, asociados a las diferentes Unidades de Competencia de las Cualificaciones

⁵⁹ Módulo es el término empleado para identificar las asignaturas de los Ciclos Formativos.

Profesionales, proporcionando así un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional; mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se pretende y promueve que la oferta formativa existente sea de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de formación e inserción profesional. Todas las ofertas formativas vinculadas a éste, se pueden impartir en Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), así como en Centros de Educación y Formación autorizados y en Centros de Referencia Nacional (INCUAL, 2008).

Puesto que desde el Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) se estructuran los diferentes Módulos Formativos asociados a una Unidad de Competencia correspondiente a una cualificación profesional, es necesario acabar esta exposición de conceptos y términos relacionados con la Formación Profesional, indicando el significado y utilidad de un Módulo Formativo (Figura 24), término con el que se identifica un bloque coherente de formación relacionada con las diferentes Unidades de Competencia que configuran la cualificación.

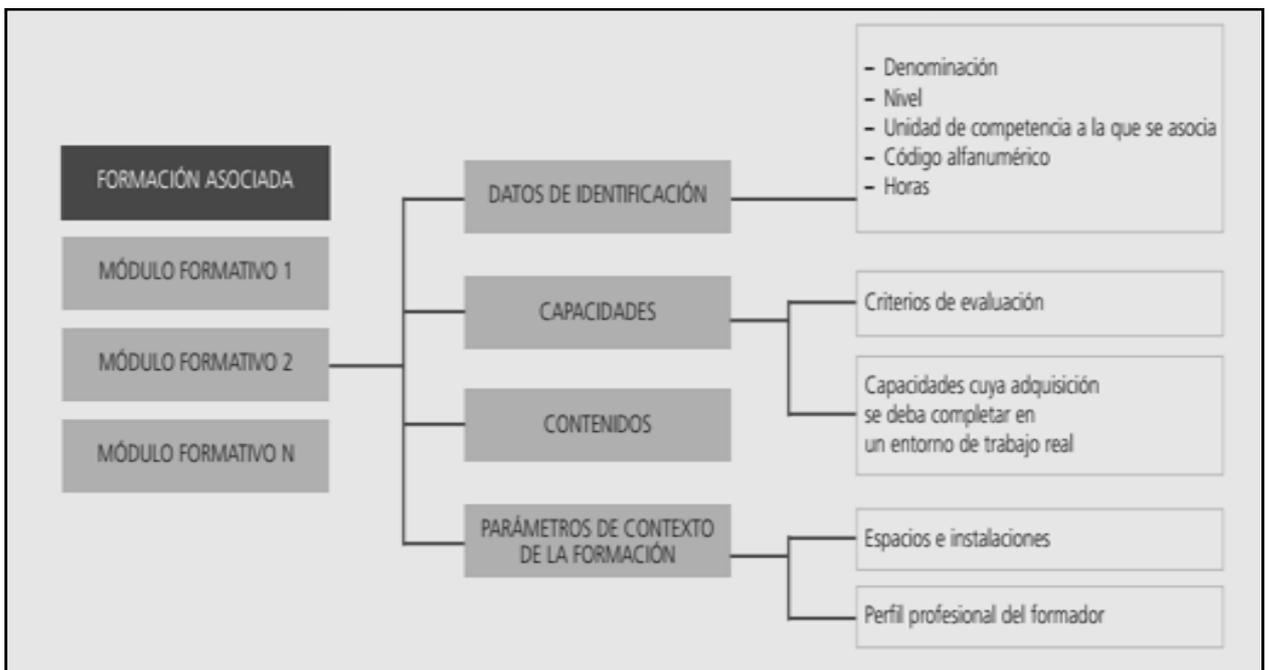


Figura 24. Estructura del Módulo Formativo (Fuente: Arrizbu y Arias, 2008)

La oferta de formación puede graduar la duración del módulo formativo en función del colectivo al que se destina, la modalidad de formación y el número de alumnos, así

como de otros criterios objetivos. A cada módulo corresponden una serie de contenidos, que permiten desarrollar una serie de capacidades evaluables mediante un conjunto de criterios de evaluación que determinan el alcance y nivel de consecución de la competencia profesional asociada al módulo relacionado con la Unidad de Competencia correspondiente (INCUAL, 2008).

4.2.1.2. Estructura formativa

Tras la exposición de los diferentes conceptos que conforman parte del esquema formativo del sistema de Formación Profesional español, es conveniente centrarla atención sobre los diferentes escalones formativos que permiten la cualificación profesional de los estudiantes.

En primer lugar cabe remarcar como muestra el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que la formación profesional entiende las acciones formativas que capacitan para el desempeño profesional cualificado, la inserción laboral y la participación activa. La Formación Profesional, permite el desarrollo de todas las áreas del ser humano contribuyendo al desarrollo de las dimensiones y principios de la persona (Bernal, 1994). Así pues para esta formación integral de la persona y atendiendo a la diversidad de puntos de partida, podemos diferenciar (Figura 25):

- La Formación Profesional Básica (FPB) introducida por la LOMCE que sustituye los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la LOE (Bellver et al. 2011).
- Los Certificados de Profesionalidad y Acreditaciones.
- La Formación Profesional que incluye Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior.

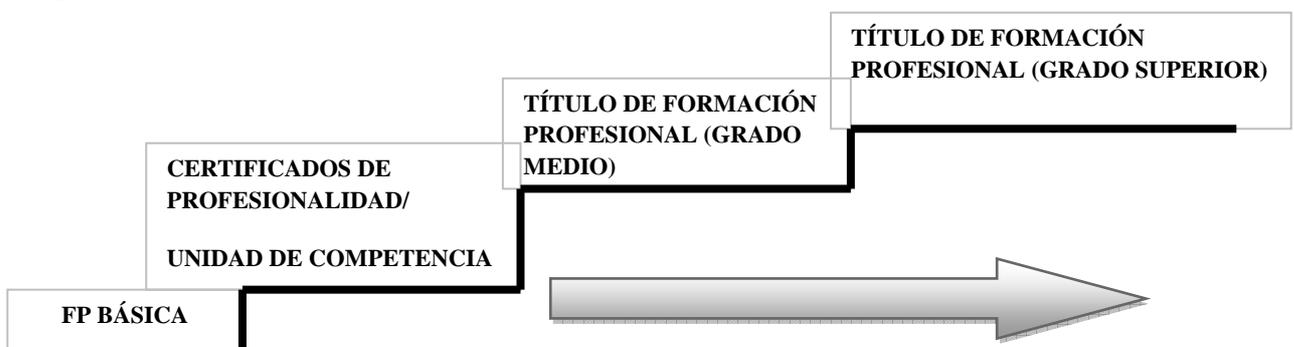


Figura 25. Niveles de la Formación Profesional (Fuente: elaboración propia)

La Formación Profesional Básica, hace referencia a un tipo de formación dentro del sistema de cualificaciones profesionales, de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, es decir, tiene que ver con la adquisición de competencias simples y limitadas. El objeto de esta formación es atender al alumnado que presenta dificultades para titular dentro del sistema educativo, posibilitándole nuevas vías de formación especializada en el ámbito laboral. Así pues, un alumno que adquiera el Certificado de Formación Profesional Básica podrá obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, mediante prueba de evaluación final de secundaria y/o acceder de forma directa a Ciclos Formativos de Grado Medio, para continuar su formación.

Anteriormente este tipo de formación era denominada con la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y actualmente la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), mediante las modificaciones realizadas en el sistema educativo, cambia la denominación de este título por el de Formación Profesional Básica (FPB), cuya implantación ha tenido lugar por primera vez en el curso 2014-2015, por lo que en los centros educativos se pueden encontrar en este curso alumnos en segundo curso de PCPI, y alumnos en primero de FPB.

4.2.1.3. Competencias Generales

Como se indicaba en el Capítulo anterior a todos los niveles formativos corresponden una serie de competencias. Las competencias hacen referencia a la iniciativa y responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta (Zarifian, 1999). El término competencias, tiene en cuenta cada uno de los pasos para conseguir el resultado esperado, siendo esta, la inteligencia práctica de las situaciones que responde a un “saber cómo actuar”.

A cada uno de los niveles formativos profesionales indicados (FP básica, Certificado de profesionalidad, Ciclo Formativo de Grado Medio y Ciclo Formativo de Grado) corresponde un nivel de competencia, relacionado con el nivel de cualificación (CNCP, 2008):

- Al nivel uno de cualificación correspondiente a la FP Básica corresponde la competencia general del individuo en un conjunto reducido de actividades sencillas, dentro de procesos normalizados.
- Al nivel dos de cualificación relacionado con los Certificados de Profesionalidad y los Ciclos Formativos de Grado Medio, atañe que la persona tenga competencias en actividades determinadas que puedan ejecutarse con autonomía, teniendo capacidad para emplear instrumentos, técnicas y conocimientos propios y especializados de la actividad profesional.
- Al nivel tres de cualificación, relacionado con los Ciclos Formativos de Grado Medio concierne que el alumno/a adquiera competencias en actividades que requieran dominio y autonomía, siendo responsable de la supervisión de trabajos especializados, requiriendo para ello una comprensión del proceso así como de las técnicas.

Como se ha podido observar según aumenta el nivel de cualificación han de aumentar las competencias tanto profesionales como personales del individuo. Aún así todos los niveles tratados tiene aspectos comunes, y es que en todos ellos se han de tener en cuenta una serie de competencias básicas y una serie de competencias para el empleo (Monguilot, 2009) (Figura 26).

Competencias básicas	Competencias para el empleo	
- Comunicación lingüística - Tratamiento de la información y competencias digital - Social y ciudadana - Para aprender a aprender - Autonomía e iniciativa personal	Competencia profesional	Competencia relacionada con la empleabilidad: - Comunicación - Trabajo en equipo - Resolución de problemas - Gestión del cambio - Iniciativa - Liderazgo - Gestión de proyectos - Autoaprendizaje
	Competencia relacionada con la cohesión social: - Responsabilidad - Tolerancia - Respeto - Sinceridad - Ciudadanía democrática	

Figura 26. Competencias Generales comunes a los distintos niveles de cualificación (Fuente: elaboración propia, a partir de Monguilot, 2009)

Todas ellas son comunes a los diferentes niveles aunque con mayor intensidad según aumenta el nivel de cualificación, así pues una persona con nivel uno de cualificación habrá de tener competencias para la resolución de problemas sencillos, mientras que una persona con un nivel de cualificación tres, habrá de tener competencia de resolución de conflictos más complejos que pueden surgir en el ámbito laboral y personal correspondiendo en este caso también a la competencia social y ciudadana, pues está relacionada con afrontar conflictos, cooperar y ser capaz de ponerse en el lugar del otro. Las competencias básicas son imprescindibles para poder desarrollar las profesionales, siendo complementarias entre ellas, y guardando relación las unas con las otras.

4.2.2. Requisitos de acceso

Puesto que un mayor nivel formativo requiere mayores competencias, los requisitos de acceso también son mayores y diferentes según los niveles de cualificación y las competencias que se hayan de adquirir.

Dependiendo de la vía formativa elegida por el alumno, este habrá de cumplir una serie de requisitos que posibilitarán o impedirán su acceso a los diferentes itinerarios formativos. Seguidamente se identifican los requisitos de acceso a la FP Básica, aunque es necesario remarcar que aún no existe posibilidad de cursar estudios relacionados con esta familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, dentro de los que se encuentra el cuidado formal de personas en situación de dependencia.

Las condiciones de acceso a esta titulación quedan reguladas en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero (art 15), entre los que destacan tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el curso académico, no superar los diecisiete años de edad en el momento de acceso ni durante el curso académico; haber cursado el primer ciclo de ESO o en caso excepcional haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, y por último haber sido propuesto por el equipo docente a responsables legales del menor para su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica (FPB).

La duración de esta formación es de 2000 horas, es decir, un total de dos cursos académicos que como mucho se podrá prorrogar a 4 años, y ampliar a 3 en el caso de que se compagine con periodos de formación en empresas correspondientes a la FP Dual, que se incorpora como novedad en los ciclos formativos la Ley Orgánica 8/2003.

En el nivel de los certificados de profesionalidad, en el ámbito del cuidado y en relación con el Título de Técnico de Personas en Situación de Dependencia, se pueden identificar tres certificaciones (en instituciones, en domicilio y/o en teleasistencia) que permiten acreditar la formación necesaria para el desempeño de cuidados formales y que acreditan una determinada cualificación profesional. Estos se pueden obtener por vías formativas no formales, mediante cursos promovidos por sindicatos u otras entidades formativas, mediante las cuales se expiden títulos de formación que el estudiante ha de convalidar en Consellería para tal fin, o mediante la acreditación de experiencia laboral, para lo que el interesado/a habrá de pasar una serie de pruebas que demuestren sus diferentes competencias profesionales. En ambos casos, la competencia es autonómica y gestionada por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), por lo que la red de centros que pueden expedir Certificados de Profesionalidad dependerá de cada Comunidad Autónoma.

El proceso para la acreditación de competencias queda regulado por el RD 1224/2009 y en el ámbito de la Comunidad Valenciana por la Orden de 22 de julio de 2009, a través de su lectura podemos determinar qué:

- La comisión de selección está compuesta por dos figuras profesionales: el asesor que se encarga de la selección de los candidatos más aptos según currículum y baremación; y por otra parte el evaluador que se encarga de la revisión del currículum, la realización de entrevistas y la observación de competencias en los centros de trabajo. Así pues el evaluador puede evaluar por evidencia directa (entrevista y observación) y/o mediante evidencia indirecta (currículum) (Madrid, Solano y Baños, 2015).

Los requisitos para poder acceder a esta vía de certificación según la Resolución de 20 de abril de 2011, son entre otros: poseer la nacionalidad española, la tarjeta de familiar de ciudadano de la Unión, o poseer la residencia española; tener 20 o 18 años en el momento de realización de la inscripción⁶⁰; tener experiencia laboral o formación relacionada con las competencias profesionales que se pretenden acreditar, en el caso de experiencia laboral tener al menos 3 años, con un mínimo de 2000 horas, en los últimos 10 años; para las Unidades de Competencia de nivel 1, se necesitan 2 años de

⁶⁰ Cuando se trata de unidades de competencia de nivel 1 tener 18 años de edad, y 20 años cuando se trate de Unidades de Competencia de nivel 2.

experiencia con un mínimo de 1200 horas, en el caso de formación acreditar al menos 300 horas, en los últimos 10 años; para las Unidades de Competencia de nivel 1, se requerirán 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos que se pretende acreditar tengan una duración inferior, se deberán acreditar las horas de cada uno de ellos.

Las fases del procedimiento se exponen en el RD.1224/2009 (cap. V)⁶¹ e identifican siete momentos: información y orientación; inscripción y admisión de candidatos; fase de asesoramiento, para la recopilación de las evidencias que demuestren el dominio profesional concerniente a las Unidades de Competencia que se desean acreditar y orientar sobre las medidas necesarias para mejorar su cualificación profesional; solicitud de evaluación de la competencia profesional; fase de evaluación, relacionada con la comprobación en cada una de las Unidades de Competencia en que se haya inscrito el candidato de la competencia profesional requerida; fase de acreditación y registro⁶² en la que se reconocen, acreditan y registran las Unidades de Competencia demostradas; y finalmente la última fase, de asesoramiento final e individual sobre itinerarios formativos que puedan completar un perfil profesional (Madrid et al. 2015).

Para finalizar, en el proceso escalar que supone la formación permanente y profesional, existen los Títulos de Formación Profesional que, al igual que los Certificados de Profesionalidad, tienen validez en todo el territorio nacional. Dentro de los títulos de formación profesional podemos identificar dos tipos, cada uno de ellos conducentes a un tipo de competencias:

- La formación profesional de Grado Medio, permite la adquisición de competencias de hasta el nivel 2 de cualificación del CNCP. Desde ella el alumnado puede acceder previa superación de un proceso de admisión, a los ciclos formativos de Grado Superior.

⁶¹ También se pueden encontrar las fases del procedimiento, en el ámbito de la Comunidad Valenciana, en la Resolución de 20 de abril de 2011, de las direcciones generales de Formación y Cualificación Profesional, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo; y de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, de la Conselleria de Educación; por la que se convoca en la Comunidad Valenciana el procedimiento de evaluación y acreditación de determinadas unidades de competencia profesional adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación

⁶² El documento de acreditación será emitido por el Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales (IVQP).

- La formación profesional de Grado Superior, permite la adquisición de competencias de hasta un nivel 3 de cualificación del CNCP. Al finalizar esta el alumnado podrá acceder también previa superación de un proceso de admisión, a estudios universitarios.

Es necesario destacar esta novedad de la LOMCE, pues en la LOE el acceso de ciclos formativos de Grado Superior a la universidad podía ser directo sin necesidad de realización de prueba de admisión.

Para acceder a estos el alumnado ha de poseer los requisitos que se muestran en la siguiente Figura 27.

Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
<ul style="list-style-type: none"> - Tener al menos uno de los siguientes títulos: 1.º Título de Graduado en ESO. 2.º Título Profesional Básico. 3.º Título de Bachiller. 4.º Título universitario. 5.º Título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional. - Tener certificado acreditativo de haber aprobado todas las materias de Bachillerato. - Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado, así como tener 17 años cumplidos en curso académico. - Haber superado una prueba de acceso y tener 17 años cumplidos en el año de realización de la prueba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter al menos uno de los siguientes títulos: 1º Título de Bachiller. 2º Título Universitario. 3º Título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional. - Tener certificado acreditativo de haber aprobado todas las materias de Bachillerato, o haber superado una prueba de acceso. - Tener 19 años cumplidos en el año de realización de la prueba.

Figura 27. Requisitos de acceso a ciclos formativos (Fuente: Ley Orgánica 8/2013, art. 34)

Estos requisitos son necesarios para que el alumno pueda superar el nivel formativo requerido para la obtención del título, así como para la consecución de las competencias profesionales que corresponden a los estudios de acceso.

4.2.3. Modalidades de Formación Profesional

Así como las vías de acceso son múltiples para atender a la diversidad de alumnado con diferentes puntos de partida, experiencias formativas y profesionales, también existen diferentes modalidades para cursar estos estudios, cuyo principal objetivo es permitir la flexibilización de posibilidades de estudios y de formación de los estudiantes.

Estas modalidades formativas son: la FP presencial, la FP nocturna y la FP semipresencial o a distancia; cada una de ellas con unas características propias que permiten adaptarse a las características de los diferentes interesados y posibilitar la continuación de estudios a un mayor número de personas.

- FP presencial, esta modalidad requiere la asistencia del alumnado, con un mínimo de un 80% de asistencia, la no asistencia supone la pérdida de evaluación continua del alumnado así como la posibilidad de ejecutar una baja de oficio del alumnado si se considera oportuno por el equipo educativo. Esta formación se puede llevar a cabo en horario de mañana o de tardes y está destinada principalmente a personas con disponibilidad horaria (alumnos jóvenes que aún no se han incorporado al mercado laboral, personas desempleadas, o personas que trabajan sólo en horario de mañanas o de tardes).
- FP nocturna, tiene como principal característica que se imparte en horario reducido con régimen de nocturnidad⁶³, lo que supone que los alumnos han de prolongar los estudios de Formación Profesional durante un año más. Permite la formación permanente y continua de personas empleadas cuyo horario no les posibilita la asistencia a otro tipo de formación presencial.
- FP semipresencial o a distancia, este tipo de formación tiene como principal característica la no obligatoriedad de asistencia, permitiendo la posibilidad de asistencia de los alumnos en horario de tutorías para aquel que lo requiera. Las

⁶³ El horario de nocturnidad depende del centro, suelen comenzar las clases a las 19:00 horas y finalizar a las 22 / 22:30 horas.

nuevas tecnologías y el uso del ordenador son los principales medios de comunicación entre alumnos y docentes. Permite la compatibilización de horarios con el empleo, por lo que sus principales alumnos suelen ser personas adultas con responsabilidades laborales y/o familiares.

Las características propias del alumnado que cursa este tipo de formación, en cuanto a edad o condición laboral hacen necesaria la existencia de diferentes modalidades formativas flexibles respecto al horario o asistencia a clase como las actuales, pues ello favorece el cumplimiento de uno de los objetivos prioritarios de la Declaración de Bolonia, que es la igualdad de oportunidades en la formación, y el aumento de las personas formadas para la consecución de una mayor competitividad en los mercados.

4.3. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA: ITINERARIOS FORMATIVOS

En el panorama educativo actual aún no está delimitada la Formación Profesional Básica de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, pues este tipo de formación aún está en proceso de implantación progresiva, pudiendo encontrarse una oferta en 20 familias formativas, de las 25 existentes.

En cuanto a los títulos de Formación Profesional relacionados con la atención a la dependencia, podemos encontrar el Título de Grado Medio de Técnico en Atención Personas en Situación de Dependencia, regulado por el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas y la Orden 30/2015, de 13 de marzo, por la que se establece para la Comunidad Valenciana el currículo del mismo. A partir de los anteriores desaparece el Título de Técnico en Atención Sociosanitaria, regulado por el Real Decreto 496/2003 y el Real Decreto 938/2003.

El perfil profesional y funciones de este técnico quedan determinados a partir de sus competencias generales, así como por sus competencias profesionales, personales y sociales, correspondiendo a este profesional dentro de sus competencias generales, atender a las personas en situación de dependencia, tanto en el ámbito domiciliario

como institucional, con el objetivo de mantener y mejorar la calidad de vida de las personas dependientes, mediante actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo doméstico, aplicando las medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario (cap. II, art.4).

Las competencias profesionales, personales y sociales en este título son las que se indican en el RD 1593/2011 (cap. II, art.5), y entre las que destacan: la capacidad para determinar las necesidades de la persona dependiente, organizar las actividades de atención necesarias, realizar las tareas de higiene personal y vestido, organizar la intervención relativa a la alimentación, gestionar la documentación básica y el presupuesto del domicilio, realizar actividades de sostenimiento y limpieza del domicilio, realizar las intervenciones relacionadas con el estado físico de las personas, realizar los traslados, movilizaciones y apoyo a la deambulacion, utilizar medidas de prevención y seguridad, dar respuesta a situaciones de emergencia y riesgo para la salud, ser capaces de llevar a cabo intervenciones de apoyo psicosocial, emplear técnicas y estrategias para el mantenimiento y desarrollo de las habilidades de autonomía personal y social, realizar tareas de acompañamiento y asistencia personal, asesorar a la persona en situación de dependencia, a los familiares y cuidadores no formales, colaborar en la revisión y seguimiento de las actividades asistenciales, psicosociales y de gestión domiciliaria, gestionar las llamadas entrantes y salientes del servicio de teleasistencia, adaptarse a las nuevas situaciones y requerimientos formativos del mercado laboral, actuar con compromiso y autonomía, comunicarse eficazmente, aplicar procedimientos de calidad y de accesibilidad universal, realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa, tener iniciativa en su actividad profesional y finalmente, ejercer sus derechos y cumplir con los deberes derivados de su actividad laboral.

A este Técnico corresponden una serie de cualificaciones profesionales que componen el Título y que hacen referencia a las Unidades de Competencia necesarias y que permiten la adquisición de diferentes certificaciones que se identifican a continuación en la Figura 28.

Unidades de Competencia	Cualificación profesional susceptible de certificado de profesionalidad
<p>UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.</p> <p>UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.</p> <p>UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.</p>	<p>a) <u>Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio</u></p> <p>SSC089_2. (Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero) nivel 2</p>
<p>UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.</p> <p>UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.</p> <p>UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención socio-sanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.</p> <p>UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.</p>	<p>b) <u>Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales.</u></p> <p>SSC320_2 (Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre) nivel 2</p>
<p>UC_1423_2: Atender y gestionar las llamadas entrantes del servicio de teleasistencia.</p> <p>UC_1424_2: Emitir y gestionar las llamadas salientes del servicio de teleasistencia.</p> <p>UC_1425_2: Manejar las herramientas, técnicas y habilidades para prestar el servicio de teleasistencia.</p>	<p>c) <u>Gestión de Llamadas de teleasistencia.</u></p> <p>CSS_810_2 (Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio) nivel 2</p>

Figura 28. Relación de cualificaciones y Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones incluidas en el título (Fuente: RD. 1593/2011, Capítulo II, art. 6)

A estas Unidades de Competencias marcadas en la Figura 28 y a las que corresponden las anteriores cualificaciones, pertenecen una serie de módulos formativos que hacen referencia a las diferentes asignaturas que el alumnado ha de cursar para alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales necesarias para el ejercicio de la profesión.

En la siguiente Figura 29 se pueden observar los diferentes módulos formativos que componen el Ciclo Formativo de Grado Medio de TAPSD; en ella se hace una comparativa de los módulos formativos que componían el anterior Título de Técnico en

Atención Sociosanitaria (TASS) regulado por el Real Decreto 496/2003 y por la normativa LOGSE, que actualmente queda sustituido por el Título de TAPSD, regulado por el Real Decreto 1593/2011.

Currículo LOGSE			Currículo LOE		
Módulos	Horas	curso	curso	Horas	Módulos
Atención sanitaria	224	1º	1º	125	Organización de la atención a las personas en situación de dependencia
Atención y apoyo psicosocial	192	1º	1º	235	Atención y apoyo psicosocial
Apoyo domiciliario	224	1º	1º	235	Apoyo domiciliario
Necesidades físicas y psicosociales de colectivos específicos	160	1º	1º	125	Características y necesidades de las personas en situación de dependencia
Alimentación y nutrición familiar	96	1º	1º	95	Atención higiénica
Relaciones en el equipo de trabajo (RET)	64	1º	1º	40	Primeros auxilios
Planificación y control de las intervenciones	132	2º	1º	90	Formación y orientación laboral
Higiene	132	2º	2º	145	Destrezas sociales
Ocio y tiempo libre de colectivos específicos	132	2º	2º	100	Apoyo a la comunicación
Administración, gestión y comunicación en la pequeña empresa	88	2º	2º	205	Atención sanitaria
Comunicación alternativa	110	2º	2º	130	Teleasistencia
Formación y orientación laboral	66	2º	2º	60	Empresa e iniciativa emprendedora
Formación en centros de trabajo	380	2º	2º	400	Formación en centros de trabajo

Figura 29. Comparativa Módulos profesionales del título (LOGSE/LOE) (Fuente elaboración propia, a partir del RD. 1593/2011)

En la anterior figura podemos identificar en color gris aquellos módulos que se mantienen y en blanco aquellos que se han añadido en LOE o han desaparecido de LOGSE. La mayor modificación es la relacionada con la identificación de los módulos formativos, o el cambio de curso académico de impartición, como es el caso de los módulos de Planificación y Control de las Intervenciones (LOGSE) que se impartía en segundo curso y actualmente se denomina Organización de la Atención a las Personas en Situación de Dependencia (LOE) y es impartido en el primer curso.

Los docentes que imparten en estas especialidades son:

- Los profesores técnicos de Formación Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, estos imparten módulos prácticos relacionados con la atención y apoyo que necesita la persona y como proporcionárselos (psicosociales, domiciliarios, en la comunicación, teleasistencia), entre la formación necesaria exigida a estos profesionales destacan las titulaciones de Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social o Magisterio, aunque se puede acceder desde cualquier ingeniería, diplomatura, licenciatura o grado.
- Los profesores de secundaria de la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, los cuales trabajan módulos de carácter más teórico, versando sobre aspectos como la caracterización del colectivo, las destrezas sociales necesarias o la organización de la atención. Al igual que en el caso anterior la formación que ha de poseer este docente ha de estar relacionada con el Título de Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social o Magisterio, aunque se puede acceder desde cualquier ingeniería, diplomatura, licenciatura o grado.
- Los profesores técnicos de Procesos Sanitarios y Asistenciales o Procesos de Diagnóstico Clínico o de Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico, desarrollan los módulos de carácter sanitario relacionados con el ciclo, como son los módulos de atención sanitaria, higiénica o primeros auxilios. Entre la formación exigida a este profesional destacan el Título de Enfermería, de Odontología, Oftalmología, Medicina y/o Farmacia, aunque se puede acceder desde cualquier ingeniería, diplomatura, licenciatura o grado.

- Los profesores especialistas⁶⁴, estos profesores son expertos en un área de trabajo donde el resto de docentes no han desarrollado conocimientos y competencias necesarias, como en este caso la competencia en lenguaje de signos, necesaria para la impartición del módulo de apoyo a la comunicación. A este profesional se le exige ante todo, aparte de una titulación universitaria, experiencia específica sobre la temática formativa a impartir.
- Los profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL), preparan a los alumnos para el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con las capacidad de búsqueda de empleo, y creación de empresas mediante la impartición de módulos como los de formación y orientación laboral y empresa e iniciativa emprendedora, donde los alumnos además conocen contenidos básicos necesarios para su inserción laboral. Los docentes de esta especialidad han de tener alguna de las siguientes titulaciones específicas: Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Empresariales y/o Relaciones Laborales, aunque como en los casos anteriores, se puede acceder desde cualquier ingeniería, diplomatura, licenciatura o grado.
- Los profesores de inglés⁶⁵, desarrollan la competencia comunicativa en idioma extranjero, mediante el módulo formativo de inglés. A estos se les exige poseer la carrera de filología inglesa, no pudiendo acceder a este cuerpo desde ninguna otra titulación.

En todos los casos para impartir docencia en los diferentes cuerpos, todos ellos habrán de demostrar la aptitud pedagógica necesaria para el ejercicio de la docencia, mediante el título de Máster de Profesor de Secundaria y/o equivalente, un mínimo de 4 años de experiencia docente previa, o estar en posesión del Título de Pedagogía expedido antes del 2009; además de ello habrán de cumplir antes del 1 de septiembre de 2017 el requisito lingüístico de valenciano⁶⁶ (C1 y Capacitación), y antes del curso 2016/2017

⁶⁴Están desapareciendo y siendo sustituidos por los profesores de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

⁶⁵ La LOE fomenta del plurilingüismo en los centros y por tanto, aplica la materia de lengua extranjera como obligatoria en los ciclos formativos de grado medio y superior. Es por ello que los ciclos que se mantienen con el sistema LOGSE no tienen inglés, y si aquellos ciclos formativos que funcionan con el currículum LOE.

⁶⁶ Regulado por la ORDEN 90/2013, de 6 de noviembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la catalogación con el requisito lingüístico de valenciano de determinados puestos de trabajo docentes en centros docentes públicos y en los servicios o unidades de apoyo escolar y educativo dependientes de la Generalitat.

poseer la competencia en lenguas extranjeras⁶⁷ (B2 de inglés), todas ellas reguladas por la Orden 17/2013, por la que se regularizan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Valenciana.

A cada uno de ellos compete la impartición de un módulo formativo dentro del Título de TAPSD, como se muestra en la Figura 30.

Módulo profesional	Especialidad del profesorado	Cuerpo
Organización de la atención a las personas en situación de dependencia.	• Intervención Sociocomunitaria.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.
Destrezas sociales.	• Intervención Sociocomunitaria.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.
Características y necesidades de las personas en situación de dependencia.	• Intervención Sociocomunitaria.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.
Atención y apoyo psicosocial.	• Servicios a la Comunidad.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Apoyo a la comunicación.	• Profesor Especialista.	
	• Servicios a la Comunidad.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Apoyo domiciliario.	• Servicios a la Comunidad.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Atención sanitaria.	• Procedimientos Sanitarios y Asistenciales.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Atención higiénica.	• Procedimientos Sanitarios y Asistenciales.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Teleasistencia.	• Servicios a la Comunidad.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
Primeros auxilios.	• Procedimientos Sanitarios y Asistenciales. • Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico.	• Profesores Técnicos de Formación Profesional.
	• Profesor Especialista.	
Formación y orientación laboral.	• Formación y Orientación Laboral.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.
Empresa e iniciativa emprendedora.	• Formación y Orientación Laboral.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.
Inglés.	• Inglés.	• Catedráticos de Enseñanza Secundaria. • Profesores de Enseñanza Secundaria.

Figura 30. Módulos formativos y especialidad docente (Fuente: RD. 1593/2011, anexo IIIa)

⁶⁷ Regulado por la Orden 93/2013, de 11 de noviembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica el anexo único denominado certificados y diplomas que acreditan la competencia en lenguas extranjeras del Decreto 61/2013, de 17 de mayo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

Seguidamente se pueden identificar en la Figura 31 los diferentes módulos profesionales que componen el título y algunos de ellos susceptibles de acreditación por Unidades de Competencia.

<p>0210. Organización de la atención a las personas en situación de dependencia.</p> <p>0211. Destrezas sociales.</p> <p>0212. Características y necesidades de las personas en situación de dependencia.</p> <p>0218. Formación y orientación laboral.</p> <p>0219. Empresa e iniciativa emprendedora.</p> <p>0213. Atención y apoyo psicosocial.</p>	<p>0214. Apoyo a la comunicación.</p> <p>0215. Apoyo domiciliario.</p> <p>0216. Atención sanitaria.</p> <p>0217. Atención higiénica.</p> <p>0020. Primeros auxilios.</p> <p>0831. Teleasistencia.</p> <p>0220. Formación en Centros de Trabajo.*</p>
--	---

**Convalidable en caso de acreditación de experiencia laboral*

Figura 31. Módulos profesionales que componen el Título de Técnico en Atención a la Dependencia (Fuente: RD. 1593/2011, anexo 3)

Una opción de acreditación profesional para el alumnado con dificultades de aprendizaje pero con buena aptitud y actitud para el desempeño laboral en este sector, así como por problemas de compatibilidad laboral (falta de tiempo, cargas familiares...), existe la posibilidad de que el alumno/a opte por cursar diferentes módulos formativos susceptibles de cualificación profesional, para obtener la Certificación Profesional necesaria para el ejercicio laboral.

Así pues dentro del ciclo formativo el alumno tendría la posibilidad de organizar los módulos formativos de la siguiente forma (Figura 32, 33 y 34) para obtener los diferentes certificados de profesionalidad.

Unidades de Competencia	Módulos	Curso	Horas
UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional, indicadas por el equipo interdisciplinar .	0210. Organización de la atención a las personas en situación de dependencia.	1º	125
UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención socio-sanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	0217. Atención higiénica.	1º	95
	0216. Atención sanitaria.	2º	205
UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	0213. Atención y apoyo psicosocial.	1º	235
	0214. Apoyo a la comunicación.	2º	100
Prácticas profesionales no laborales		2º	80
TOTAL HORAS			840

Figura 32. Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el Certificado de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales (Fuente: elaboración propia, a partir de RD 1593/2011)

Para la adquisición del Certificado de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, el alumnado habrá de cursar cinco módulos formativos a los que corresponden un total de 840 horas, repartidas entre módulos de primer y segundo curso, con su correspondiente periodo de prácticas no laborales.

Unidades de Competencia	Módulos	Curso	Horas
UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.	0217. Atención higiénica.	1º	95
	0216. Atención sanitaria.	2º	205
UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.	0213. Atención y apoyo psicosocial.	1º	235
	0214. Apoyo a la comunicación.	2º	100
UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.	0215. Apoyo domiciliario.	1º	235
Prácticas profesionales no laborales.		2º	120
TOTAL HORAS			990

Figura 33. Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el Certificado de Atención sociosanitaria a personas dependientes en domicilios (Fuente: elaboración propia, a partir de RD 1593/2011).

Para la consecución del Certificado de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Domicilios, el alumnado habrá de cursar un total de 990 horas distribuidas cinco módulos y un periodo de prácticas no laborales. El alumno habrá de cursar al igual que en el caso anterior módulos de primero y segundo, sin que para cursar asignaturas de segundo sea necesario haber superado las asignaturas de primer curso.

Unidades de Competencia	Módulos	Curso	Horas
UC1423_2: Atender y gestionar las llamadas entrantes del servicio de teleasistencia.	0831 Teleasistencia.	2º	130
UC1424_2: Emitir y gestionar las llamadas salientes del servicio de teleasistencia.			
UC1425_2: Manejar las herramientas, técnicas y habilidades para prestar el servicio de teleasistencia.			
Prácticas profesionales no laborales.		2º	80
TOTAL HORAS			210

Figura 34. Módulos formativos del CFGM de TAPSD necesarios para obtener el Certificado de Gestión de llamadas de teleasistencia (Fuente: elaboración propia, a partir de RD 1593/2011).

En el caso de la obtención del Certificado de Profesionalidad de Gestión de llamadas de teleasistencia, el alumno tan solo habrá de cursar un módulo del ciclo formativo, junto a las prácticas no profesionales, correspondiendo en este caso un total de 210 horas formativas.

La acreditación de cada una de las Unidades de Competencia establecidas en las Figuras anteriores (28 y 31) están situadas de acuerdo con lo establecido en el Artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, con los módulos profesionales para su convalidación (Anexo 5a).

Como se ha podido observar las asignaturas corresponden a diferentes cursos académicos por lo que el alumnado solo podrá cursar este tipo de formación para obtener el certificado de profesionalidad correspondiente mediante el ciclo formativo, cursando este en la modalidad semipresencial, pues es la única que contempla la opción de cursar diferentes asignaturas independientemente del curso académico al que corresponda.

En la Comunidad Valenciana los centros que ofertan estas enseñanzas en la modalidad de distancia o semipresencial son las que se muestran seguidamente en la Figura 35.

Centros	Régimen	Localización
I.E.S Figueras Pacheco	Público	Alicante
CIPFP Batoi	Público	Alcoy
I.E.S Victoria Kent	Público	Elche
I.E.S Gabriel Miró	Público	Orihuela
I.E.S Francesc Ribalta	Público	Castellón de la Plana
CIPFP Faitanar	Público	Quart de Poblet
C.A.J.	Privado	Valencia
Centro de Estudios Gregorio Giorgeta	Privado	Valencia
Capitol	Privado	Valencia

Figura 35. Centros Comunidad Valenciana donde se puede cursar el CFGM de Técnico en Atención a la Dependencia, en modalidad a distancia-semipresencial (Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de la Consellería de Educación⁶⁸, 2015).

Un alumno con todas las certificaciones profesionales, solo habrá de cursar en el Ciclo Formativo de Técnico de Atención a la Dependencia las asignaturas no susceptibles de acreditación (Figura 36).

Módulos no acreditables	Módulos acreditables
0211. Destrezas sociales. 0212. Características y necesidades de las personas en situación de dependencia. 0218. Formación y orientación laboral. 0219. Empresa e iniciativa emprendedora. 0020. Primeros auxilios.	0214. Apoyo a la comunicación. 0215. Apoyo domiciliario. 0216. Atención sanitaria. 0217. Atención higiénica. 0831. Teleasistencia. 0210. Organización de la atención a las personas en situación de dependencia. 0220. Formación en centros de trabajo.*

**Convalidable en caso de acreditación de experiencia laboral*

Figura 36. Módulos acreditables y no acreditables mediante Certificado de Profesionalidad y Unidades de Competencia (Fuente: elaboración propia)

⁶⁸ Consultado en: www.cece.gva.es

Una vez finalizada esta formación, el técnico en Atención a la Dependencia podrá ejercer como cuidador de personas dependientes en diferentes ámbitos: de gerocultor, gobernante o subgobernante en instituciones, de auxiliar responsable de planta en residencias de mayores y personas con discapacidad, de auxiliar y asistente de ayuda a domicilio, de trabajador o trabajadora familiar, auxiliar de educación especial, asistente personal, así como de Teleoperador/a de teleasistencia (cap. 2, art. 7.2), siendo estas posibilidades más reducidas en el caso de aquellos alumnos que posean certificaciones, pues estas restringen su ámbito de desempeño laboral al ámbito domiciliario, institucional o de teleasistencia. Así pues según la certificación, las competencias profesionales, el entorno profesional y los módulos formativos varían como muestran las siguientes Figuras 37, 38 y 39.

Competencia general	Atender a personas dependientes en instituciones en el ámbito sociosanitario siendo capaz de aplicar las estrategias y procedimientos diseñadas por el equipo interdisciplinar con el objetivo de mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.	
Puesto de trabajo	Cuidador de minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. <ul style="list-style-type: none"> • Cuidador de personas dependientes en instituciones. • Gerocultor. 	
Módulos formativos	MF1016_2: Apoyo en la organización de intervenciones en el ámbito institucional.	100h
	MF1017_2: Intervención en la atención higiénico-alimentaria en instituciones.	70h
	MF1018_2: Intervención en la atención sociosanitaria en instituciones.	70h
	MF1019_2: Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones.	130h
	MP0029: Módulo de prácticas profesionales no laborales.	80h
	<i>Duración horas totales certificado de profesionalidad.</i>	<i>450 h</i>

Figura 37. Certificado de profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales (Fuente: SEPE 2014)

Al Certificado de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, corresponden dentro la educación no formal, un total de 450 horas formativas, 390 horas menos que si el alumno decide realizarlo mediante módulos formativos de Ciclo Formativo de TAPSD. Aún así el alumnado en ambos casos habrá de cursar cinco módulos formativos más un periodo de prácticas no laborales.

Competencia general	Atender en el domicilio, en el ámbito socio-sanitario a personas con necesidades especiales de salud física, psíquica y social, llevando a cabo las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.	
Puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de ayuda a domicilio. • Asistente de atención domiciliaria. • Cuidador de personas mayores, discapacitados, convalecientes en el domicilio. 	
Módulos formativos	MF0249_2: Higiene y atención sanitaria domiciliaria.	170h
	MF0250_2: Atención y apoyo psicosocial domiciliaria.	210h
	MF0251_2: Apoyo domiciliaria y alimentación familiar.	100h
	MP0028: Módulo de prácticas profesionales no laborales.	120h
	<i>Duración horas totales certificado de profesionalidad.</i>	<i>600h</i>

Figura 38. Certificado de profesionalidad de Atención sociosanitaria a personas dependientes en el domicilio (Fuente: SEPE 2014).

Para la adquisición del Certificado de profesionalidad de Atención sociosanitaria a personas dependientes en domicilios, el alumno interesado habrá de cursar un total 600 horas, al igual que en el caso anterior, 390 horas menos que en el caso de cursar los módulos formativos correspondientes dentro del ámbito formal. En este caso el alumno cursará cuatro módulos formativos, uno menos que si los cursara dentro del ciclo formativo, más el periodo correspondiente de prácticas formativas.

Competencia general	Atender y gestionar llamadas correspondientes al servicio de teleasistencia, para dar respuesta a las necesidades y demandas de las personas dependientes, movilizandolos recursos necesarios, asegurando la calidad del servicio, el trato personalizado y la privacidad de la información.	
Puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Operador/a de teleasistencia. • Teleoperador/a de teleasistencia. 	
Módulos formativos	MF1423_2: Atención y gestión de llamadas entrantes en un servicio de teleasistencia.	90h
	MF1424_2: Emisión y gestión de llamadas salientes en un servicio de teleasistencia.	60h
	MF1425_2: Manejo de herramientas, técnicas y habilidades para la prestación de un servicio de teleasistencia.	80 h
	MP0416: Módulo de prácticas profesionales no laborales.	80h
	<i>Duración horas totales certificado de profesionalidad.</i>	<i>310h</i>

Figura 39. Certificado de profesionalidad de Gestión de llamadas de teleasistencia (Fuente: SEPE 2014).

Para la obtención del Certificado de Profesionalidad de Gestión de llamadas de teleasistencia, el alumno cursará 310 horas formativas divididas en cuatro módulos formativos, en este caso el alumno cursaría por la vía formal un total de 100 horas y tres módulos formativos menos que por la vía no formal.

Los certificados expuestos en las Figura 37, 38 y 39, se pueden preparar en sindicatos, algunas academias privadas y concretamente en el ámbito público dentro de los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), que ofertan este tipo de formación, sin vinculación directa con el ciclo formativo.

Los centros de este tipo que se pueden encontrar en el ámbito de la Comunidad Valenciana son los siguientes (Figura 40).

Centros	Régimen	Localización
CIPFP Batoi	Público	Alcoy
CIPFP Benicarló	Público	Castellón
CIPFP Misericordia	Público	Valencia

Figura 40. Centros Integrados de la Comunidad Valenciana donde se pueden cursar las materias correspondientes a los diferentes certificados de profesionalidad relacionados con la atención a la dependencia (Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de la Consellería de Educación)

4.4. CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD vs TITULACIONES TÉCNICAS

Tanto los Certificados de Profesionalidad, como los Títulos de Técnico tienen la misma validez en el ámbito nacional, como mantiene el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2008), aunque la elección de uno u otro puede determinar una serie de limitaciones y/o posibilidades.

En lo que respecta a la titulación de Técnico esta permite más posibilidades de empleo, pues el futuro profesional podrá ejercer sus funciones en el ámbito institucional, domiciliario y de teleasistencia, mientras que en el caso de los certificados, estos sólo dotan para un ámbito de trabajo. La parte positiva y negativa de cada uno de ellos puede ser la siguiente (Figura 41):

	Positivo	Negativo
Certificados de Profesionalidad	Poca duración. (entre una año y seis meses)	Solo certifican para un ámbito de atención a la dependencia.
Título de Técnico	Larga duración. (entre 2 y 4 años)	Tienen un amplio abanico de posibilidades de empleo, entre ellos, los tres ámbitos de los certificados: domicilio, instituciones y teleasistencia.

Figura 41. Comparativa entre Certificados de profesionalidad y Títulos de Técnico (Fuente: elaboración propia)

Así pues, para una persona a la que le demandan el Título para mantener su empleo antes de la fecha fijada mediante el “horizonte 2015” regulado por Resolución de 2 de diciembre de 2008 (art. 35.3) y que se subraya en la Ley 39/2009 (art. 36), es recomendable que el alumno/a curse el certificado de profesionalidad. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) o con dificultades educativas, pero con aptitudes y actitudes para el empleo, un certificado de profesionalidad le puede permitir tener una titulación mucho antes, que en el caso de cursar el ciclo formativo, pues son muchos los casos de alumnado que agotan convocatorias⁶⁹ sin obtener finalmente ninguna titulación, pues solo pueden matricularse en el mismo curso un total de 2 veces. En el caso de este alumnado también existe la posibilidad de cursar dentro del ciclo formativo de Técnico en Atención a la Dependencia, los módulos correspondientes a las Unidades de Competencias requeridas para obtener el certificado de profesionalidad, en modalidad semipresencial, en los centros que se indican en la Figura 35, o cursar directamente el certificado de profesionalidad en los centros indicados en la Figura 40. En lo que respecta a la diferencia de carga lectiva, y horaria podemos observar en las Figuras 32, 33 y 34, los módulos susceptibles de certificación dentro del CFGM, y en las tablas 37, 38 y 39, los correspondientes al cursar el Certificado en los Centros Integrados, sindicatos o academias correspondientes.

⁶⁹ Máximo 4 cursos académicos.

El resultado en cuanto a horas lectivas sería el que se muestra en la Figura 42.

	Cursando asignaturas del CFGM	Cursando Certificado de Profesionalidad	Diferencia horas
Certificado Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales	840 horas	450 horas	- 390 horas
Certificado Atención Sociosanitaria a personas dependientes en domicilios	990 horas	600 horas	- 390 horas
Certificado de Gestión de llamadas de teleasistencia	210 horas	310 horas	+ 100 horas

Figura 42. Diferencia de horas formativas (Fuente: elaboración propia)

La elección formativa ha de depender de los intereses y características de cada una de las personas que deseen formarse, así como de las posibilidades que ofrecen cada una de las elecciones existentes, por lo que es necesario preveer una orientación formativa y profesional previa que ayude a la persona en su elección y que permita el máximo éxito en la opción seleccionada.

4.5. SITUACIÓN ACTUAL Y DEMANDA FORMATIVA PARA EL DESEMPEÑO DE CUIDADOS FORMALES EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Aún existiendo un amplio abanico de posibilidades formativas, parece que estas no son del todo conocidas en la comunidad educativa, por lo que ello repercute en la orientación que se le da al alumnado con bajas capacidades o dificultades para el alcance de una titulación, que le dote de la formación necesaria para el desempeño laboral.

Los ciclos formativos existentes hasta el momento tienen una duración de 2 años lectivos que en los casos de alumnado que se encuentra trabajando y tiene otras responsabilidades o de alumnos con bajas capacidades, suele ampliarse hasta cuatro años.

Al Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a la Dependencia, regulado por el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, corresponden como se establece en su artículo 2, una duración total de 2000 horas, correspondiente al nivel 3 del Catálogo Nacional de Educación (CNE).

Parece que ésta es la opción más conocida pues solo en la Comunidad Valenciana, teniendo en cuenta la ratio de alumnos por aula que establece el Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público, de 54 alumnos por aula en enseñanzas semipresenciales y 36 alumnos en enseñanzas presenciales, como se muestra en la Figura 41, solo en la Comunidad Valenciana para el curso 2014-2015 se contaba con un total de 2868 plazas en institutos públicos, para la formación de este Técnico, de las cuales no son todas reales pues un número importante de alumnos no pasa al 2º curso de estas enseñanzas o deja su formación antes de finalizar el primer curso. Por lo que podríamos hacer una cifra aproximada y más real de unos 2500 alumnos cursando esta formación en el periodo 2014-2015, una cifra muy elevada si consideramos que se trata de uno de los ciclos formativos más recientes dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (Figura 43).

	CENTROS	1º Pres.	2º Pres.	1º Semi.	2º Semi	Total Grupos	Total alumnos por ratio
Valencia	CIPFP Faitanar	1m 1t	1m 1t	1	1	6	36x4 54x2
	I.E.S Eduardo Primo Marqués (Carlet)	2 t	2 t			4	36x4
	I.E.S Veles e Vents (Gandía)	2 t	2t			4	36x4
	I.E.S Enrique Tierno Galván	1m 1 t	1 m 1 t			4	36x4
	I.E.S Pou clar (Ontinyent)	1m	1m			2	36x2
	I.E.S N° 1 (Requena)	1 m	1m			2	36x2
	CIPFP Misericordia	2 m 1t	2m 1t			6	36x6
	I.E.S Jordi de Sant Jordi	1m 1t	1m 1t			4	36x4
	Orriols	1 m				1	36x1
Alicante	I.E.S Figueras Pacheco	2 t	2 t	1	1	6	36x4 54x2
	CIPFP Batoi(Alcoy)	1m 1t	1m 1t	1	1	6	36x4 54x2
	I.E.S Josep Iborra (Benissa)	1m	1m			2	36x2
	I.E.S Valle de Elda	1 m 1 t	1 m 1 t			4	36x4
	I.E.S Victoria Kent (Elche)	1t	1t	1	1	4	36x2 54x2
	I.E.S La Malladeta (Vila Joiosa)	2t	2t			4	36x4
	I.E.S Gabriel Miró (Orihuela)	1 m	1 m	1	1	4	36x4 54x2
Castellón	I.E.S Ramón Cid (Benicarló)	1 m	1 m			2	36x2
	I.E.S Francesc Ribalta (Castelló de la Plana)	1t	1 t	1	1	4	36x2 54x2
	I.E.S Gilabert de Centelles (Nules)	1 m 1 t	1 m 1 t			4	36x4
	TOTALES	31	30	6	6	69	
		2196 alumnos		672 alumnos			2868

**Nota: La letra (m) se ha empleado para referirse a grupos de mañanas, y la (t), para identificar los grupos de tardes.*

Figura 43. Número de alumnos cursando en CFGM de Técnico en Atención a la Dependencia durante el curso 2014-2015 (Fuente: elaboración propia)

En cambio en cuanto a las acreditaciones por experiencia laboral, podemos encontrar en la convocatoria llevada a cabo en mayo de 2013, un total de 1046 admitidos para las pruebas de acreditación, con un total de tan solo 200 plazas convocadas para 2013. Está claro que para estas pruebas existe una criba insoslayable que es la necesidad de experiencia laboral, tal vez por ello la diferencia entre el número de acreditaciones y el número de personas que cursan el ciclo formativo de la misma familia profesional. Por otra parte, cabe remarcar que en la Comunidad Valenciana dichas pruebas de acreditación de competencias solo han tenido lugar en tres ocasiones, la primera tuvo lugar en abril de 2011, una segunda en 2013 y la última en el año 2015, en las dos primeras convocatorias las acreditaciones posibles correspondían al ámbito institucional, mientras que en el año 2015⁷⁰ se ha incorporado la acreditación para la atención sociosanitaria en el ámbito domiciliario.

De los centros que imparten cursos convalidables con los certificados de profesionalidad, existe una menor información en cuanto a demanda, pues los centros existentes son muchos y no sólo de ámbito público, como los Centros Integrados de Formación Profesional, todos ellos representados en la Figura 38. Desde los que se imparten cursos para obtener el Certificado de profesionalidad gestionados por el Servef, existiendo además centros de carácter privado⁷¹ y concertado que establecen convenios de colaboración con el SERVEF para poder atender a la demanda existente de este tipo de formación, que si bien está reconocida, no parece que la población interesada posea toda la información necesaria sobre ella (García y Valencia, 2015).

Si como indica Delors (1996) la educación debe adaptarse a los cambios de la sociedad, es necesario tener en cuenta que la educación por tanto ha de adaptarse también a las necesidades y características del alumnado, mediante una “educación personalizada”.

⁷⁰ Resolución de 15 de mayo de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la cual se promueven en la Comunidad Valenciana diversas convocatorias específicas para la evaluación y acreditación de la competencia profesional adquirida a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación en distintas familias profesionales, a propuesta de la Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunidad Valenciana (CIERVAL).

⁷¹ Entre los centro de carácter privado o concertado podemos destacar los sindicatos. Entre los más conocidos destacamos los certificados que se proporcionan desde FOREM PV, cuya gestión pertenece a CC.OO. Para más información visitar la página http://www.forempv.ccoo.es/index.asp?ra_id=135

Para que la educación cumpla estas funciones dentro de la formación profesional es necesario que profesorado, orientadores y alumnado, sean conocedores de la oferta de diferentes vías educativas, para aumentar así sus posibilidades, partiendo de la alternativa de elegir aquella que más se adapte a sus capacidades y potencialidades (Bernardo et al., 2011; García Hoz, 1988).

Es importante remarcar que el problema no parte de la existencia de diferentes vías de formación para la profesionalización en este sector, sino que parte de la falta de información y el desconocimiento de estas por parte de la comunidad educativa, como demuestra el estudio de Zamora (2015), que marca como posibilidades de mejora:

- Un periodo de prácticas para el alumnado en el primer curso.
- Una mayor información de los sindicatos a los docentes.
- Una mayor accesibilidad de información a toda la comunidad educativa.
- El establecimiento de un consultor que establezca de intermediario entre las necesidades que manifiestan los docentes de sus alumnos y el equipo de orientación.
- Coordinación y colaboración de la actividad docente y los equipos de orientación educativa del centro.

4.6. COMPLEMENTOS A LA FORMACIÓN

Tras tratar aspectos relacionados de manera directa con la formación e itinerarios formativos de la FP y más concretamente para la Formación Profesional relacionada con la de atención a la dependencia, es necesario destacar la importancia de aspectos complementarios en la formación de los estudiantes, como son la precisa orientación profesional, que permite al alumnado conocer las posibles pasarelas para la consecución de aquellos requisitos formativos adecuados a las demandas del mercado laboral, y la apertura de posibilidades laborales del alumnado hacia otros países de la Unión Europea. Necesaria

4.6.1. Orientación educativa

En la actualidad la orientación educativa se ha convertido en un aspecto clave del proceso educativo, que acompaña al sujeto en sus diferentes etapas y circunstancias vitales.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación indica que concierne a las administraciones educativas incentivar y crear las medidas oportunas para que la tutoría y la orientación educativa, sean un elemento esencial.

Como describe Monge (2009) ante esta sociedad y este mundo global y digital, y los nuevos modos de enseñar y de aprender, el papel de los docentes es imprescindible para preparar a los alumnos ante las nuevas necesidades y demandas surgidas, para que ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad y en el mundo laboral, ayudando al alumnado en la construcción de su proyecto de vida. La orientación educativa ha pasado de ser una intervención reducida a momentos precisos a convertirse en un proceso de ayuda necesario y extendido en el tiempo, que pone especial atención en la prevención y el desarrollo de la persona a lo largo de toda la vida.

Continuando en esta línea, Hervás (2006) expone los principios que tradicionalmente se han propuesto en la Orientación, entre los que destacan el principio de prevención basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis personales, vitales, y sociales; el principio de desarrollo, en el que la intervención supone un proceso que trata de acompañar al sujeto durante su evolución, con el propósito de alcanzar el máximo rendimiento; el principio de intervención social, desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, en la que se indica, que se han de tener en cuenta en toda intervención orientadora las condiciones circunstanciales y contextuales del individuo.

En lo que respecta al modelo de orientación, la necesidad de atender a diversas y variadas demandas requiere que el orientador utilice diferentes formas de intervención, recurriendo a distintas estrategias dependiendo del contexto y ámbito en el que se producen las demandas. Desde este punto de vista, Bisquerra y Álvarez (1998) defienden un modelo de intervención, cuyas características, encajan con el modelo de programas, en los que todos los agentes educativos forman parte de manera directa o indirecta.

En esta misma línea Hervás (2006) resalta la necesidad de que se distingan las necesidades reales de partida a través de programas o acciones específicas con un carácter intencional, comprensivo, preventivo y de desarrollo. Para lo que, como en el caso anterior, es necesaria la colaboración de todos los agentes educativos en el impulso

de un modelo de orientación en el que la consulta colaborativa facilite la cooperación, el compromiso y la responsabilidad compartida.

Sin embargo, cabe destacar que en el desarrollo concreto de la orientación educativa en los centros educativos no se aplican modelos básicos de forma exclusiva, sino que se apela por modelos mixtos adecuados a la realidad específica de la institución escolar. Generalmente en la intervención psicopedagógica se adopta una posición que procura conciliar aquellas aportaciones de los distintos modelos que parecen más adecuadas y aplicables al contexto social y educativo (García-Guillén, 2015).

4.6.1.1. Competencias del Orientador en Formación Profesional y acreditación de competencias

La tarea de los orientadores en los Institutos de Secundaria es clave hoy en día para la orientación laboral. La competencia del orientador como asesor y formador conlleva su acción en distintos ámbitos, desde la priorización de los contenidos más significativos, la comprensión, el conseguir la atención de todos los alumnos, la mejora del estilo docente, la adecuación en función del grupo y la consecución de la participación de los alumnos en todo el proceso educativo

Junto con el docente el orientador debe saber unir conocimientos, emplear técnicas grupales para comunicar eficazmente, y desarrollar técnicas de motivación... La Orientación educativa, psicopedagógica y profesional supone un proceso de ayuda que permite la mejora y calidad de la educación, teniendo como objetivo una formación personalizada que propicie el desarrollo integral de la persona a través de la adquisición de conocimientos, destrezas y valores en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, escolar, social y profesional). Un orientador es un asesor y un facilitador de las funciones docentes (Grañeras y Parra, 2009; Martínez-Agut, 2008a).

La Ley Orgánica de Educación define “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral. La orientación está integrada en el proceso educativo cuyo fin debe ser el de favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado en conocimientos, destrezas y valores” (Título Preliminar). Para ello corresponden al orientador las siguientes funciones, desde los diferentes objetivos didácticos que corresponden a sus funciones profesionales (Figura 44).

A nivel conceptual	A nivel procedimental	A nivel actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> . Involucrar activamente al tutor y a las familias. . Relacionar la toma de decisiones con la madurez personal del alumno y la posibilidad de elecciones. . Hacer de la orientación profesional uno de los principales objetivos de la tutoría. . Preparar al alumnado para su incorporación e inserción laboral y el ejercicio efectivo de sus derechos y obligaciones. . Conseguir una enseñanza personalizada, que tenga en cuenta las características y necesidades del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Lograr que el tutor fomente la participación del alumnado. . Potenciar en el alumnado el uso de recursos adecuados. . Conseguir que el alumno aprenda a hacer un currículum vitae. 	<ul style="list-style-type: none"> . Incentivar en el alumnado la consecución de autonomía intelectual. . Afianzar los hábitos adquiridos y su adaptación a nuevas situaciones. . Proporcionar información adecuada que permita al alumno adquirir una identidad y madurez profesional.

Figura 44. Funciones y objetivos del orientador profesional (Fuente: Ramos, 2015)

Además de las funciones de orientación escolar y académica, la orientación e información profesional en la FP del sistema educativo ha de tener según establece el artículo 54 del Real Decreto 1147/2011, por el que se instaura la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo los siguientes fines:

- a) Proporcionar información y orientación sobre las distintas ofertas de formación existentes, identificando las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida, las formas de acceso, los requisitos académicos determinados y los itinerarios formativos.
- b) Asegurar información y orientación sobre el mercado laboral, necesidades recientes y oportunidades de autoempleo así como la movilidad profesional y laboral en los distintos sectores económicos.
- c) Informar y orientar sobre la naturaleza y fases del procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, formas de acceso y acreditaciones existentes.
- d) Orientar la elección de los itinerarios profesionales y formativos que mejor se adapten a los intereses y circunstancias personales, ajustando posibilidades y preferencias, e identificando fines profesionales.

e) Orientar al alumnado hacia los ciclos formativos más adecuados de acuerdo a sus posibilidades y circunstancias personales, de manera que el alumno/a sea capaz de superar los objetivos de los ciclos formativos.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales constituye la base para desarrollar la oferta formativa necesaria para la obtención de los títulos de formación profesional, así como de los Certificados de Profesionalidad y la oferta formativa modular y acumulable asociada a una Unidad de Competencia. Como se indicaba en apartados anteriores, tanto los Títulos de Formación Profesional como los Certificados de Profesionalidad tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las Administraciones competentes y son válidos en toda la Unión Europea.

A modo de recordatorio cabe indicar que al Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en situación de Dependencia, corresponde los tres Certificados de Profesionalidad siguientes:

- Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales.
- Atención Sociosanitaria a Personas en Domicilio.
- Gestión de llamadas de Teleasistencia.

Así pues desde el ámbito psicopedagógico y de orientación profesional, se puede orientar a todo aquel alumnado/a interesado en la provisión de cuidados a personas dependientes, hacia cualquiera de estas titulaciones y certificados, dependiendo siempre de las posibilidades y características personales y circunstanciales de cada uno.

4.6.2. Suplemento Europass

Es importante desde la orientación profesional y desde las aulas hacer conocidos a alumnos de las posibilidades laborales y de movilidad en el exterior. El suplemento Europass promovido desde el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Comisión Europea, tiene por objeto ayudar a los empleadores a comprender las capacidades y cualificaciones de los trabajadores, ayudar a las autoridades educativas a definir y informar del contenido de los programas de estudio, así como ayudar a los ciudadanos a encontrar trabajo.

El suplemento Europass se compone de cinco documentos que pretenden ayudar a los profesionales y en este caso al alumnado a presentar sus capacidades y cualificaciones

de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa, abriendo así su abanico de posibilidades laborales.

Por una parte existen dos documentos que puede elaborar la propia persona interesada, y que son de libre acceso. Aquí encontramos el Currículum Vitae, que permite presentar la formación y capacidades de forma sencilla, y el Pasaporte de Lenguas, herramienta de autoevaluación de las destrezas y formación lingüística que posee la persona.

Por otra parte, se identifican tres documentos que expiden los organismos formales de educación y formación, estos son el documento de Movilidad Europass donde figuran los conocimientos y capacidades adquiridas en diferentes países de Europa, el Suplemento al Título de Técnico o al Certificado de Profesionalidad, que facilita la comprensión de los títulos y certificados en otros países distintos al que los expide, y por último el Suplemento al Título Superior, que al igual que el anterior facilita la comprensión de la formación y capacidades adquiridas, en este caso de nivel superior.

Para la consecución de los objetivos y metas de Europass, existe una amplia Red de Centros de Referencia Nacionales Europass⁷² en cada país de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, estos centros coordinan todas las actividades referentes a los documentos Europass.

En el caso de la formación de profesionales de atención a personas en situación a la dependencia, podemos encontrar suplemento a los tres certificados de profesionalidad existentes, de Atención Sociosanitaria en domicilios⁷³, instituciones⁷⁴ y teleasistencia⁷⁵, y por otra parte el suplemento al Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia⁷⁶ (Anexo 4).

⁷² Centros de Referencia Nacionales Europass. Consultado en:

<https://europass.cedefop.europa.eu/es/about/national-europass-centres>

⁷³ El suplemento Europass al Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio. Consultado en:

http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/europass/N2_SS_CS0108_es_pub.pdf

⁷⁴ El suplemento Europass del Certificado de Profesionalidad de Atención a Personas Dependientes en Instituciones sociales. Consultado en:

http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/europass/N2_SS_CS0208_es_pub.pdf

⁷⁵ El suplemento Europass del Certificado de Profesionalidad de Gestión de Llamadas de Teleasistencia. Consultado en:

http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/europass/N2_SS_CG0111_es_pub.pdf

⁷⁶ El suplemento Europass al Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia se creó en 2015, y figura en el siguiente enlace: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europass/t.grado-medio-loe-espanol/tatencionpersonasdependenciaes.pdf?documentId=0901e72b816e6cd2>

CAPÍTULO V: LOS CUIDADOS A PERSONAS DEPENDIENTES

"La manera como pensamos sobre algo influye en cómo actuamos". (Davis, 2007, p. 18)

En este Capítulo se presentará una de las funciones principales del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, el “cuidar”, reflexionando sobre esta función como una capacidad humana y mejorable por el proceso formativo, pues cuidar responde tanto a un acto de amor, como a un acto de trabajo.

Cuidar será visto en este como una competencia imprescindible que ha de tener el Técnico para poder desarrollar una adecuada praxis.

Para poder comprender los diferentes significados de este término, se intentarán abordar las publicaciones hechas al respecto, que se centran más en el campo de la medicina y la enfermería que en el ámbito de la atención socio-sanitaria, a la que corresponde el perfil de este profesional. Se identificarán que características ha de tener un buen cuidador y cómo desarrollarlas desde la formación de este profesional.

5.1. EL SIGNIFICADO DE CUIDAR

Cuidar siempre ha sido entendido como aquella atención y asistencia que se presta a las personas que presentan necesidades concretas de atención, por estar indefensos o desvalidos, estos suelen ser los bebés, las personas mayores que presentan enfermedades o declive propio de la edad, y por último personas que tienen algún tipo de dependencia, bien sea física o psíquica, hereditaria, adquirida o congénita, temporal o permanente, como identificábamos en el Capítulo segundo de este trabajo.

Ahora bien, cuidar realmente no es sólo prestar atenciones, sino que esas atenciones tienen un fin, que son las de cubrir unas necesidades concretas que la persona no puede satisfacer por ella misma, así lo identifica Francoise (1993, p. 8), indicando que “cuidar es, (...) mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensable para la vida, pero que son diversas en su manifestación”, cuando la autora indica “diversas”, se refiere a que las necesidades de cada persona son diferentes, pues dependen de cada individuo. Aquí podemos identificar la individualidad del cuidado,

pues el cuidado que se presta no ha de ser siempre el mismo para todos, sino que ha de estar personalizado, cada persona es diferente, así también sus necesidades, que dependen ya no solo de su dependencia, sino además de la personalidad de cada individuo fraguada en su experiencia, en su trayectoria de vida y en los aprendizajes realizados a lo largo de ésta.

El término cuidado en general se identifica como atención de las necesidades de las personas, mientras que existen otras especificaciones de este término como modo de “encargarse de la protección, el bienestar o mantenimiento de algo o de alguien” (Fry, 1994, p.37). Mantener, proteger, son términos que recuerdan al estado de bienestar, propio de la democracia, que postula la protección de todos los ciudadanos (Constitución, 1978, art. 41, 42, 43 y 49). Una protección necesaria e imprescindible si tenemos en cuenta la vulnerabilidad del ser humano, y la necesaria supervivencia de la especie, para lo que es necesario e imprescindible la presencia de los otros y el cuidado mutuo, concepto prácticamente entrelazado con los valores morales y éticos universales que se reclaman en la Carta de la Tierra (2000), en sus tres principios básicos, por y para “la Educación para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015), a los que haremos referencia más adelante.

Así pues, si unimos las definiciones anteriores, el cuidado trata de atender a una necesidad o asegurar el mantenimiento y el bienestar de la persona a la que se le prestan cuidados, ésta sería la definición más adecuada para tipificar el término cuidados unidos al perfil profesional de todas aquellas personas que se dediquen a ello.

Roach (1987) identifica cinco características propias del cuidado, todas ellas comienzan por “C”:

- Compasión: consiste en percibir como propio el sufrimiento ajeno.
- Competencia: como aquella que posibilita responder adecuadamente a las demandas de las responsabilidades profesionales.
- Confianza: es la cualidad que fomenta las relaciones confiadas y que permite a la persona atendida sentirse segura.
- Conciencia: sinónimo de reflexión, prudencia, cautela y conocimiento de las cosas (Torralba, 2002).

- Compromiso: se identifica como una respuesta afectiva caracterizada por la convergencia entre nuestros deseos y nuestras obligaciones y la elección deliberada de actuar de acuerdo con ellos (Roach, 1987).

A modo de resumen podemos afirmar, que “el cuidar es esencial en el ser humano y que lo verdaderamente humano es cuidar” (Gasull, 2005, p. 22). Así pues, el tipo de cuidados que se prestan han de responder al cuidado ético y sostenible, que se sustenta en la necesidad mutua y el bienestar global, que se detallarán al entrar en la terminología de cuidado ético y cuidado sostenible (Gilligan, 1982; ICS, 2011; Murga, 2009; Noddings, 1984).

5.1.1. El cuidado ético

La mayor parte de trabajos y estudios sobre la ética del cuidado, se relacionan bien con la moral femenina (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Novo, 2008; Vázquez, 2009), o con los cuidados de enfermería (Martínez Zapata, 2013), donde generalmente priman los cuidados sanitarios y se busca la atención a otras necesidades más humanas, que van más allá del simple cuidado a las necesidades propias de un mal estado de salud y buscan la atención a cuestiones de cariz más humano (Diestre, 2013; Juvé, 2013).

Si el término ética responde al buen hacer, en base a unos códigos éticos y morales que determinan aquello que está bien o no (Savater, 1991), entendemos pues que el cuidado ético es el buen cuidado, que atiende a todas las necesidades del ser humano de forma integral, tanto espirituales, morales, como físicas y psicológicas, sería lo que a todas luces se denominaría un cuidado de calidad.

Para garantizar una atención de calidad basada en el cuidado, es necesario, que en todos los procesos que conlleva el cuidado estén presentes e implícitos los principios éticos, pues en todos ellos el objetivo es el bienestar del ser humano. Estos son: eficiencia, universalidad, solidaridad, integralidad, unidad y participación (Alvarado, 2004), que desde la perspectiva del buen hacer del Técnico en Atención a la Dependencia, respondería a:

Eficiencia: en cuanto a la utilización adecuada de recursos para prestar los cuidados que se requieren. Para ello el profesional ha de saber detectar según la necesidad del usuario, los métodos e instrumentos que se precisan.

Universalidad: el cuidado ha de ser de todos y para todos sin diferencia por razón de sexo, edad, ideología o raza. El Técnico ha de ser consciente de que la prestación de cuidados es un bien y un derecho universal, más allá de su posicionamiento personal.

Solidaridad: es la práctica de ayuda siendo capaz de ponerte en el lugar del otro, además dentro de este criterio es importante contemplar el trabajo en equipo, pues el término solidaridad comprende la práctica de ayuda mutua. Es imprescindible por tanto que los trabajadores posean cierto nivel de inteligencia emocional, para ser capaces de ponerse en el lugar del otro (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Goleman, 1998; Goleman, 2001; Mayer y Salovey, 1997).

Integralidad: Se refiere a la capacidad del Técnico para atender todas las necesidades que afectan a la calidad de vida y bienestar de la persona (salud, condiciones de vida, estado emocional...).

Unidad: Se refiere principalmente a la unidad en el cuidado, para lo que se requiere que todo el equipo profesional siga unas pautas de actuación con las personas atendidas, evitando posibles errores, mediante el trabajo coordinado.

Participación: En este apartado sería necesario nombrar la atención que ha de prestar el cuidador a las opiniones y elecciones de la persona cuidada, como modo de respeto de sus voluntades y de su integridad personal, así como en el caso de cuidadores profesionales, la consideración de la familia como parte del proceso de cuidados y atención a la persona dependiente.

El cuidar, como “ideal moral, entraña un compromiso con la protección y la mejora de la dignidad humana y con la salvaguarda de la humanidad” (Davis, 2007, p.11). Cuidar es parte de hacer el bien, lo que conlleva la ansiada felicidad del ser humano, cuidar de manera adecuada no repercute solo en el bienestar de la persona cuidada, sino también en el de la que cuida⁷⁷.

⁷⁷Excluimos en este caso los cuidados que repercuten negativamente en la persona cuidadora, como el que supone la sobrecarga del familiar cuidador, o el síndrome bourn-out de los profesionales cuidadores,

5.1.2. El cuidado sostenible

Muy relacionado con el cuidado ético podemos encontrar la nueva terminología de cuidado sostenible, donde por supuesto, la ética y la moral siguen presentes.

El término sostenible suele ser utilizado en ecología y economía y la RAE lo define como aquello “que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente”⁷⁸, cuando se hace referencia al cuidado de personas dependientes, se identifica el cuidado sostenible como aquel que permite atender a las necesidades de las personas dependientes sin hacer un uso excesivo de los recursos existentes con el fin de que el Estado pueda proveer de todos los recursos de cuidado y atención a todas aquellas personas que lo necesiten.

Hoy día es adecuado relacionar el término de cuidado sostenible como una estrategia para conseguir que el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), consiga alcanzar la atención de todo el colectivo de personas dependientes, que hasta ahora no han podido ser atendidas, bien por los recortes presupuestarios consecuencia de la crisis económica actual, o bien por una compleja descentralización de los servicios y recursos (Montalbá, 2013). Ante ello algunos autores denominan esta situación como “la crisis de los cuidados” (Benería, 2008) o *care gap* (Pickard, 2012). Boff (2002), identifica el concepto de responsabilidad como categoría política, pues la responsabilidad de cada cual se limita a sus posibilidades; por tanto, para que el SAAD sea sostenible, no solo depende de los cuidados que se presten, sino también de la gestión de los servicios que desde el ámbito político se desempeñe.

Son pocos los estudios existentes al respecto, aunque muchos los temas que entroncan con este concepto de cuidado sostenible. Encontramos estudios donde la ética y la moral están relacionadas directamente con la responsabilidad propia, del responder no solo ante uno mismo sino también ante los otros (Cortina, 1997b; Escámez, 2006); otros autores defienden la solidaridad como forma de subsistencia del ser humano y la unidad, la compasión, como parte del amor y el cuidado a la comunidad (Boff, 2002; Buxarrais, 2006). Todos ellos se conforman como parte de los sentimientos morales que

pues entendemos que el cuidar de manera adecuada supone que el cuidador también tenga momentos de respiro para evitar la sobrecarga y posibilitar un cuidado adecuado.

⁷⁸ Consultado en: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Bibliografia09.htm

constituyen la esencia humana, que hace que el cuidado no sea tan solo prestar ayuda por interés, sino por el bien común, ya que el bien que se hace al otro, al ser parte de un todo global, también es parte de mi. Aquí la educación moral cobra especial relevancia en el ámbito educativo, pues a menudo se enseña lo que marca el currículo como contenidos imprescindibles para el ejercicio de una profesión, pero se olvidan las competencias para la vida “el aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) uno de los grandes pilares de la educación actual y la racionalidad ética, del saber ser y valorar (Aznar y Ull, 2009) e imprescindible para el ejercicio de los cuidados al otro, pues sentirse como parte de una comunidad es el principal instrumento que dota de sentido el querer el bien de los otros que forman parte del yo (Gozálvez y Jover, 2016).

En este sentido, Murga (2009) presenta la Carta de la Tierra como eje axiológico de la educación de una ciudadanía comprometida con los valores y metas de las sostenibilidad destacando tres principios básicos, que se identifican con el cuidado sostenible de la persona dependiente, estos son: Identidad humana planetaria, co-responsabilidad y la compasión comprometida y crítica.

- *Identidad humana planetaria*

La identidad humana planetaria determina que el ser humano forma parte de un todo común, al que influye y desde el que es influido. El cuidado de los unos a los otros y de la propia Tierra solo es posible si nos identificamos con la comunidad terrestre, pues todos somos parte de un mismo mundo independientemente de creencias, religiones, sexo y raza. Sin esta vivencia profunda de pertinencia, es imposible una acción global de protección y cuidado de la comunidad de vida. Sólo desde esta posición es posible la coherencia de vida que exige el reconocimiento de la propia obligación moral en relación a nuestros congéneres, de cuidado y protección (Nussbaum, 2005).

Aquí los valores y la educación moral vuelven a tornarse imprescindibles, pues este concepto de identidad, tanto singular como colectiva, da coherencia a la primacía de los intereses comunes sobre los individuales (Bernal, 2003; Cortina, 1997a; Gozálvez y Jover, 2016; Martínez y Esteban, 2005; Rodríguez y Sabariego, 2003; Vilafranca y Buxarrais, 2009).

- *La co-responsabilidad: universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica*

En la Carta de la Tierra se identifica la co-responsabilidad como un valor moral de todos para con todos, siendo por tanto universal, y vislumbrando la figura del ser humano como ser de acciones susceptibles de responsabilidad moral hacia los otros.

Sería lo que Cortina (1997a), denominaría como ética de tener en cuenta las consecuencias, a nivel sociosanitario esto sería cuidar a las personas desde un buen ejercicio profesional, pues la salud y el bienestar de la persona atendida, depende de los cuidados que se le presten, por lo que para una buena praxis es imprescindible tener en cuenta la responsabilidad sujeta a los cuidados que se prestan.

Dentro de los tipos de responsabilidad podemos diferenciar tres, por una parte tenemos aquella que corresponde a nuestra responsabilidad del aquí y el ahora, de aquello que nos rodea y que nos remite al término de solidaridad (Boff, 2002), que se denomina sincrónica; y la responsabilidad diacrónica, que es la responsabilidad sobre aquello que está por venir, sobre el futuro, y que guarda especial relación con la unidad moral de la especie, con buscar el bien intra e intergeneracional (Ballesteros, 1997).

Así pues, los cuidadores no solo han de intentar posibilitar el bienestar y la calidad de vida de la persona en un aquí y un ahora, sino que el cuidado que se presta pueda ayudar a mejorar la situación futura, en forma de autonomía o ausencia de dolor. Aquí pues, la búsqueda de autonomía en personas dependientes es importante, ya que prestar cuidados no significa o ha de significar, hacer todo aquello que la persona no puede hacer, sino que más allá de ello, ha de posibilitar que la persona tenga la mayor autonomía posible, pues permitirá que tenga mayor libertad, y posibilidad de elección, eje imprescindible del ser humano y del ser personal, base de la identidad personal y grupal.

Además de ello, el Estado y los poderes públicos han de contribuir a asegurar el bienestar de todos los ciudadanos (Constitución, 1978, art. 50), he aquí el tercer y último tipo de responsabilidad; la responsabilidad diferenciada, que hace referencia a que cada ser humano ha de responder en la medida de sus posibilidades, siendo responsabilidad del Estado cubrir aquellas necesidades a las que la persona no puede responder por sus limitaciones (Boff, 2001).

- *La compasión comprometida y crítica: un valor radical central.*

La compasión es entendida como la captación del sufrimiento ajeno, que va acompañado de entendimiento, respeto y reconocimiento de la dignidad del que sufre (Nussbaum, 2005).

Así pues, los cuidados que se prestan a todas las personas dependientes han de tener en cuenta la dignidad de la persona, el respeto a su intimidad y sus deseos, por encima de los nuestros propios.

La compasión incluye dos dimensiones importantes para la persona cuidadora, por una parte el compromiso y la implicación personal y por otra los sentimientos y emociones propios de la compasión hacia el otro, que van acompañados de una ética de sentimientos morales y de solidaridad (Buxarrais, 2006).

Así pues, se puede concluir que un cuidado sostenible sería aquel que tiene en cuenta las necesidades de todos, y donde el cuidador se siente parte de la misma realidad de la persona cuidada, por lo que se siente parte importante y responsable de su bienestar, siendo consciente de su influencia sobre el otro y viceversa, y primando el bien del otro sobre el suyo propio, intentando tener una perspectiva de responsabilidad no solo presente sino también futura en el desarrollo, mejora y bienestar de la persona a la que cuida.

En cuanto a la unión del cuidado ético y sostenible, se sustenta en los conceptos de ética y moralidad, por lo que ambos podrían ser parte de la ética de la responsabilidad, de la responsabilidad hacia los otros y hacia nosotros mismos.

5.2. ¿QUIÉNES SON LOS CUIDADORES?

Según muestran los datos del Imsero (2014a), el 85% de los cuidadores familiares siguen siendo mujeres, mientras que en el ámbito profesional, las mujeres son las que en su mayoría se decantan por formación específica para el ejercicio de cuidados profesionales.

En la línea de la ética del cuidado, Gilligan (2013), en un estudio, mostraba que la mayoría de los hombres se centraban en primer lugar en la ética de la justicia (Kohlberg,

1992), en cambio en el caso de las mujeres, la mayoría se decantan en primer lugar en el cuidado, y aquellas que no lo hacen se basan en la justicia basada en la moralidad. Lo que viene a identificar que las mujeres sí que enfocan en parte la ética desde la perspectiva de la justicia, mientras que el género masculino no enfoca la ética desde la perspectiva del cuidar. Ello nos hace pensar si la capacidad de cuidar es solo propia de mujeres, si es cuestión genética o de moralidad, y si es una virtud o se puede aprender. Por supuesto, la moralidad no es sexuada, sino más bien interiorizada, ello quiere decir que lo moral se aprende, se interioriza, y en ello influyen las normas culturales, las creencias de la sociedad y por supuesto, la educación recibida.

Hay dos tipos de lenguaje según el género y los valores relacionados con ellos, ambos interdependientes para el cuidado, los valores estimados en el lenguaje masculino serían aquellos que tienen relación con los individuos autónomos, capaces de tomar decisiones acerca de lo justo y lo injusto, desde condiciones de imparcialidad, "los valores preferidos por el lenguaje femenino serían aquellos que protegen las relaciones humanas, se hacen cargo de los débiles, se cuidan de las personas concretas en los concretos contextos de acción" (Cortina, 1997a, p. 29); se pueden identificar valores de justicia y autonomía en los hombres y de compasión y responsabilidad en las mujeres, todo ellos indispensables, para alcanzar la madurez moral y responder al buen cuidado. Los cuidadores principales suelen ser mujeres, ello se debe a la tradición social y familiar (Martínez-Agut, 2012). Debido a la crisis económica de los últimos años se ha podido observar una disminución de los presupuestos destinados a la atención a la dependencia, junto con un aumento del retorno de las personas dependientes al domicilio, todo debido al alto coste institucional, y a la pérdida de puestos de trabajo de uno o varios componentes del núcleo familiar.

Así pues cada vez son más las personas dependientes que se encuentran en su domicilio y son atendidos en este ámbito, donde a menudo se suelen combinar cuidados formales e informales para evitar la sobrecarga que supone el cuidado continuo de la persona dependiente.

En España se diferencia la provisión de cuidados desde tres estamentos: El Estado, el mercado y la familia, para la provisión de cuidados que se prestan a la población, no solo mayor sino también dependiente (Figura 45).



Figura 45. Sistema de provisión de cuidados a las personas dependientes (Fuente: Rogero, 2005)

Dentro de las tres tipologías señaladas, podemos enmarcar los cuidados formales y los cuidados informales⁷⁹, así pues los cuidados familiares y los provistos por personas inmigrantes en su mayoría no regulados por el sistema de garantía social, pertenecen a un tipo de cuidado informal, mientras que los cuidados profesionales son aquellos de los que provee el Estado mediante la creación de recursos específicos de atención a la dependencia, o el mercado, mediante personal laboral formado y cualificado para la atención tanto en el ámbito domiciliario como institucional.

⁷⁹Con cuidados formales se hace referencia a cuidados profesionales, mientras que con el concepto cuidados informales, se hace alusión a un tipo de cuidados no profesional, donde la persona que dispensa los cuidados no posee formación específica para tal fin, ni contrato de trabajo.

Seguidamente se identificarán con más concreción cada uno de ellos, y se definirán sus posibilidades y limitaciones dentro de la provisión de cuidados a personas en situación de dependencia.

5.2.1. Cuidadores no profesionales

5.2.1.1. La familia

Los cuidadores no profesionales son aquellos que dispensan cuidados informales a las personas dependientes, sin tener una formación específica para ello, en el caso de los cuidadores familiares destaca el vínculo familiar entre la persona cuidadora y la persona atendida, lo que permite un mayor conocimiento mutuo y confianza.

En la mayoría de los casos las personas cuidadoras del ámbito familiar suelen responder a un patrón repetitivo, que se da en la mayor parte de los casos de cuidados y cuidadores familiares, y que responden a las características que se pueden indentificar en la Figura 46.

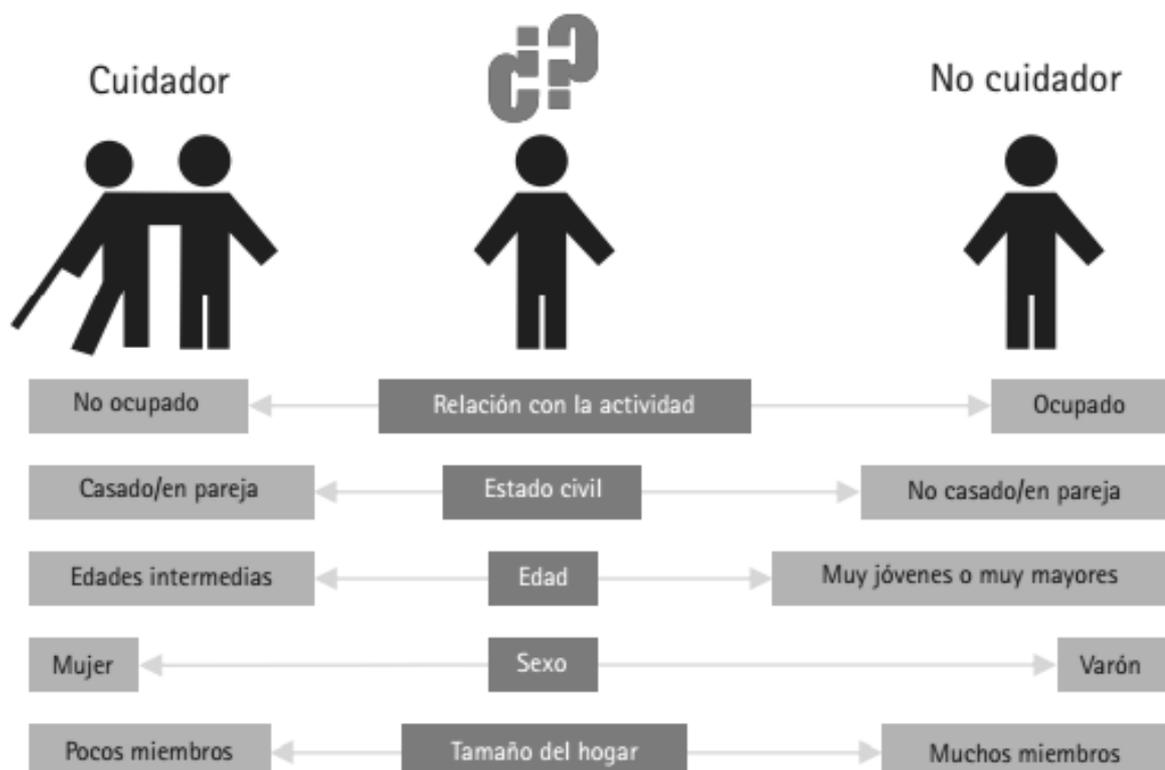


Figura 46. Factores asociados al cuidador informal (Fuente: Rogero, 2005)

Suele tratarse de mujeres generalmente de entre 55 y 60 años, no ocupadas, casadas o en pareja y que forman parte del entorno familiar de la persona atendida, bien cónyuge, hija o nuera (Crespo y López, 2007; Rogero, 2005).

Generalmente que la persona cuidadora sea del ámbito de la persona dependiente, facilita que los cuidados sean más cercanos y la persona atendida se sienta más agusto y segura, influyendo positivamente en su estado de salud (Cánovas, Pérez, Alonso y Domingo, 1996).

Aunque esta proximidad a menudo repercute negativamente en la persona que cuida, pues la excesiva implicación en el cuidado puede conllevar la sobrecarga física y psicológica entre otras cuestiones, así como conflictos familiares relacionados con el cuidado, como se puede apreciar en la Figura 47 (Rojas,2007).

Ahora bien, también puede repercutir positivamente en la persona que cuida, en tanto que se produce un estrechamiento de vínculos y complicidad con la persona atendida, una satisfacción personal propia por el cumplimiento de un deber moral y cívico como es el cuidado y protección del otro, y como no, también puede suponer un beneficio económico, que muchas familias buscan como respuesta al desempleo de varios miembros de la familia y que suponen retomar antiguos modelos familiares, como el de familia extensa, que permite a muchas familias sobreponerse a la crisis económica actual y hacer llegar un nuevo estilo de cuidados más sostenible a nivel socio-político, pues la provisión de cuidados ya no recae en su mayoría en el sistema de prestaciones y ayudas del Estado, sino que la familia se vuelve a retornar imprescindible en esta provisión de cuidados, en algunos casos sin prestación alguna por el cuidado.

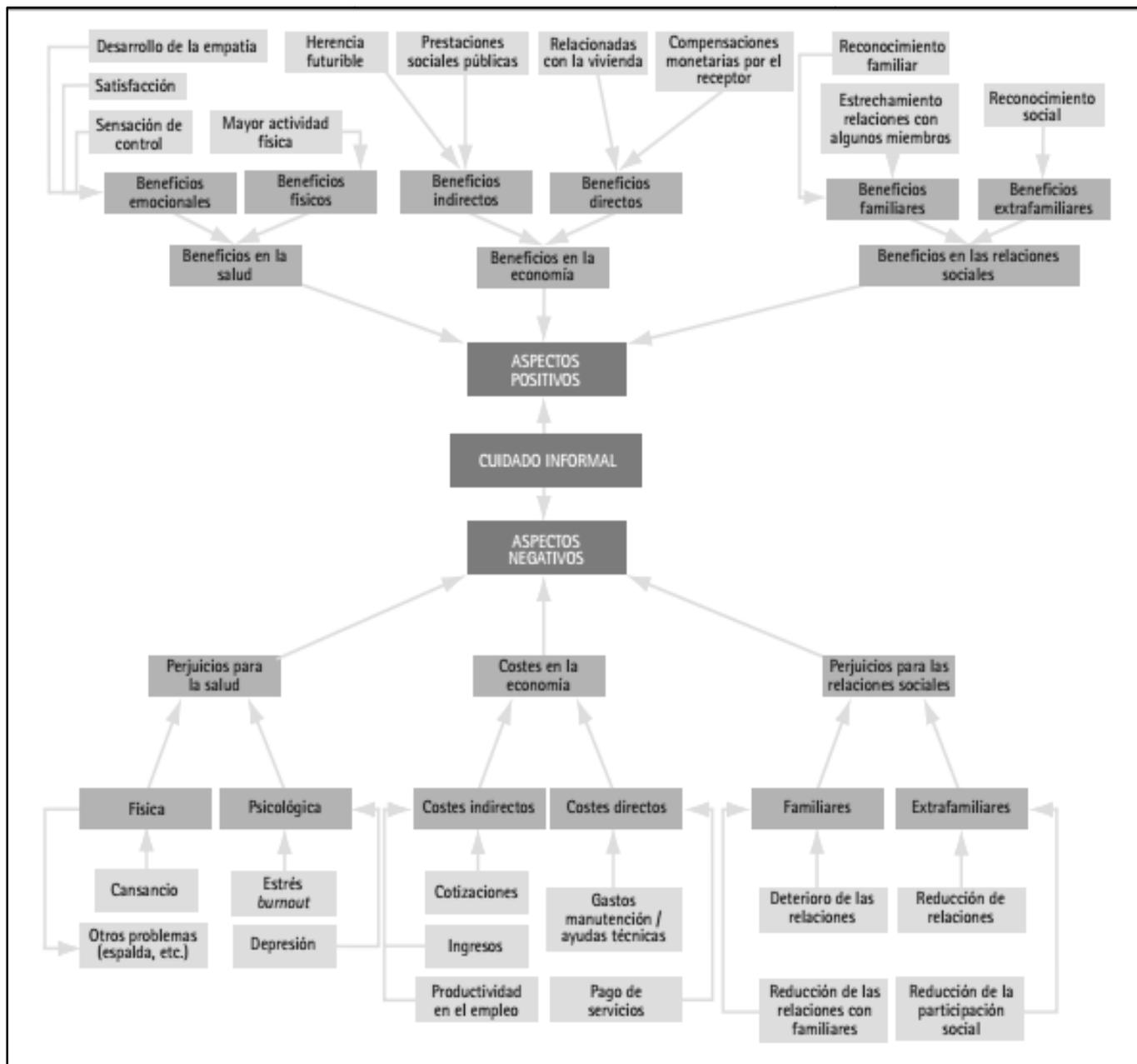


Figura 47. Aspectos positivos y negativos del cuidado familiar a personas dependientes para el cuidador (Fuente: Rogero, 2005)

Este colectivo de cuidadoras pertenecen a la “generación pivot”⁸⁰, porque han priorizado la responsabilidad como cuidadoras que les ha sido socialmente atribuida por encima de sus opciones laborales y personales (Sancho y Rodríguez, 2001). Han sido cuidadoras de hijos, y cuando éstos han tenido independencia han retomado su vida laboral, dedicada al cuidado de otros.

⁸⁰ Aquellas que han nacido entre 1937 y 1961.

5.2.1.2. *Otros cuidadores*

Se trata de personas no familiares que se encargan del cuidado de la persona dependiente, sin poseer estudios específicos para ello, podemos encontrar dos tipos: los cuidadores autóctonos y los cuidadores inmigrantes. Ambos tipos estarían dentro de lo que se denominarían cuidados formales, pues se percibe un dinero, en ocasiones con contrato, aunque no se considerarían dentro de los cuidados profesionales, pues en la mayor parte de los casos, no poseen formación específica, aunque sí experiencia.

Por una parte los cuidadores autóctonos poseen en su mayoría las mismas características que los cuidadores familiares, poseen edades intermedias, tienen familia, poseen un nivel económico medio-bajo y un bajo nivel de estudios. El trabajo suele tener una tipología concreta, suele tratarse de un trabajo por horas, no siempre legalizado, y donde el cuidado a la persona dependiente incluye ayuda doméstica (Martínez, 2006).

En el caso de las cuidadoras inmigrantes, se trata en la mayor parte de mujeres con dificultades de inserción laboral, generalmente debido a un bajo nivel de estudios, los problemas con el idioma y la dificultad de legalización de su situación. Así pues, el cuidado y atención a personas en situación de dependencia supone una puerta de entrada naturalizada a la inserción laboral de las mujeres inmigrantes y a la regularización de situaciones de ilegalidad (Aguilar, 2010).

Éstas permiten a las familias un desahogo y suele suponer un bajo coste, cubriendo un número de horas de cuidados muy amplio, generalmente desempeñando cuidados continuos (24 horas), que los cuidadores autóctonos no suelen querer desempeñar, siendo las condiciones de trabajo muy heterogéneas y los sueldos variables, aunque suelen estar por debajo de los propios del mercado laboral; este trabajo normalmente incluye la manutención y alojamiento. A razón de ello, el estudio del IMSERSO (2004a) sobre “Empleados de Hogar. Apoyo a mayores” indica que el 40% de las cuidadoras de mayores contratadas por los hogares son extranjeras, esta misma cifra se eleva a 81,3% en el caso de las “internas”.

En una encuesta realizada a 200 cuidadores de hogar de personas mayores (IMSERSO, 2004b), se señala que el 85% de las cuidadoras extranjeras procedían de Latinoamérica, siendo la nacionalidad mayoritaria la ecuatoriana, agrupando al 37,5% de los casos. El

idioma y la religión son factores que juegan a su favor, junto con las características propias de personalidad tales como “paciencia” y “cariño” que entroncan a la perfección con el cuidado a personas dependientes (Colectivo IOÉ, 2005).

Se pueden encontrar diferentes tipos de condiciones laborales en base a los intereses familiares o de la persona cuidadora:

- Personas ya legalizadas sin contrato laboral, lo que les permite mantener prestaciones del Estado mientras adquieren compensaciones económicas no regularizadas en la dispensación de cuidados.
- Personas no legalizadas con contrato de trabajo, que les permite asegurar su estancia en el país y regularizar los documentos de nacionalidad.
- Personas internas que cuidan de la persona dependiente durante las 24 horas.
- Personas externas, que suministran cuidados y apoyo en el domicilio durante unas horas al día.

Hemos de resaltar de este tipo de cuidados, como muestra el estudio realizado por Martínez (2006, p. 6), “que el trabajo de cuidados para inmigrantes comienza cuando surge el hueco laboral autóctono en el interior de esta actividad”.

Las personas inmigrantes que se encuentran en situación regular, a través de diferentes servicios de formación también están accediendo a cursos específicos sobre cuidado, es importante que estas personas mejoren su formación para la mejora de su praxis. En este aspecto corresponde a las distintas Administraciones y entidades, continuar ofertando esta formación.

5.2.1.3. Voluntariado

Cuando se habla de voluntariado se hace referencia a la acción, cuidado o ayuda prestada de manera altruista y sin ánimo de lucro (Rossi y Boccacin, 2001), en el ámbito de la Comunidad Valenciana esta actividad queda regulada por la Ley 4/2001, de 19 de junio, del Voluntariado. Dada la importancia de la acción solidaria de los ciudadanos, el voluntariado también queda reflejado en la Constitución Española (art.9.2) como manifestación de la obligación de los poderes públicos de facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural; el propio Estatuto de

Autonomía de la Comunidad Valenciana (Ley Orgánica 1/2006), en su artículo 1.3, determina que la Comunidad debe favorecer la democracia y asegurar la participación de la ciudadanía.

Cuando se hace referencia al cuidado voluntario que se presta a personas dependientes, esta actividad entiende el conjunto de actividades relacionadas con la ayuda, basada en el respeto, la no-discriminación, y la solidaridad, desarrollado por personas físicas para la mejora de la calidad de vida de otras personas o de la colectividad (Ley 45/2015, art.3), siendo enmarcado este tipo de voluntariado dentro de la tipología de “voluntariado de acción social” (Plataforma de Voluntariado de España, 2015).

Es importante resaltar que la acción voluntaria, en ningún caso puede ser sustitutoria del trabajo remunerado profesional. Una de las principales diferencias entre la persona voluntaria y el profesional radica en la remuneración, así como en el tipo de cuidados prestados y el interés con el que se presta, es decir, la prestación del cuidado por la persona empleada (profesional) reside además de en otros aspectos, en la ganancia económica, mientras que el voluntario (no profesional) realiza la acción sin contraprestación alguna. Podemos resaltar además que en muchos casos las personas voluntarias no poseen formación específica para el cuidado más allá de la que puede facilitar la entidad que gestiona este tipo de personal⁸¹ (Zapata, 2001), mientras que el profesional posee formación específica al respecto, por lo que la actividad de los voluntarios se limita a servicios auxiliares, y excluye asumir labores técnicas, de riesgo o de responsabilidad, que corresponden a los profesionales; además de ello el tiempo de voluntariado suele ser limitado, dependiendo de su situación personal u obligaciones personales, profesionales o familiares, mientras que el trabajo profesional se extiende en el tiempo y depende a grandes rasgos de la duración del contrato de trabajo (Figura 48).

El hecho de la limitación temporal suele suponer un problema para las diferentes organizaciones y ONG´s por lo que en la mayor parte de ellas, se exige un compromiso de al menos un año de permanencia como voluntario en la misma.

⁸¹En el ámbito de la atención a personas dependientes se tendrá muy en cuenta la preparación específica y que la persona voluntaria posea las cualidades y habilidades necesarias para el ejercicio del cuidado.

Voluntariado	Profesional
Cuidado altruista	Cuidado con contraprestación económica
No posee conocimientos específicos	Posee especialización en el sector
Servicios auxiliares	Labores técnicas
Trabajo con supervisión	Trabajo autónomo
Bajo nivel de responsabilidad	Alto nivel de responsabilidad
Horas de dedicación reducidas y flexibles	Horario continuo
Tiempo limitado	Tiempo ilimitado

Figura 48. Comparativa entre la acción voluntaria y profesional (Fuente: elaboración propia)

Las personas voluntarias según el informe “*Así somos: el perfil del voluntario social en España*” llevado a cabo por la Plataforma de Voluntariado de España en el año 2013, muestra el perfil de las personas voluntarias en el ámbito nacional, en el que se identifica:

- Según sexo, la mayor parte del voluntariado son mujeres, concretamente un 59% del total frente a un 41% de hombres.
- Según edad, el mayor índice de personas voluntarias se corresponden con las edades de entre 31 y 64 años (54%), seguido de los jóvenes menores de 30 años (29%), siendo el sector más reducido en el voluntariado, el de personas mayores de 65 años (17%). Este último dato puede deberse a que se trata de personas que ya pueden tener el cónyuge o incluso nietos a su cargo o tener algún tipo de deterioro y necesidad de ayuda acontecido por la edad.
- Según nivel educativo destaca la participación de mujeres de entre 25 y 34 años con un nivel de estudios superiores y en situación de desempleo (61,3%).
- Según el estado civil, la mayor parte de mujeres voluntarias son solteras (46%), mientras que los hombres suelen ser casados o conviven en pareja (47%).
- En cuanto a la dedicación horaria, la mayoría dedica entre una y cinco horas semanales (76%), en su defecto entre 6 y 10 horas (13%), y tan sólo un 7% del voluntariado dedica menos de una hora por semana, por lo que se podría decir que su implicación es esporádica.

- Respecto a las tareas de voluntariado más comunes destacan en primer lugar las de “atención e intervención⁸²” (68,2%), seguida de las tareas relacionadas con la “comunicación, incidencia o sensibilización” sobre las causas en las que trabaja la entidad⁸³ (53,1%), un 40% del voluntariado cubre actividades de “gestión administrativa y logística” y finalmente, un 17% colabora en la “producción de bienes”⁸⁴.
- En relación con los intereses que llevan a ejercer el voluntariado, se indican como motivaciones las siguientes: "ayudar a los demás" (93%), “aprender algo nuevo” o “hacer algo diferente (80%), "conocer a nuevas personas y hacer nuevas amistades" (64%) o "adquirir experiencia laboral o habilidades profesionales" (49%).

En lo que respecta a las características personales del voluntariado, se trata de personas entre las que destaca el altruismo y la empatía, algunos autores definen las características y valores de la persona voluntaria entre el altruismo y la motivación egoísta que lleva a buscar la satisfacción personal en la ayuda y el reconocimiento que ésta aporta (Galán y Cabrera, 2002). En este caso se identificarán como principales motivos de la acción voluntaria, la orientación de la ayuda al otro, la orientación hacia la satisfacción personal, y la comprensión de la realidad, entendida como la comprensión de la necesidad de cuidado del otro para el bien colectivo (con cierta carga política).

Se podría concluir en base a lo indicado, que la persona voluntaria además de tener capacidad de empatía, altruismo y solidaridad en cuanto que ayuda al otro, también busca la satisfacción personal y la mejora colectiva como modo de contribución a su desarrollo personal y social.

5.2.2. Cuidadores profesionales

Se asocian como cuidadores profesionales a aquel grupo de personas formadas específicamente para el cuidado, y con una vinculación laboral. Se pueden encontrar diferentes tipificaciones de estos profesionales según el ámbito donde dirijamos nuestra

⁸²Con otras personas, con animales, el medioambiente o bienes culturales y comunitarios.

⁸³Que incluye la captación de fondos.

⁸⁴Incluye la elaboración de comida, ropa, herramientas, equipamientos, enseres educativos, estudios o investigaciones, etc.

atención, por lo que haremos una diferenciación entre los profesionales a nivel laboral, a nivel de titulación y a nivel de certificación profesional.

5.2.2.1. A nivel laboral

Según el Observatorio de las Ocupaciones (Servicio Público de Empleo Estatal, 2012, p. 56), podemos identificar dentro de los “Trabajadores de los Cuidados a las Personas”, tres tipos:

- **Los trabajadores de los cuidados personales a domicilio.**
- Los cuidadores de niños en guarderías y centros educativos.
- Los cuidadores de niños a domicilio.

En cuanto a las competencias requeridas para desempeñar el empleo, en éste se indica que “las ofertas referidas explícitamente al cuidado de personas mayores suelen solicitar conocimientos similares a los requeridos al grupo profesional de los auxiliares de enfermería, tales como la movilización y el aseo personal del mayor” (Observatorio de las ocupaciones, 2012, p. 57).

Mientras que paralelamente coloca al auxiliar de enfermería en dos categorías no relacionadas con el cuidado y atención a personas mayores o dependientes explícitamente:

- Auxiliares de enfermería hospitalaria
- Auxiliares de enfermería de atención primaria.

Desde el modelo de gestión de los Servicios Públicos de Empleo Estatal (SISPE), se desarrolló en 2011, una clasificación ocupacional en la que se contemplan diferentes perfiles profesionales, y dentro de estos podemos ubicar la figura de los cuidadores profesionales (Figura 49).

Auxiliares de enfermería		
<i>Auxiliares de enfermería hospitalaria.</i>		<i>Auxiliares de enfermería de atención primaria.</i>
Auxiliares de Clínica Auxiliares de Enfermería. Técnicos Auxiliares de Clínica. Auxiliares de Enfermería de Geriatría. Auxiliares de Enfermería de Salud Mental y Toxicomanías. Técnicos Auxiliares de Psiquiatría. Auxiliares de enfermería en rehabilitación. Encargados de tareas asistenciales y recuperadoras. Auxiliares de Enfermería Hospitalaria, en general Técnicos Auxiliares de Enfermería.		Auxiliares de Enfermería de Atención Primaria y/o consultorio médicos, en general.
Trabajadores de los cuidados a las personas		
<i>Trabajadores de los cuidados personales a domicilio.</i>	<i>Cuidadores de niños en guarderías y centros educativos.</i>	<i>Cuidadores de niños en domicilios</i>
Asistentes Domiciliarios Auxiliares de Ayuda a Domicilio.	Cuidadores de guardería infantil. Cuidadores de centro de educación infantil. Cuidadores-acompañantes de autobús escolar. Vigilantes de comedor escolar. Cuidadores de comedor escolar.	Cuidadores de niños en domicilio.

Figura 49. Clasificación ocupacional (Fuente: elaboración propia, a partir de SISPE, 2011)

Como se puede observar las únicas figuras que se contemplan en la atención a la dependencia, son la de de Auxiliar de enfermería geriátrica y los asistentes y auxiliares domiciliarios, no existiendo aún la figura del Técnico en Atención a la Dependencia o Atención Sociosanitaria, como referente de perfil profesional para la atención y cuidado de personas en situación de dependencia.

5.2.2.2. A nivel de Titulación

En el ámbito de la formación profesional podemos identificar dos perfiles concretos que se centran en el cuidado y atención a personas en situación de dependencia: El Título de Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería y el Título de Técnico en Atención a la Dependencia.

Además de estos perfiles profesionales se desarrollarán, más en profundidad, como se explicaba en el Capítulo tercero, otro tipo de formación específica que es la que acredita para el ejercicio profesional del cuidado y que son los denominados certificados de profesionalidad, que se pueden obtener por formación o por experiencia laboral mediante el proceso de acreditación de competencias que desarrollamos más ampliamente en el anterior Capítulo, que se concretan en el trabajo por ámbitos: domiciliario, institucional o de teleasistencia⁸⁵ y que forman parte de las Unidades de Competencia que componen parte del currículum del ciclo formativo de grado medio de Técnico en Atención a la Dependencia (Zamora, 2015).

- *Auxiliares de Enfermería*

En primer lugar se concretará el perfil y características propios del Técnico Medio en Curas Auxiliares de Enfermería, perteneciente a la familia de sanidad, cuyo título queda regulado por el Real Decreto 546/1995, de 7 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería y las correspondientes enseñanzas mínimas, con un total de 1400 horas de formación repartidas en dos cursos, un primer curso teórico y un segundo curso únicamente práctico, con un total de 440 que forman parte del módulo de Formación en Centros de Trabajo en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

⁸⁵Este último aún sin implantar.

Los módulos formativos y las Unidades de Competencia que corresponde a esta formación se identifican en el Real Decreto de Título, perteneciente al sistema educativo LOGSE, y son los siguientes (Figura 50).

Módulo formativo	Unidades de Competencia	Horas	Curso
Operaciones administrativas y documentación sanitaria.	UC.1 Preparar los materiales y procesar la información de la consulta/unidad, en las áreas de su competencia.	30	1º
Técnicas básicas de enfermería.	UC.2 Aplicar cuidados básicos de enfermería al paciente/cliente.	225	1º
Higiene del medio hospitalario y limpieza de material.	UC.3 Cuidar las condiciones sanitarias del entorno del paciente y del material, instrumental sanitario utilizado en las distintas consultas/ unidades/ servicios.	85	1º
Promoción de la salud y soporte psicológico al paciente.	UC.4 Colaborar en la prestación de cuidados psíquicos al paciente/ cliente, realizando, a su nivel, la aplicación de técnicas de apoyo psicológico y de educación sanitaria.	65	1º
Técnicas de ayuda odontológica/ estomatológica.	UC.5 Realizar tareas de instrumentación en equipo de salud bucodental.	65	1º
Relaciones en el entorno de trabajo.	Módulos transversales	30	1º
Formación y orientación laboral.		30	1º
Formación en Centro de trabajo.		240	2º

Figura 50. Módulos formativos y Unidades de Competencia del Técnico medio en Curas Axiliares enfermería (Fuente: RD 546/1995)

El Real Decreto de Título regula las enseñanzas básicas de este profesional a nivel nacional, mientras que el currículo de cada ciclo es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma, lo que hace que las horas de los módulos varien o aumenten a nivel curricular, según la consideración e importancia que se le de en cada Comunidad a cada uno de los contenidos.

Este tipo de profesional puede ejercer con esta formación las siguientes funciones:

<ul style="list-style-type: none">- Auxiliar de Enfermería Clínica.- Auxiliar de Balnearios.- Auxiliar de Atención Primaria y Curas de Enfermería a Domicilio.- Auxiliar Geriátrico	<ul style="list-style-type: none">- Auxiliar Pediátrico.- Auxiliar de Estelirización.- Auxiliar de Unidades Especiales.- Auxiliar de Salud Mental- Auxiliar Buco Dental.
--	---

- *Técnicos en Atención a Personas en Situación de Dependencia*

De este profesional que ya se ha presentado en anteriores apartados, es importante identificar sus funciones y características, para más adelante poderlo comparar con el perfil profesional del Auxiliar de Enfermería, pues a menudo estos profesionales no son diferenciadas por las empresas contratantes de personal laboral.

El Título de este Técnico se regula en el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, en el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas, y en la Orden 30/2015, de 13 de marzo, por la que se establece para la Comunidad Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, a partir de las que desaparece el anterior título de Técnico en Atención Sociosanitaria, regulado por el Real Decreto 496/2003 y el Real Decreto 938/2003.

Este título pertenece al Sistema Educativo regulado por la LOE⁸⁶, y a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Correspondiéndole un total de 2000 horas formativas repartidas en dos cursos, el primer año completamente teórico, mientras que en el segundo curso durante el primer y segundo trimestre se imparten contenidos teóricos y en el tercer trimestre del último curso se lleva a cabo el módulo formativo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), al que corresponden un total de 400 horas.

⁸⁶Es importante reseñar que la modificación principal que contempla la LOE en este ciclo formativo es la introducción del inglés como módulo obligatorio de primer y segundo curso, así como la introducción del nuevo módulo de Teleasistencia, mientras que los otros módulos modifican su nomenclatura únicamente y se modifican en algunos casos de primer a segundo curso y viceversa (esta información está más desarrollada en el capítulo cuarto).

El perfil profesional y funciones de este Técnico quedan determinados a partir de sus competencias generales, así como por sus competencias profesionales, personales y sociales (cap. II, art 4 y 5 del Real Decreto 1593/2011), que están directamente relacionadas con las cualificaciones profesionales del título, pues éstas responden a las Unidades de Competencia y módulos necesarios para adquirir cada una de las cualificaciones.

Los módulos formativos que componen este título y sus correspondientes Unidades de Competencia se muestran en la Figura 51.

Unidades de Competencia	Módulo	Curso	Horas
UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.	Organización de la atención a las personas en situación de dependencia.	1º	125
UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención socio-sanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.	Atención higiénica.	1º	95
UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.	Atención sanitaria.	2º	205
UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.	Atención y apoyo psicosocial.	1º	235
	Apoyo a la comunicación.	2º	100
UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.	Apoyo domiciliario.	1º	235
UC1423_2: Atender y gestionar las llamadas entrantes del servicio de teleasistencia. UC1424_2: Emitir y gestionar las llamadas salientes del servicio de teleasistencia. UC1425_2: Manejar las herramientas, técnicas y habilidades para prestar el servicio de teleasistencia.	Teleasistencia.	2º	130
Acreditable por experiencia laboral.	Formación en centros de trabajo.	2º	400

Figura 51. Módulos formativos acreditables que componen el Título de Técnico en Atención a la Dependencia (Fuente: elaboración propia, a partir de Martínez-Agut, 2012)

5.2.2.3. A nivel de Funciones

Este tipo de profesional puede ejercer con su formación correspondiente las siguientes funciones marcadas en el RD. de título (cap. 2, art. 7.2):

- Cuidador o Cuidadora de Personas en Situación de Dependencia en diferentes instituciones y/o domicilios.
- Cuidador o Cuidadora en Centros de Atención Psiquiátrica.
- Gerocultor o Gerocultora.
- Gobernante y Subgobernante de Personas en Situación de Dependencia en Instituciones.
- Auxiliar responsable de planta.
- Auxiliar de Ayuda a Domicilio.
- Asistente de Atención Domiciliaria.
- Trabajador o Trabajadora Familiar.
- Auxiliar de Educación Especial.
- Asistente Personal.
- Teleoperador de Teleasistencia.

Si bien es cierto que ambas figuras profesionales (Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería y Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia) tienen aspectos en común como son el cuidado y dedicación a los otros, también se diferencian en aspectos como el tipo de conocimientos psicosociales de un profesional y otro, siendo característica del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia la formación específica en el cuidado sociosanitario, mientras que en el Técnico medio en Curas Auxiliares de Enfermería tiene una formación específicamente sanitaria (García y Hernández, 2015).

En base a las funciones y ámbitos de intervención que se muestran en los Reales Decretos que regulan cada una de las titulaciones se pueden establecer las siguientes diferencias y semejanzas (Figura 52).

	El Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia	El Técnico en Cura Auxiliares de Enfermería
Ámbito y funciones comunes	- Cuidador o Cuidadora de Personas en Situación de Dependencia en diferentes instituciones y/o domicilios. - Auxiliar de Ayuda a Domicilio.	Auxiliar de Atención Primaria y Curas de Enfermería a Domicilio.
	Gerocultor o Gerocultora.	Auxiliar Geriátrico.
	Cuidador o Cuidadora en Centros de Atención Psiquiátrica.	Auxiliar de Salud Mental.
Ámbito y funciones distintivas	- Auxiliar responsable de planta - Gobernante y Subgobernante de Personas en Situación de Dependencia en Instituciones. - Trabajador o Trabajadora Familiar. - Auxiliar de Educación Especial. - Asistente Personal. - Asistente de Atención Domiciliaria. - Teleoperador de Teleasistencia.	- Auxiliar de Enfermería Clínica. - Auxiliar de Bañeros. - Auxiliar Pediátrico. - Auxiliar de Estelirización. - Auxiliar de Unidades Especiales. - Auxiliar Buco Dental.

Figura 52. Diferencias y semejanzas entre las funciones y ámbitos de intervención del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y el Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería (Fuente: elaboración propia, a partir del RD. 1593/2011 y el RD. 546/1995)

Como se identifica en la Figura 52 las principales similitudes entre ambas titulaciones y las posibilidades de solapamiento de funciones se encuentran en el ámbito de atención domiciliaria, gerontológica y de salud mental, el resto de ámbitos y funciones propias de cada profesional quedan restringidas a las competencias de cada título.

- *Certificados de profesionalidad*

En el Capítulo cuarto se identificaban los certificados de profesionalidad como una vía de reconocimiento laboral, tan válido como los títulos profesionales y que posibilitaban una formación más rápida para dar respuesta a las demandas del mercado laboral, especialmente necesaria, para la formación específica de este colectivo (Ley 39/2006).

Cabe una clara diferenciación, y es que los certificados de profesionalidad se pueden obtener mediante acreditación de experiencia laboral o convalidar mediante vías formativas, con cursos promovidos por el SEPE (Servicio de Empleo Público Estatal) y otros entidades como los sindicatos o empresas de formación, e incluso cursando los módulos que correspondan del Ciclo Formativo de TAPSD, correspondientes a cada una de las Unidades de Competencia propias del certificado que se desee obtener (Figura 53).

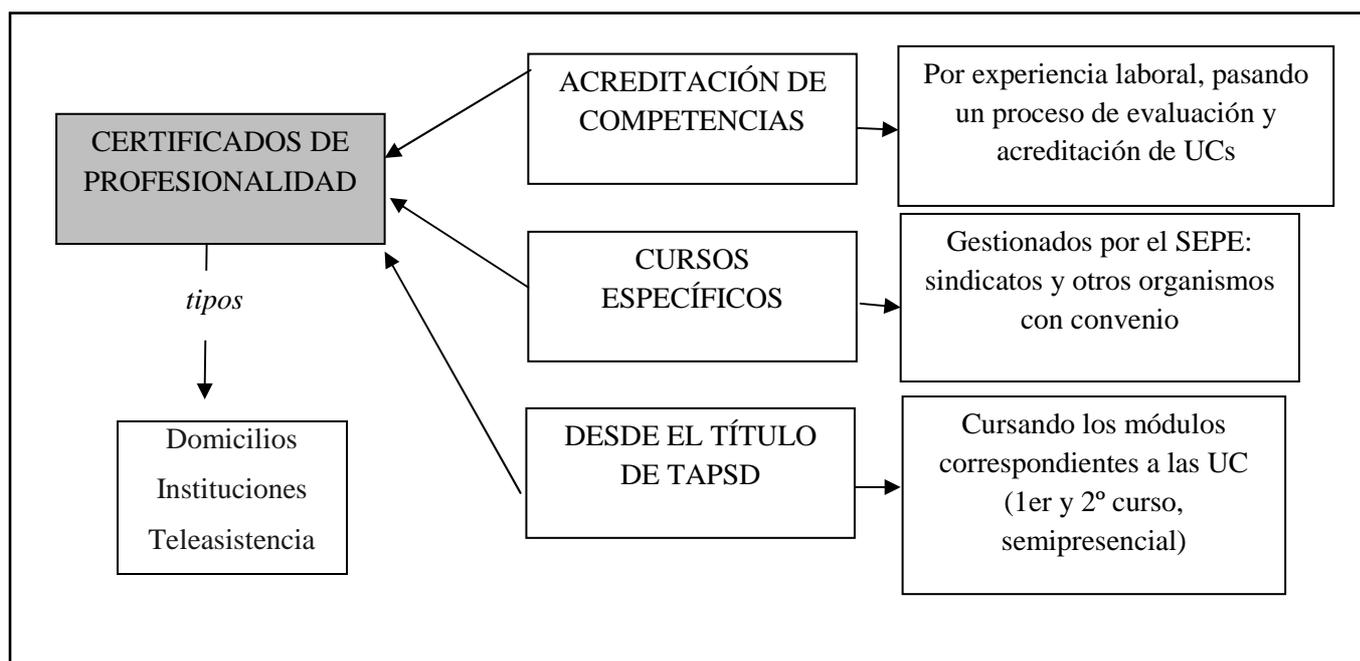


Figura 53. Formas de obtención de los Certificados de Profesionalidad (Fuente: elaboración propia)

En el caso de acreditación de competencias, la persona ha de contar con al menos 2000 horas de experiencia laboral, y superar un proceso de acreditación que certifique sus competencias para obtener el certificado correspondiente. Las funciones y competencias de cada profesional depende del certificado de competencia que posea, ellas se han

desarrollado en las Figuras 28, 37, 38 y 39 del Capítulo cuarto y de manera más resumida, en la siguiente Figura 54.

<p>Certificado de profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales</p>	<p>Atender a personas dependientes en el ámbito sociosanitario en la institución donde se desarrolle su actuación, aplicando las estrategias diseñadas por el equipo interdisciplinar competente y los procedimientos para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.</p>
<p>Certificado de profesionalidad de Atención sociosanitaria a personas dependientes en el domicilio</p>	<p>Ayudar en el ámbito socio-sanitario en el domicilio a personas con especiales necesidades de salud física, psíquica y social, aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.</p>
<p>Certificado de profesionalidad de gestión de llamadas de teleasistencia</p>	<p>Recibir, emitir y gestionar las llamadas para prestar el servicio de teleasistencia, manejando las herramientas telemáticas, técnicas de atención telefónica y habilidades psicosociales y de trabajo en equipo, dando respuesta a las necesidades y demandas de las personas usuarias y movilizando los recursos necesarios en su caso, garantizando en todo momento la calidad del servicio, el trato personalizado y la confidencialidad de la información.</p>

Figura 54. Competencias profesionales según el certificado de profesionalidad (Fuente: elaboración propia, a partir de datos SEPE 2015)

Como se puede observar la formación propia para el ejercicio de cuidados, se puede obtener por tres tipos de formación:

- Informal: Acreditación de competencias por experiencia.
- Formal: Mediante el Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.
- No formal: Cursos promovidos por el SEPE, para la obtención de certificados.

Las posibilidades de formación son amplias, ahora cabe que plantearse si las posibilidades de formación se corresponden con las alternativas laborales en el sector (Martínez-Agut, 2008b).

5.3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN EL MERCADO LABORAL DEL TÉCNICO EN ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

Hablar de un título supone preguntarse por las expectativas laborales y profesionales de aquellas personas que lo obtengan, con el fin de establecer preferencias en cuanto a la elección de una vía formativa u otra. En este caso se identificarán las posibilidades y limitaciones que actualmente encuentra el TAPSD en su inserción profesional.

5.3.1. Aspectos favorables y desfavorables a nivel de inserción laboral del TAPSD.

La situación laboral de estos técnicos presenta una situación ambivalente, por una parte, debido a la Ley de Dependencia, al envejecimiento de la población y al incremento de los casos de personas en situación de dependencia que ha influido en un aumento de la demanda de estos profesionales. Junto a ello, el Título lleva en vigor desde el año 2003, con la nomenclatura de Técnico de Atención Sociosanitaria (2003), actualmente correspondiente al Título de Técnico de Atención a Personas en situación de Dependencia (2011), por lo que la formación de estos profesionales se reconoce y valora por los empleadores y usuarios.

Sin embargo, también presenta dificultades. En primer lugar, con la crisis económica, el papel de la familia y otro tipo de cuidadores, se ha producido un descenso del cuidado que depende de instituciones (centros de día, residencias, teleasistencia...).

En segundo lugar, el Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia presenta la problemática de que en algunos ámbitos quedan solapadas sus funciones con el Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería, aunque cabe destacar la existencia de una clara diferencia entre cada uno de los perfiles profesionales y su desempeño laboral.

Así pues, el Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería posee conocimientos más sanitarios (García y Hernández, 2015), mientras que el Técnico en Atención a la Dependencia, posee formación social y sanitaria, haciéndose hincapié especialmente en las competencias sociales de este tipo de profesional.

Debido a estas diferencias, en el mercado laboral se tiende a elegir el Técnico del ámbito sanitario frente al del ámbito sociosanitario, aunque a menudo, la elección de estos profesionales viene determinada por leyes y convenios que regulan la actividad

profesional en los centros y recursos de atención a la dependencia, como en este caso la Resolución de 25 de abril de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal⁸⁷, que identifica específicamente la figura del Auxiliar de ayuda a domicilio, Gerocultor, Gobernante y Oficial de teleasistencia, (Anexo I), que en la tabla de correspondencias (anexo II) viene a identificarse con el Título de Auxiliar de Enfermería, Auxiliar de coordinación de teleasistencia y/o oficial de teleasistencia, no siendo contemplada la figura del TAPSD, aunque si su ámbito de intervención (instituciones, domicilios y teleasistencia); por su parte el XIV Convenio Estatal de Personas con Discapacidad⁸⁸, contempla las figuras de cuidadores, asistentes personales y Auxiliares de Enfermería, reconocidos como personal de atención directa (art. 93, IV). En la Comunidad Valenciana el convenio colectivo de este sector queda regulado a nivel público por la Resolución de 10 de enero de 2013⁸⁹, y a nivel privado por la Resolución de 6 de agosto de 2013⁹⁰, ambas basadas en la Resolución marcada a nivel estatal del colectivo de personas dependientes. Mientras que para personas con discapacidad el convenio queda regulado por Resolución de 30 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registran y publican las tablas salariales para los años 2015 y 2016 del XIV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad.

La aparición del Título de Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería casi una década antes que el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia,

⁸⁷Que sustituye la anterior Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de trabajo, por la que se regula y publica en V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal. BOE, 79, de 1 de abril de 2008.

⁸⁸ Resolución de 20 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el XIV Convenio Estatal de Personas con Discapacidad.

⁸⁹Resolución de 10 de enero de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del convenio colectivo para las empresas que tengas adjudicada por medio de contrato con alguna administración pública, la gestión de residencias de tercera edad, centros de día, residencias materno infantiles y servicio de ayuda a domicilio de titularidad pública en la Comunidad Valenciana. DOCV, 6961, de 8 de febrero de 2013.

⁹⁰Resolución de 6 de agosto de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del VII Convenio Colectivo para el Sector Privado de Residencias para la Tercera Edad, Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal en la Comunidad Valenciana. DOCV, 7112, de 17 de septiembre de 2013.

también suele ser un factor influyente en el conocimiento que se tiene de una titulación sobre otra, y determinante en la contratación que se efectúa desde el mercado laboral. Por lo que es necesario que exista un mayor conocimiento del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y una actualización de los documentos y leyes que regulan el mercado de trabajo de este sector, donde se contemple la figura de este profesional. Además de ello, es necesaria una correspondencia entre la clasificación laboral y la formación existente.

En tercer lugar, debido a lo que se conoce como “horizonte 2015”, año en el que los profesionales del sector que no tuvieran la titulación o acreditación, no podrían seguir trabajando, se ha realizado el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, que ha dado lugar a que los recién titulados con formación, tengan menor oferta laboral de la esperada en el sector, y no puedan insertarse en el ámbito laboral, ya que los trabajadores con experiencia están comenzando a acreditarse o titularse para mantener sus puestos laborales.

Es importante tener en cuenta que aunque la formación es trascendental, no siempre da la capacidad del cuidado, como se ha marcado con anterioridad, la capacidad de cuidar no está en un libro, aunque se aprenda, es parte del contenido ético y moral de la persona, de la virtud compuesta en la experiencia que da el encontrarse con el prójimo y ser capaz de sentirse responsable de este, y compadecerse de una situación que no es la propia. Es decir, no todas las personas formadas, tendrán la capacidad de cuidar y ejercer el cuidado, aunque sí todas las personas con experiencia suelen tener esta capacidad, y así se demuestra en los procesos de acreditación de competencias, donde prácticamente la totalidad de las personas presentadas, muestran las competencias necesarias para el cuidado (Martínez- Agut, 2015).

5.3.2. Asistente personal

Por otra parte en lo que respecta a posibilidades laborales, podemos identificar un nuevo yacimiento de empleo nacido con el movimiento de Vida Independiente (surgido en España en 2008), esta instancia reivindica el concepto de Diversidad Funcional sobre el concepto de Discapacidad, con objeto de resaltar la capacidad de vida independiente de las personas con algún tipo de diversidad funcional, pues como el nombre del término

indica no son personas menos válidas o discapacitadas, sino personas que realizan las funciones y actividades de la vida diaria de manera diferente, diversa (Planas, 2013).

Junto al concepto de diversidad funcional, nace uno de los principales principios del Movimiento de Vida Independiente, es denominado “Diversidad”, se trata de una palabra inventada, una síntesis de varias ideas: libertad y dignidad en la diversidad, ambos derechos sólo son posibles mediante el desarrollo de una igualdad de oportunidades para todos los colectivos.

La LAPDA, contempla en su artículo 19 la prestación económica de asistencia personal, aunque en sus inicios esta ayuda solo era destinada a personas con gran dependencia, hasta la implantación en 2012 del Real Decreto Ley 20/2012 de 13 de julio, de Medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad, en cuyo Título III quedan establecidas medidas de racionalización del sistema de dependencia y se contempla la asistencia personal en todos los niveles de dependencia, la única variación hace referencia al número de horas destinadas al apoyo de la persona dependiente o con diversidad funcional⁹¹. Mucho antes este derecho es contemplado por la ONU mediante la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁹² (ONU, 2006), en cuyo artículo 19, se contempla el “ Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la Comunidad” (Rodríguez-Picavea y Romañach, 2006).

La asistencia personal permite a las personas con diversidad funcional mantener su capacidad de elección, permitiendo asumir responsabilidad y control sobre los apoyos necesarios para su emancipación, dando alternativas personalizadas de apoyo a la vida independiente, garantizando así la igualdad de oportunidades para ejercer el derecho humano a la vida independiente y a la plena participación social (Blanco, Centeno, Fernández, Rodríguez-Picavea y Romañach, 2009).

Así pues la persona con diversidad funcional podrá hacer una vida normalizada (estudiar, ir a la compra, salir al cine, vivir de manera independiente), mediante el apoyo

⁹¹Entendiéndose que a mayor nivel de dependencia o necesidad de apoyo, mayor será el número de horas que destine el asistente personal al apoyo y cuidado de la persona con diversidad funcional.

⁹²Ratificada en España, en mayo de 2008.

del Asistente Personal. Corresponde al Asistente Personal prestar ayuda en diferentes tareas de la vida cotidiana (Figura 55).

Tareas (áreas de apoyo)	Funciones del asistente
Tareas personales	Lavar, duchar, afeitarse, vestir, levantar, ayuda para comer...
Tareas del hogar	Limpiar la casa, hacer la comida, planchar...
Tareas de acompañamiento	Ir al banco, hacer la compra, ir a la universidad...
Tareas de conducción	Acompañamiento, traslado o recogida en vehículo.
Tareas de comunicación	Interpretación de los diferentes Sistemas Alternativos de Comunicación.
Tareas de coordinación	Organización del día a día y a la ayuda de toma de decisiones.
Tareas excepcionales	No son las comunes y se dan por una situación concreta.
Tareas especiales	Relacionadas con asistencia en las relaciones sexuales.

Figura 55. Ámbito de trabajo y funciones del Asistente Personal (Fuente: elaboración propia, a partir de Arnau, Rodríguez-Picavea y Romañach, 2007)

Las tareas del asistente personal variarán según las necesidades de la persona atendida. En aquellas personas con grave discapacidad intelectual, las tareas las marcarán los tutores o representantes, siempre intentando asegurar al máximo la autonomía personal y las preferencias de la persona. Las relaciones humanas entre el Asistente Personal y la persona con diversidad funcional son la clave, por lo que se entiende que cualquier persona que desempeñe sus funciones como Asistente Personal ha de tener además de la formación requerida⁹³, una serie de características:

- Poseer sensibilidad por la situación personal y social de la persona atendida.

⁹³Entre la que se incluye el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y/o el Certificado de profesionalidad de Atención Sociosanitaria en Domicilios.

- Tener en cuenta las elecciones y deseos de la persona con diversidad funcional.
- Mantener la intimidad de la persona.
- Ser consciente de la responsabilidad de las tareas que conlleva su profesión, teniendo en cuenta la importancia de realizarlas con puntualidad y de manera adecuada.
- Mostrar paciencia y serenidad ante situaciones conflictivas, para afrontar los problemas de manera correcta y ponderada.
- Fomentar la independencia de las personas, promoviendo su autonomía.

Como se puede deducir de las anteriores explicaciones, un Asistente Personal es aquella persona que presta ayuda a otra en el desarrollo de su vida, mediante el apoyo en la realización de Actividades Básicas e Instrumentales de la Vida Diaria (ABVD / AIVB) a otra persona que por su situación no puede llevarlas a cabo por sí misma. Esta ayuda queda regulada mediante un contrato laboral, en el que la persona atendida o en su defecto su representante legal, es la parte contratante. La existencia de esta figura profesional, se basa en el deseo y derecho de las personas con diversidad funcional de controlar su propia vida y vivirla de manera digna, en igualdad de oportunidades con el resto de los ciudadanos (Arnau et al., 2007).

Desde las Oficinas de Vida Independiente (OVI) se organizan y gestionan esta serie de servicios, desde el propio colectivo de personas con diversidad funcional, por lo que se parte de un profundo conocimiento de la realidad diaria de las personas con diversidad funcional y de sus necesidades.

5.4 CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS NECESARIAS DE UN BUEN CUIDADOR

Hasta ahora se ha expuesto sobre el buen hacer del cuidador, basándonos en la ética del cuidado y la sostenibilidad, que tiene como base lo que Jonas (1995) denomina como el “principio de responsabilidad”, inherente a todo ser humano, pues este depende del otro, desde el momento del nacimiento (Levinas, 1993).

Basándonos en ello, cualquier profesional que trabaje en el cuidado y atención a personas en situación de dependencia ha de tener en cuenta una serie de principios y habilidades básicas para asegurar el bienestar de la persona atendida y la calidad del servicio que presta (Guerra y Bracho, 2008; SARquarvitae, 2011; Slote, 2007):

- Principio de dignidad: hace referencia al respeto que conlleva el ejercicio del cuidado a la persona atendida.

- Principio de integridad: la persona ha de ser atendida no sólo como dependiente, sino además como persona, pues el ser humano es un todo compuesto por partes, y contemplar toda su plenitud e integridad es ineludible para un buen ejercicio del cuidado.

- Principio de autonomía: cuidar no consiste en hacer, sino también en dejar hacer a la persona en la medida de sus posibilidades, sobreproteger es una forma de quitar autonomía a la persona, por lo que la mejor manera de cuidar es fomentando la autonomía y el gobierno de la propia persona.

- Principio de vulnerabilidad: precisamente porque el ser humano es vulnerable, es imprescindible el ejercicio del cuidado.

En esta misma línea, la Resolución de 20 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el XIV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad, establece una serie de competencias transversales para todos los trabajadores del sector estas son (art.97):

- Comprensión de la organización, que consiste en entender los procesos y relaciones que se establecen en el seno de la organización.
- Comunicación, es transmitir una idea o información con seguridad utilizando los medios establecidos y/o adecuados en la organización.
- Desarrollo de otras personas, reside en el hecho de ser capaces de alentar el proceso de aprendizaje, desarrollo y autonomía de las personas atendidas a partir de un análisis de sus necesidades.
- Flexibilidad, radica en la capacidad de adaptarse y trabajar de forma positiva y provechosa en variadas situaciones, con personas o grupos diversos.
- Identificación con la organización, se fundamenta en la orientación los propios intereses y comportamientos hacia las necesidades, prioridades y objetivos de la organización.
- Iniciativa, es anticiparse y proponer opciones y ejemplos novedosos a la hora de hacer las cosas.
- Integración y globalidad, se trata de entender el conjunto de situaciones que afectan a la realidad y contexto de la organización.

- Liderazgo, se relaciona con el talento para involucrar y motivar a los demás en un proyecto común, fomentando el desarrollo de todo su potencial para conseguir los objetivos comunes.
- Orientación al servicio y al cliente, es sinónimo de empatía, es captar, entender y satisfacer las necesidades e intereses de los demás.
- Planificación y organización, que tiene que ver con establecer los criterios y pasos adecuados de actuación, para alcanzar una meta, gestionando eficazmente los recursos disponibles y necesarios para ello.
- Responsabilidad, es una de las competencias más importantes del cuidado, pues tiene que ver con el compromiso con la viabilidad y el cumplimiento de las deberes adquiridos, con el ejercicio profesional.
- Trabajo en equipo, es la capacidad para sentirse cómodo trabajando con otras personas, aunque sean muy distintas, situando los intereses del grupo delante de los propios para lograr fines comunes.
- Toma de decisiones, consiste en la facultad de escoger la solución más adecuada asumiendo el compromiso con los resultados obtenidos.

En cuanto a las habilidades básicas que ha de tener cualquier profesional que destine su actividad profesional en este ámbito son:

- Respeto a la persona.
- Amabilidad en el trato y en el cuidado.
- Alegría como actitud para el cuidado.
- Paciencia con las personas dependientes.
- Comprensión hacia las formas de pensar y actuar de los otros.
- Responsabilidad hacia el cuidado y la persona cuidada.
- Escucha imprescindible para atender las necesidades de las personas atendidas.
- Confianza proporcionada en el trato, facilita la seguridad.
- Empatía, el ponerse en el lugar del otro, da lugar a que se cuide como deseáramos ser cuidados.
- Veracidad, corresponde al hecho de mantener informadas a las personas implicadas (familia, paciente).
- Confidencialidad, como guarda de la intimidad de la persona.
- Tolerancia, a la diversidad de personas, opiniones y formas de ser.
- Prudencia, es la virtud de actuar de forma justa.

- Humildad, conocimiento de las propias limitaciones y debilidades.

Cuidar al otro consiste en responder a sus necesidades, tanto de orden físico como psíquico, social o espiritual (SARquavita, 2011). Atender todas estas necesidades y cumpliendo las anteriores premisas de un buen cuidador, son el verdadero indicador de un servicio adecuado y de calidad, que favorezca la calidad de vida y el bienestar de las personas atendidas (Escobar, 2004). Como indica Davis (2007) cuidar bien no quiere decir precisamente ser cariñoso y resignado o hacérselo todo. Se trata más bien de tener un respeto por las personas atendidas, tanto por lo que son, como por los objetivos que ellos y sus familiares tienen para la consecución su bienestar.

5.5 CÓMO DESARROLLAR ESTAS COMPETENCIAS DESDE EL CICLO FORMATIVO

Como se ha ido mostrando a lo largo de este apartado, se puede enseñar a cuidar, pero es importante resaltar que “una cosa es enseñar a cuidar en tanto que concepto y otra muy diferente es enseñar a las personas a ser cuidadoras” (Davis, 2007, p. 14).

Generalmente los estudios prioritariamente sanitarios, como Auxiliar de Enfermería o la Enfermería en sí, son aquellos en los que se cuestiona la importancia que se le da a lo sanitario sobre lo humano (García y Hernández, 2015). Aunque en los estudios más sociales lo que se cuestiona es, si el alumnado está realmente preparado para asumir el tipo de responsabilidad que supone, el bienestar del otro, en este caso hacemos referencia al Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a la de Dependencia, que surgió en 2003 con el título de Técnico en Atención Sociosanitaria, para cubrir las necesidades no solo sanitarias y asistenciales de las personas dependientes, sino como su propio nombre indica, también las sociales, tan importantes o más que las primeras, pues son muchos los estudios que muestran la importancia del bienestar personal sobre el estado de salud de la persona.

Como explica Davis (2007, p. 18), “la manera como pensamos sobre algo influye en como actuamos”, ello quiere decir que la capacidad del buen cuidado parte también del pensamiento, si se inculcan desde las aulas valores, el pensamiento irá encaminado al bien conjunto y al cuidado del otro, como la forma más humana de virtud.

Es por tanto, que los valores dentro del Ciclo Formativo de Atención a la Dependencia, han de formar parte no solo del currículum oculto o de los contenidos transversales, sino

que además se integran los módulos que se imparten en este título (Figura 56) y a los que corresponden una serie de resultados de aprendizaje, que hacen referencia a los criterios de evaluación y a las capacidades que habrán de adquirir los alumnos al cursar estos módulos.

Curso	Módulos	Resultados de aprendizaje
1º	Atención y apoyo psicosocial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organiza el entorno teniendo en cuenta su labor profesional y a las necesidades y contexto de las personas atendidas. 2. Selecciona medios de apoyo psicosocial y habilidades sociales en base a las necesidades de las personas atendidas y siguiendo un protocolo de actuación prefijado. 3. Emplea técnicas y ejercicios de mantenimiento y preparación psicológica, rehabilitadora y ocupacional siguiendo un protocolo de actuación prefijado. 4. Desarrolla técnicas adecuadas para el fomento de las relaciones sociales y de acompañamiento en la gestión de la vida cotidiana de acuerdo a los recursos comunitarios existentes y las necesidades de las personas atendidas. 5. Establece medios y técnicas de animación grupal a nivel institucional, en relación a las necesidades de las personas atendidas. 6. Proporciona información a los cuidadores no formales, de acuerdo a sus necesidades y a los recursos comunitarios existentes. 7. Considera la importancia de seguimiento de las intervenciones y actividades, mediante el desarrollo de un proceso de evaluación adecuado.
Horas		
235		
Curso	Destrezas sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las estrategias y técnicas adecuadas para posibilitar e incentivar la comunicación y relación social, teniendo en cuentas aspectos relacionados con la inteligencia emocional y social. 2. Implementa técnicas de trabajo en grupo, adecuadas al contexto y necesidades existentes. 3. Implementa técnicas de gestión de conflictos y resolución de problemas, en base a los protocolos y pautas establecidas. 4. Considera la importancia de su competencia social para el desempeño de sus funciones profesionales.
2º		
Horas		
145		

Tabla 56. Módulos del ciclo formativo de TAPSD, susceptibles de trabajar aspectos relacionados con los valores en el cuidado (Fuente: elaboración propia, a partir del RD.

1593/2011)

Como se muestra en la anterior Figura, desde el Ciclo Formativo de TAPSD a partir de los Módulos Formativos reseñados, se pretende no sólo enseñar a cuidar, sino además enseñar a los alumnos/as a ser cuidadores, partiendo del conocimiento de las necesidades psicosociales de los colectivos con necesidades específicas, y de las formas de intervención adecuadas a cada una de las necesidades existentes; además de ello se pretende desarrollar en el alumnado la autoconciencia de su influencia profesional en la persona atendida, y la importancia de establecer vías adecuadas de comunicación e interacción social. Para la consecución de estos resultados de aprendizaje es imprescindible la actitud y metodología docente, pues no basta con impartir contenidos, es necesario hacer llegar al alumno las necesidades del colectivo mediante un proceso continuo de sensibilización, que contemple el desarrollo de la asertividad y empatía hacia los colectivos objeto de estudio, y de empleo futuro.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana...”

(Sabariego y Bisquerra, 2014, p.19)

En este Capítulo se identificarán los métodos de investigación que ayudarán en la resolución de las preguntas e hipótesis de estudio acerca de las características del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (TAPSD), así como del alumnado que lo cursa y sus expectativas respecto a esta formación. Se presentará a su vez la metodología empleada para identificar las demandas del mercado, vinculadas a la atención a la dependencia, con la ayuda de profesionales en activo y las empresas dedicadas a la contratación de personal para la provisión de servicios en este colectivo. Y en último lugar, se contrastará toda esta información mediante la opinión y reflexión de los docentes que ejercen en la formación de este tipo de Técnicos.

Para poder entender todos los pasos que han guiado este trabajo, se plantean las hipótesis y preguntas que han llevado a la realización de esta investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos que han conducido a la consecución de los resultados del estudio.

Además de ello se identificarán las personas que han colaborado en este trabajo que, como en la mayoría de investigaciones, tiene por objeto “reflexionar sobre innumerables temas y problemas, recoger información, interpretarla, idear respuestas y, finalmente, difundirlas y compartirlas con los demás” (Sabariego y Bisquerra, 2014, p.19), para contribuir a mejorar y entender la realidad objeto de estudio, en este caso, por parte de docentes, alumnos, trabajadores y empresas.

Es la realidad la que ha llevado a la elección del modelo de investigación, que ha conformado la muestra, y que ha contribuido a la elección y diseño de unos instrumentos de análisis y no otros. La realidad y el contexto de estudio han sido la guía en la búsqueda de las técnicas e instrumentos de investigación más adecuados, que no se han podido concretar en un único método. La triangulación y la combinación de

métodos cuantitativos y cualitativos ha permitido el análisis y respuesta de una serie de realidades que conforman el entramado del TAPSD.

6.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es una actividad que todos realizamos diariamente, como afirma Booth et al. (2001); investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder a un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema.

El primer paso de esta investigación se ha guiado por el método cuantitativo de recogida de información, usando la encuesta como método y el cuestionario como primer instrumento de acercamiento a la realidad objeto de estudio que eran los estudiantes; con el objetivo de identificar las características del alumnado que cursa estos ciclos, sus expectativas, e incluso su nivel de satisfacción con la formación recibida. Esta información tiene como objeto identificar los perfiles del alumnado y los motivos por los que cursan esta formación, así como las características que comparten y que los hacen aptos para el cuidado de las personas.

Para identificar la adecuación de la formación recibida, se han realizado unos cuestionarios específicos a los trabajadores del sector, donde se pudieran identificar las funciones profesionales, las demandas y la perspectiva de la formación recibida una vez incorporados al mundo laboral. A esta información se han sumado los post-test de una pequeña muestra de los estudiantes de segundo curso que han participado en la primera toma de contacto con el mundo laboral, para comprobar si ha hecho cambiar sus expectativas o la visión sobre la formación recibida.

La metodología cualitativa, por su parte, ha posibilitado ampliar la información que no se podía obtener mediante la vía cuantitativa, una información más profunda y reflexiva sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2014; Cohen y Manion, 2002; Sierra, 1992). En este caso, los métodos empleados han sido las entrevistas y los grupos de discusión que

han permitido observar la realidad desde dentro, las empresas que han colaborado⁹⁴, han mostrado el tipo de demanda de recursos humanos existentes en este sector; un grupo de docentes han proporcionado su visión del alumnado y la situación en las aulas, y por último, un grupo de alumnos, ha reflexionado sobre el valor de su formación, las competencias propias de este profesional y las posibilidades existentes fuera del aula. Como se puede observar se ha intentado con este estudio una aproximación a la realidad que rodea la formación del TAPSD, el alumnado, los docentes, las empresas y los trabajadores, con el objeto de dar forma a este perfil profesional, a la importancia de su labor, su reconocimiento y sobre todo de su formación. Se trata por tanto de una investigación mixta, descriptiva e interpretativa, en cuanto que desde esta se pretende comprender e interpretar la realidad objeto de estudio, con el fin de establecer unas posibles propuestas de mejora (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

6.2. CONTEXTO, ETAPAS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla en el ámbito de la Comunidad Valenciana durante el curso 2014-2015, en los centros públicos que forman al Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia. Una representación de estudiantes que cursan este Título, docentes que han trabajado en diversos centros públicos impartiendo esta titulación y con experiencia profesional en el sector, y empresas representativas del sector que están implantadas en toda la Comunidad Valenciana y trabajadores de las mismas.

Para poder comenzar a investigar es importante trazar un plan, marcar un camino que de una mayor perspectiva de lo que se va a hacer, aunque ello no quiere decir que se siga ese camino, pues a menudo el proceso trazado cambia según el investigador va encontrando limitaciones o posibilidades en su ruta. Este proceso de investigación se ha guiado por ocho etapas (Sabariego y Bisquerra, 2014), que mostramos en la siguiente Figura 57, cada una de ellas da forma a los Capítulos que conforman esta tesis.

⁹⁴ No se ha mantenido el nombre de las empresas, con el objeto de asegurar su anonimato.

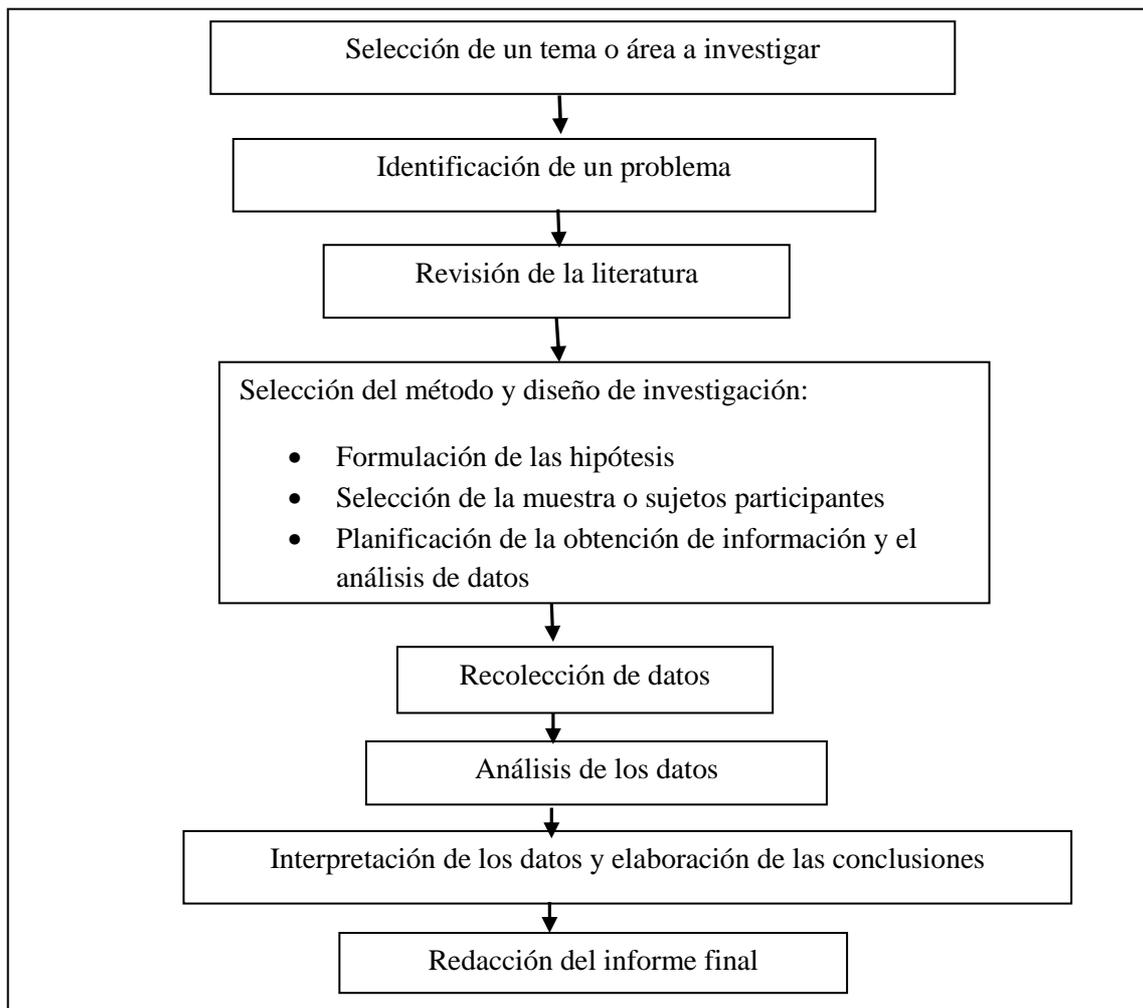


Figura 57. El proceso de investigación. Etapas (Fuente: Sabariego y Bisquerra, 2014, p.90)

Este estudio parte de una lógica deductiva, inductiva y naturalista, donde el análisis de la realidad es la base para dar evidencia empírica a las hipótesis de partida. Partiendo de lo particular a lo general, como indica Gage (1991), la investigación se hace necesaria para convertir las expresiones genéricas, de algún modo siempre verdaderas, en algo más específico y valioso para la teoría y la práctica.

Las hipótesis desde las que se parten en esta tesis son de tipo descriptivo pues tratan de identificar las características de un colectivo concreto, y de sus posibilidades y situación dentro del mercado laboral, que se han presentado en la introducción del trabajo (Figura 58).

Preguntas planteadas	Hipótesis	Información que quiero conseguir	De quién la voy a conseguir
¿Sigue siendo mayoritariamente femenino este sector?, ¿De dónde procede este alumnado?	1. El perfil del cuidador sigue siendo femenino y de un nivel educativo bajo.	Características del alumnado, y de los profesionales	Alumnado, profesorado, empleadores, empleados.
¿Realmente el alumnado que cursa este ciclo formativo quiere ejercer como profesional de este sector?, ¿Qué lleva al alumnado a cursar este ciclo formativo?	2. La mayoría del alumnado que cursa este ciclo no pretende trabajar de ello.	Expectativas laborales y formativas del alumnado.	Alumnado y profesorado
¿Qué características tiene el alumnado?, ¿Comparten características comunes para el ejercicio del cuidado con las personas que ejercen esta profesión?	3. El estudiante que cursa esta titulación, o el profesional con experiencia laboral en este ámbito, han de tener competencias propias para el ejercicio del cuidado.	Identificación de funciones y competencias.	Alumnado profesorado, empleados.
¿Realmente la formación inicial le es útil al alumnado en su desempeño laboral?, ¿Qué opinión tienen los alumnos sobre la formación que reciben en este ciclo formativo?	4. La formación inicial del Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, no se adapta a las demandas reales del mercado.	Satisfacción con la formación. Ajuste formación-empleo.	Alumnado profesorado, empleadores, empleados.
¿Qué tipo de personal contratan las empresas para dar servicio a la demanda de atención a la dependencia?, ¿Cuáles son las funciones y condiciones laborales de los profesionales del sector?	5. La situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia, es mejorable.	Características, condiciones laborales y formativas en el mercado laboral y el puesto de trabajo.	Empresas Trabajadores Docentes

Figura 58. Hipótesis, preguntas, información y participantes (Fuente: elaboración propia)

Como se puede identificar en la Figura 58, se han tenido en cuenta a todos los implicados en el proceso formativo y laboral del alumnado que cursa esta formación (alumnado, profesorado, empleadores, empleados) con el fin de dar respuesta a las preguntas e hipótesis planteadas, de la manera más objetiva y realista posible.

6.3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Los métodos e instrumentos de recogida de información han variado según la información que se pretendía conseguir, el colectivo al que se dirigía la recogida de datos así como del número de personas de las que se quería conseguir la información o el nivel de profundidad de los datos obtenidos. Se han empleado instrumentos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, así pues, los cuestionarios han permitido el acceso a un mayor número de personas (890 alumnos, 99 empleados y 19 docentes), las entrevistas han permitido un acceso más cercano al colectivo objeto de estudio y a la realidad existente (3 empresas), y finalmente los grupos de discusión han permitido un análisis de la realidad desde la opinión y experiencias de los propios implicados (7 docentes y 15 alumnos) (Figura 59).

Instrumentos	A quién nos dirigimos	Qué información queremos conseguir
Cuestionarios	Alumnos 1 (890)	Características alumnado Expectativas Satisfacción con la formación
	Alumnos 2 (49)	Modificación de las expectativas Ajuste de la formación al empleo Identificación de las funciones
	Empleados (99)	Características de la demanda del mercado Ajuste de la formación al empleo Identificación de las funciones
	Docentes (19)	Características del alumnado Ajuste de la formación al empleo
Entrevistas	Empresas (3)	Características de la demanda del mercado Ajuste de la formación al empleo
Grupos de discusión	Docentes (7)	Características del alumnado Ajuste de la formación al empleo Identificación de las funciones y competencias
	Ex alumnos (15)	Expectativas Ajuste de la formación al empleo Identificación de las funciones y competencias

Figura 59. Itinerario de recogida de información (Fuente: elaboración propia)

A partir del estudio del alumnado se ha ido configurando el resto de la investigación, para cubrir información y datos importantes que permitieran comprender la complejidad de la realidad objeto de estudio. Para ello, ha sido necesario elaborar un esquema de actuación, que diera sentido a cada uno de los pasos que estábamos dando, teniendo como eje la información que se quería recoger de cada uno de los implicados.

Como se puede identificar en la Figura 59, la muestra está compuesta por una representación de la realidad educativa y laboral que envuelve a este tipo de alumnado y profesionales. De cada uno de ellos se ha pretendido obtener una información concreta que queda resumida en la Figura 60.

	Características alumnado	Expectativas	Satisfacción con la formación	Identificación competencias y funciones	Ajuste formación-empleo	Demandas del mercado laboral
Alumnos 1 (Pre-test)	X	X	X			
Alumnos 2 (Post-test)			X	X	X	
Alumnos 3 (Ex alumnos)	X		X	X	X	X
Profesores	X	X			X	
Trabajadores			X	X	X	X
Empresas					X	X

Figura 60. Correspondencia de la muestra con los datos que se quieren obtener (Fuente: elaboración propia)

La elección de la muestra se ha basado en un tipo de muestreo no probabilístico pues hemos tratado de seleccionar aquellos participantes que cumplieran los requisitos para conformar la muestra que respondiera a los interrogantes de nuestra investigación:

- Alumnos que se encontraran realizando el CFGM de TAPSD, en la Comunidad Valenciana.
- Docentes en activo que impartieran docencia en el CFGM de TAPSD.

- Empresas que prestaran servicios de atención a la dependencia en el ámbito de la Comunidad Valenciana.
- Y trabajadores en activo dentro del ámbito de Atención a la Dependencia.

Dentro de esta tipología de muestreo podemos ubicarnos dentro de un tipo de muestreo casual o por accesibilidad, pues hemos utilizado como muestra a aquellos individuos a los que hemos tenido facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas (Sabariego, 2014).

6.3.1. Participantes en el proceso de recogida de información

Los participantes han sido alumnos, antiguos alumnos, así como docentes, empresas y empleados del sector de atención a la dependencia, todos ellos han contribuido en el desarrollo de este trabajo.

- *Alumnos*

Los alumnos que han conformado la muestra se encontraban cursando el Ciclo Formativo de TAPSD durante el curso 2014-2015, siendo un total de 2.868 en toda la Comunidad Valenciana, divididos en 19 centros de ámbito público, de entre los que se han seleccionado 10 centros, concretamente la muestra recogida comprende un total de 890 alumnos de la Comunidad Valenciana que realizan esta formación, repartidos en tres provincias: 139 alumnos de Castellón, 577 de Valencia y 174 de Alicante.

Siendo la división de centros la siguiente (Figura 61):

Centros	Nº Alumnos	Provincia
CIFP. Misericordia	188	Valencia 577 (64%)
I.E.S. Faitanar - Quart	132	
I.E.S. Enrique Tierno Galván - Moncada	97	
I.E.S. Orriols	34	
I.E.S. Nº 1- Requena	44	
I.E.S. Jordi de San Jordi	82	
I.E.S. Victoria Kent - Elche	52	Alicante
I.E.S. Figueras Pacheco	122	174 (19,5%)
I.E.S. Gilabert de Centelles – Nules	97	Castellón 139 (15,6%)
I.E.S. Ramón Cid – Benicarló	42	

Figura 61. Centros que han compuesto la muestra (Fuente: elaboración propia)

- *Ex alumnos*

Esta muestra que ha formado parte de los grupos de discusión llevados a cabo, ha sido de un total de 15 alumnos que proseguían otros estudios de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (Animación Sociocultural, Integración Social, Educación Infantil), tras la realización del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Todos ellos pertenecen a la provincia de Valencia y realizan sus estudios en centros públicos. Cinco de los alumnos, han formado parte de este proceso de investigación mientras realizaban su estancia Erasmus.

- *Docentes*

La muestra ha estado compuesta por un total de veintiséis docentes, a diecinueve de ellos se les ha pasado un cuestionario y otros siete han formado parte del grupo de discusión. Todos ellos tienen experiencia docente en el Ciclo Formativo de TAPSD y prestan sus servicios en centros públicos de la Comunidad Valenciana.

- *Empresas*

La muestra de empresas está representada por 3 entidades de prestación de servicios, dos de ellas de ámbito provincial y una de ellas de ámbito municipal. Todas ellas se caracterizan por gestionar todos los servicios de atención a personas en situación de dependencia que figuran en el catálogo de prestaciones de la Ley 39/2006 (art.15).

- *Empleados*

La muestra de empleados ha procedido de las diferentes empresas nombradas con anterioridad. Ha estado formada por un total de 100 trabajadores que prestan sus servicios en el sector de la dependencia, en su mayoría con las titulaciones de Técnico de Curas Auxiliares de Enfermería, Técnicos en Atención a Personas en Situación de Dependencia y/o Animadores Socioculturales existiendo también una pequeña muestra de titulados superiores empleados en el sector, como trabajadores sociales o psicólogos.

6.3.2. Métodos, diseño e instrumentos de recogida de información

Para recoger la información, se ha adaptado un cuestionario de Inteligencia Emocional (Blasco et al. 2002) y se han elaborado cuestionarios específicos en función de la información que se pretendía conseguir, su accesibilidad y el nivel de conocimiento que se quería alcanzar.

En la Figura 62 se muestran los diferentes métodos e instrumentos empleados según el colectivo al que van destinados:

	Cuestionario	Grupo de discusión	Entrevista
Alumnos Pre-test	X		
Alumnos Post-test	X		
Ex alumnos		X	
Profesores	X	X	
Trabajadores	X		
Empresas			X

Figura 62. Métodos e instrumentos de recogida de información empleados según la muestra
(Fuente: elaboración propia)

Cada uno de ellos se enmarca dentro de un tipo de metodología de investigación concreta, que varía según las pretensiones de estudio y los intereses del investigador. En este caso la metodología de investigación ha sido mixta pues se han combinado métodos de estudio cuantitativos y cualitativos que seguidamente se proceden a exponer y dentro de los cuales se enmarcan cada uno de los instrumentos empleados.

6.3.2.1. Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa se refiere a aquella que permite medir, o establecer categorías, con el fin de poder llegar a conclusiones objetivas y generalizables, en base a las variables establecidas (Bisquerra, 2014; Cea, 2009; Cohen y Manion, 2002; Sierra, 1992).

a) Los cuestionarios

En esta tesis el principal método de recogida de datos cuantitativo ha sido el cuestionario, por lo que se trata de un estudio de encuesta; estos han permitido llegar a un mayor número de personas (890 alumnos y 100 profesionales), si bien es cierto que se trata de un método de recogida de datos más impersonal, ha permitido describir y hacer un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio, para posteriormente poder profundizar en el fenómeno educativo y la inserción laboral de este tipo de alumnado y de sus profesionales (Torrado, 2014).

Como indica Sierra (1992, p. 304), los cuestionarios “consisten en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad”; un conjunto de preguntas, adaptadas a los hechos y aspectos que interesa investigar.

1. Cuestionarios para el alumnado

La pretensión principal de esta investigación es la de realizar un diagnóstico del alumnado del CFGM de TAPSD de los centros público de la Comunidad Valenciana al inicio del curso 2014-2015. Durante este curso escolar, la muestra obtenida ha sido de 890 alumnos, 533 de primero y 357 de segundo, el hecho de no pretender realizar un estudio longitudinal, ha favorecido la amplitud, de la muestra estudiada.

En el caso de los alumnos de segundo, estos asisten a clase desde septiembre a febrero, teniendo el periodo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) de febrero a mayo, siendo muy difícil juntar a los alumnos al finalizar el segundo curso. Aunque en dos centros sí que se dio esta posibilidad, por lo que se decidió completar el estudio con los datos recogidos en estos dos grupos de segundo (Grupo C, 23 alumnos).

Por tanto los alumnos se pueden distribuir en tres grupos, según las posibilidades del estudio (Figura 63):

- Grupo A, compuesto por aquellos alumnos del primer curso a los que no se les ha realizado post-test, en primer lugar por la amplitud de la muestra (533 alumnos) y en segundo lugar ya que se consideraba de mayor importancia la información inicial. Puesto que no existe periodo de prácticas en este curso, se ha considerado que existiría un cambio menos notable en el desarrollo de las habilidades sociales.

- Grupo B, correspondiente a los alumnos de segundo curso (334 alumnos) a los que se les ha realizado un pre-test al inicio de curso, y no ha sido posible efectuar post-test por motivos de temporalidad debido al periodo de FCT y la dificultad en la accesibilidad, debido al reducido tiempo que pasan en el centro tras finalizar sus estudios, y al hecho de que no suelen tener una sesión conjunta al finalizar el curso escolar.

- Grupo C, es el compuesto por los alumnos de segundo curso, en cuyos centros ha sido posible llevar a cabo una aplicación posterior del cuestionario inicial, para poder observar los cambios realizados tras la formación en el aula y tras la realización de las prácticas (23 alumnos se pudieron identificar y contrastar de los 49 post-test realizados).

Alumnos 1º (533) (Grupo A)	Pre-test	---	
Alumnos 2º (334) (Grupo B)	Pre-test	---	
Alumnos 2º (23) (Grupo C)	Pre-test	Periodo de formación y de prácticas	Post-test

Figura 63. Diseño de la investigación (Fuente: elaboración propia)

El pase de los cuestionarios se ha realizado de manera directa en los centros específicos seleccionados, donde se imparte el CFGM de TAPSD. Constan de dos partes, una parte que se corresponde con las características del alumnado, sus expectativas y opiniones acerca de la formación recibida y que ha sido elaborada para esta investigación, y otra segunda parte para la que se ha recurrido a la adaptación de un cuestionario estandarizado sobre inteligencia emocional (Blasco et al. 2002), para determinar las características comunes de este alumnado en cuanto a habilidades sociales, motivación, autoconciencia, capacidad de autorregulación, etc. Todas ellas importantes para el buen desempeño profesional.

- *Cuestionario primera parte: Elaboración propia*

La primera parte del cuestionario tiene diez cuestiones con sus correspondientes subapartados para los alumnos de primer curso, y catorce para los alumnos de segundo. Las primeras cuestiones se mantienen para todos igual y simplemente se añaden las últimas cuatro cuestiones para los alumnos de segundo curso, que tienen que ver con la valoración del ciclo formativo (CF), ya que se pasaron los cuestionarios al inicio de curso, porque se entiende los alumnos de primer curso aún no tienen suficiente información para realizar esta última valoración (Anexo 5).

En el cuestionario se pueden identificar como variables independientes las características del alumnado, mientras que como principal variable dependiente se identifica el nivel de satisfacción con el ciclo formativo, dependiendo de las expectativas que los alumnos tuvieran del mismo. Para poder obtener la información necesaria para contestar a las hipótesis de partida, se ha diseñado el cuestionario teniendo en cuenta la claridad y comprensión de su redacción. En el cuestionario a alumnos se pueden identificar diferentes tipos de variables según la información que se pretendía obtener:

- Variables nominales: estas son de tipo cualitativo y han permitido identificar diferencias o similitudes entre los alumnos que se encuentran cursando el CFGM de TAPSD. Se pueden encontrar dentro de las variables nominales las siguientes: sexo y centro de estudios.

- Variables ordinales: estas han permitido ordenar y clasificar al alumnado según su nivel de estudios, o el curso en el que se encuentran.

- Variables de razón: han permitido identificar el nivel de satisfacción con el ciclo formativo, así como las mejoras que el alumnado cree necesarias.

Teniendo en cuenta este tipo de variables, se pueden encontrar dentro del cuestionario diferentes tipos de cuestiones que se procederán a categorizar y a exponer seguidamente.

Dentro de las preguntas abiertas, que han permitido ampliar y profundizar sobre aspectos relevantes de la investigación, se pueden identificar las siguientes cuestiones:

7. Escribe dos adjetivos que te definan y que sean importantes para los estudios que estás cursando.
- 8.1. ¿En qué sector trabajas?.
13. ¿Cómo lo mejorarías? (En referencia al ciclo formativo).
- 14.1. Si el ciclo formativo no se ajusta a tus expectativas, indica el porqué.

Dentro de las cuestiones cerradas o de selección, en las que el alumno ha de posicionarse en una opción de respuesta que permitan centrar y concretar los aspectos de estudio, encontramos:

- Seis preguntas cerradas dicotómicas cuyas opciones son generalmente si/no y en las que tres de ellas (8, 10 y 14) dan lugar a una pregunta abierta relacionada con la respuesta.

2. Sexo H M
3. Modalidad de estudios: Presencial Semipresencial
8. ¿Estás trabajando en la actualidad? Si No
9. ¿Has trabajado anteriormente en este sector? Si No
10. ¿Esperas trabajar en este sector? Si No
11. ¿Crees que los contenidos del ciclo formativo te dan una formación completa para desarrollar tu labor profesional en este ámbito? Si No

- Seis cerradas politómicas o de categoría (Figura 64), que permiten identificar el nivel de estudios del alumnado (4), la forma de acceso (5), los motivos por los que realizan los estudios (6), las vías de estudios que quieren seguir (6.1), el colectivo y ámbito en el que sean trabajar (10.1, 10.2) y las mejoras que consideren necesarias en la formación recibida (12).

De elección simple		De elección múltiple
<p>4. ¿Qué estudios tienes?</p> <p><input type="checkbox"/> Universitarios</p> <p><input type="checkbox"/> E.S.O/Graduado</p> <p><input type="checkbox"/> PCPI</p> <p><input type="checkbox"/> CFGM</p> <p><input type="checkbox"/> CFGS</p> <p><input type="checkbox"/> Sin estudios</p> <p>Otros: _____</p>	<p>5. ¿Cómo accediste al ciclo formativo de atención a la dependencia/ atención sociosanitaria?</p> <p><input type="checkbox"/> Desde la E.S.O</p> <p><input type="checkbox"/> Mediante prueba de acceso a grado medio</p> <p><input type="checkbox"/> Desde PCPI (Programa de cualificación profesional inicial)</p> <p><input type="checkbox"/> Con título de formación profesional de grado medio o superior</p> <p><input type="checkbox"/> Con título de bachiller</p> <p><input type="checkbox"/> Con título universitario</p> <p><input type="checkbox"/> Por certificado de profesionalidad</p> <p>Otros: _____</p>	<p>6. ¿Por qué motivo realizaste el ciclo formativo de atención a la dependencia/atención sociosanitaria?</p> <p><input type="checkbox"/> Para poder acceder a otros ciclos formativos.</p> <p><input type="checkbox"/> Porque necesitaba el título para continuar trabajando.</p> <p><input type="checkbox"/> Para tener una formación que me permitiera tener más posibilidades de empleo.</p> <p><input type="checkbox"/> Por vocación</p> <p>Otros: _____</p>
De ordenación		
<p>10.1 Si la respuesta a la anterior cuestión es afirmativa. ¿En qué ámbito te gustaría trabajar? (ordena por orden de prioridad, siendo el 1 el más importante)</p> <p><input type="checkbox"/> En instituciones</p> <p><input type="checkbox"/> En domicilios</p> <p><input type="checkbox"/> Teleasistencia/ teleoperador/a</p> <p>10.2 ¿Con qué colectivo te gustaría desempeñar tus funciones como técnico/a?(ordena por orden de prioridad, siendo el 1 el más importante)</p> <p><input type="checkbox"/> Con personas con diversidad funcional (asistente personal)</p> <p><input type="checkbox"/> Con personas mayores (como auxiliar, asistente o gerocultor)</p> <p><input type="checkbox"/> Con personas con enfermedad mental (educación especial, auxiliar, asistente)</p> <p><input type="checkbox"/> Con personas con discapacidad física y/o intelectual (educación especial, auxiliar, asistente)</p>		

Figura 64. Ejemplo de preguntas de categoría empleadas en el cuestionario de alumnos (Fuente: elaboración propia)

- *Cuestionario segunda parte: Adaptación sobre inteligencia emocional*

La segunda parte del cuestionario a alumnos pertenece a un cuestionario estandarizado sobre inteligencia emocional elaborado por Blasco et al. (2002, p. 148-154), que se muestra en el Anexo 6. Este constaba inicialmente de 90 cuestiones, que han quedado reducidas a 79, ya que se han seleccionado aquellas que se adecuaban mejor al perfil de alumnado. La primera cuestión es categorial, mientras que el resto de cuestiones las podemos enmarcar dentro de una escala tipo Likert, pues el alumnado ha de mostrar el grado de acuerdo con las cuestiones que se plantean y que corresponden a su forma de actuar en determinadas situaciones.

Con estas cuestiones se pretenden identificar las características de la inteligencia emocional y habilidades sociales, que son propias del alumnado que cursa este tipo de formación, encaminada al cuidado. Las características y variables que determinan en este instrumento el nivel de inteligencia emocional, son las siguientes (Figura 65):

1. La autoconciencia emocional: conciencia emocional (ítems 1-3), valoración adecuada de sí mismo (ítems 4-6), confianza en sí mismo (ítems 7-10).
2. La capacidad de autorregulación: autocontrol (ítems 11-13), confiabilidad (ítems 14-17), integridad (ítems 18-19), innovación (ítems 20-21), adaptación (ítems 22-24).
3. Motivación: motivación de logro (ítems 25-28), compromiso (ítems 29-31), iniciativa (ítems 32-35), optimismo (ítems 36-38).
4. Empatía: comprensión de los demás (ítems 39-41), orientación hacia el servicio (ítems 42-44), aprovechamiento de la diversidad (ítems 45-49).
5. Habilidades sociales: influencia (ítems 50-52), comunicación (ítems 53-56), manejo de conflictos (ítems 57-60), liderazgo (ítems 61-64), catalización del cambio (ítems 65-68), establecer vínculos (ítems 69-71), colaboración y cooperación (ítems 72-75), capacidades de equipo (ítems 76-79).

Figura 65. Variables de personalidad determinadas en el cuestionario de inteligencia emocional (Fuente: Blasco et al., 2002)

2. Cuestionarios para docentes

Han participado diecinueve docentes de diferentes cuerpos y especialidades de la Educación Secundaria⁹⁵, que imparten docencia en el CFGM de TAPSD, estos han respondido un cuestionario semiestructurado elaborado para esta investigación (Anexo 7), con un total de siete preguntas con las que se tratan de identificar las opiniones de los docentes acerca de las características de este tipo de alumnado y la influencia de las mismas en el clima y trabajo de aula, así como su opinión acerca del periodo de prácticas, para elaborar una comparativa al respecto (Lucca y Berrios, 2003). La mayor parte de preguntas son abiertas, exceptuando las cuestiones 1 y 2 que son categoriales (Figura 66).

Cuestiones relacionadas con el docente	1. Especialidad 2. Años de experiencia
Cuestiones relacionadas con el alumnado	3. ¿Qué características destacarías del alumnado de este ciclo formativo? 3.1 ¿Cómo influyen estas características en tu trabajo en el aula? 4. ¿Cómo se muestra este alumnado ante el proceso de prácticas? ¿Crees que responden favorablemente a las demandas de las empresas? 4.1 Si la respuesta anterior es negativa, explica por qué y que habría que hacer para mejorarlo.
A modo de conclusión	5. Si crees que existen alguna otra cuestión que plantear para nuestro estudios, añádela seguidamente:

Figura 66. Guion cuestionario docente (Fuente: elaboración propia)

⁹⁵ En este Ciclo Formativo pueden impartir docencia los profesores de los cuerpos docentes de: Profesores Técnicos y de Profesores de Enseñanza Secundaria, pertenecientes a las Familias Profesionales del ámbito Sanitario y de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en las especialidades de Servicios a la Comunidad e Intervención Sociocomunitaria, junto con los Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Formación y Orientación Laboral e Inglés.

3. Cuestionarios para empleados

El cuestionario a empleados, se ha realizado para esta investigación. Se compone de 20 preguntas, abiertas y cerradas, que tienen como principal objetivo identificar las características de los empleados y las características del empleo en este sector, así como la visión de los empleados sobre la formación recibida (Anexo 8). Cuenta con un total de siete preguntas abiertas:

3. Estudios realizados.
5. Año de finalización de estudios.
7. Responsabilidad o funciones dentro del centro.
9. Escribe dos adjetivos que te definan y que creas importantes para este trabajo
16. Respecto a las mejoras del ciclo ¿Cómo lo mejorarías?
- 17.1 En el caso de haber contestado no (al ajuste de la formación a las exigencias de las empresas), indica porqué.
18. Si has tenido algún alumno de prácticas de este ciclo formativo, que opinión te merece su formación:
19. ¿Cómo te parece que están organizadas las prácticas en este ciclo formativo?

Dentro de las cuestiones cerradas o de selección, en las que el trabajador ha de posicionarse en una opción de respuesta encontramos:

- Cinco preguntas cerradas dicotómicas que dan a elegir al empleado entre dos opciones, una de ellas (18) da lugar a una pregunta abierta relacionada con la respuesta, con el objeto de concretar la respuesta.

2. Sexo H M

4. ¿En qué modalidad realizaste tus estudios? Presencial Semipresencial

11.1. Este trabajo fue: Por cuenta ajena Por cuenta propia

15. ¿Crees que los contenidos del ciclo formativo te dieron una formación completa para poder desarrollar tu labor profesional en este ámbito? Si No

18. ¿Crees que el ciclo formativo se ajusta a las exigencias de las empresas para este tipo de profesional? Si No

- Nueve cerradas politómicas o de categoría (Figura 67), en su mayoría relacionadas con el tipo de trabajo en el que se ubican (6, 8, 10), las características del empleo (11, 12, 13, 14) y por último con aspectos de mejora que identifican en la formación recibida (15).

<i>De elección simple</i>	<i>De elección múltiple</i>
<p>6. Centro de trabajo:</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de día</p> <p><input type="checkbox"/> Residencia</p> <p><input type="checkbox"/> Piso tutelado</p> <p><input type="checkbox"/> SAD (Servicio de Ayuda a Domicilio)</p> <p><input type="checkbox"/> Teleasistencia</p>	<p>8. Colectivo de trabajo:</p> <p><input type="checkbox"/> Personas con diversidad funcional</p> <p><input type="checkbox"/> Personas mayores</p> <p><input type="checkbox"/> Enfermos mentales</p> <p><input type="checkbox"/> Discapacidad</p>
<p>11. ¿El tipo de trabajo donde encontraste más salida laboral para este ciclo fue?</p> <p><input type="checkbox"/> En instituciones</p> <p><input type="checkbox"/> En domicilios</p> <p><input type="checkbox"/> Teleasistencia/ teleoperador-a</p>	<p>10. Tras finalizar tus estudios del ciclo formativo ¿En qué colectivo te resultó más fácil encontrar trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Personas con diversidad funcional</p> <p><input type="checkbox"/> Personas mayores</p> <p><input type="checkbox"/> Enfermos mentales</p> <p><input type="checkbox"/> Discapacidad</p>

Figura 67. Ejemplo de preguntas de categoría usadas en el cuestionario de empleados (Fuente: elaboración propia, a partir del RD. 1593/2011)

Han participado un total de 100 trabajadores, que se seleccionaron por desempeñar el trabajo relacionado con las funciones del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, en las tres empresas de servicios que han colaborado en esta investigación, y que participaron de manera voluntaria.

6.3.2.2. Pre-test y validación de los instrumentos

Toda investigación empírica requiere de la comprobación de los instrumentos que se desean emplear en la recogida de datos, para asegurar la validez y fiabilidad de estos, aspecto de especial relevancia en un estudio de este tipo, y más aún si posteriormente queremos elaborar generalizaciones veraces sobre la temática tratada (Bisquerra, 2014).

a) Los cuestionarios

Tanto los cuestionarios destinados a alumnos como empleados requerían de un lenguaje claro y comprensible, así como de la realización de preguntas que pudieran ser contestadas de manera ágil y sencilla.

Para ello tanto en el caso del alumnado como de los trabajadores hemos recurrido a la validación del instrumento mediante el siguiente proceso:

- En primer lugar se ha recurrido a los profesionales del Departamento de Métodos de Investigación en Educación (MIDE) de la Universidad de Valencia, para que ellos revisaran la validez⁹⁶ del instrumento y la factibilidad de su posterior análisis.
- En segundo lugar una vez confirmada la validez de los instrumentos se han presentado estos a un grupo de alumnos (20), profesionales (10) y docentes (10), para confirmar la comprensión de las cuestiones planteadas.
- En tercer lugar tras la implantación, los diseños fueron corregidos, dando como resultado el diseño final.

⁹⁶ Es decir, para comprobar que con las cuestiones planteadas realmente estábamos contestando a los interrogantes de nuestra investigación, dicho de otra manera, para comprobar que el instrumento medía lo que pretendíamos medir.

Cabe señalar que las principales correcciones versaron sobre el vocabulario empleado en la segunda parte del cuestionario de los alumnos, sobre inteligencia emocional, donde hubo dificultad para comprender ciertas palabras⁹⁷ y el formato de preguntas invertidas⁹⁸.

6.3.2.3. Metodología cualitativa

Sandín identifica la metodología cualitativa como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos...”, (2003, p.123). Del Rincón, por su parte, enfatiza como objeto de la metodología cualitativa, “la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables...”, abordando “una realidad dinámica, múltiple y holística” (Del Rincón, 1997, p. 9). Además de todo ello, dentro de la investigación cualitativa es importante considerar la figura del propio investigador como participante activo en la investigación (Massot et al., 2014; Ruiz, 1999).

Dentro de este trabajo, se destacan cinco aspectos concretos e importantes de la investigación cualitativa (Eisner, 1998):

- Son estudios centrados en contextos específicos.
- Los investigadores participan de la investigación y son el principal instrumento de medida.
- Tiene una naturaleza interpretativa.
- Es importante el uso del lenguaje.
- Es necesario prestar atención a lo concreto.

En este caso, esta metodología ha permitido el acercamiento a la realidad objeto de estudio mediante un contacto directo con empresas encargadas de la gestión de recursos humanos en el área de Atención a la Dependencia, a los docentes que imparten formación en este ciclo formativo, y a los alumnos que han finalizado esta formación.

⁹⁷ Cólera (pregunta 1), retraigo (pregunta 10), enojado (pregunta 12), convencional (pregunta 20), elogio (pregunta 56).

⁹⁸ Preguntas invertidas (la respuesta siempre sería negativa): 10, 13, 22, 23, 33 y 56.

La información obtenida pretende identificar las características de las demandas del mercado laboral de este tipo de profesional, las opiniones de docentes acerca de las características de este tipo de alumnado y la influencia de estas características en el clima y trabajo de aula, así como su opinión acerca del periodo de prácticas. A la vez, que perfilar de manera más concreta la figura de este alumnado y futuros profesionales en base a la identificación de competencias claves para el desempeño laboral en este sector.

a) Las entrevistas

Es importante tener en cuenta en ellas la forma de realizarlas, el contacto que se establece entre el interlocutor y el receptor, pues como indica Kerlinger, la entrevista “es una confrontación interpersonal, en la cual una persona (el entrevistador) formula a otra (el respondiente) preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación” (Kerlinger, 1988, p. 388).

Ander-Egg señala que la entrevista consiste en "una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es entrevistador y otro u otros son los entrevistados; estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional" (Ander-Egg, 1982, p. 226), en este caso el objetivo es conseguir información sobre la figura del TAPSD, sus posibilidades, limitaciones y funciones, dentro del mercado laboral, por lo que se puede identificar un propósito expreso (Pérez, 2005; Sierra, 1992).

Para conseguir esta información se ha recurrido a la realización de entrevistas a las representantes de recursos humanos de tres empresas de gestión de servicios de atención a la dependencia, pues era necesario escuchar las diferentes respuestas, para poder elaborar conclusiones y comparaciones al respecto, ya que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643).

1. Entrevista a representantes de las empresas.

Se han conseguido realizar entrevistas en tres empresas, dos de ellos son grandes empresas del sector y de amplia representatividad en el ámbito de la Comunidad Valenciana, mientras que la tercera es de ámbito municipal, de las quince que inicialmente se plantearon.

Mediante ellas se ha tratado de mostrar la realidad y perspectiva del sistema laboral en torno al Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, sus posibilidades laborales y el porqué de la situación existente.

No ha sido fácil el acceso a las empresas, pues muchas no han podido colaborar con este estudio, por las posibles consecuencias sociopolíticas que se pudieran derivar. No se debe olvidar que el sistema de bienestar social está sufriendo una de sus máximas crisis, que giran en torno a la reducción de servicios y a la privatización de muchos de ellos.

Las entrevistas aún y pretendiendo ser abiertas y flexibles, han tratado de tener una estructura común que permitiera hacer una comparativa de perspectivas, opiniones y situaciones entre ellas. Las preguntas que han guiado el hilo conductor de estas entrevistas han sido las siguientes:

1. ¿Qué servicios presta tu empresa?
2. Colectivo de trabajo.
3. Características imprescindibles para trabajar en este sector.
4. ¿Cuál es la situación actual de las empresas de servicios de Atención a la Dependencia?
5. ¿Cómo ha influido el “horizonte 2015”, en la preparación de los empleados?
6. ¿Realiza tu empresa alguna formación específica para empleados?
7. ¿Estáis contratando gente nueva con la titulación específica de TAPSD?
¿Conocéis esta figura profesional?
8. ¿Qué figura profesional suele ser contratada en este tipo de servicios? ¿Por qué?

Tras pedir permiso, una de las personas entrevistadas ha autorizado que la entrevista fuera grabada y en los otros dos casos se ha hecho uso del formato papel para registrar la información, pues se sentían incómodas al ser grabadas.

La duración aproximada de las entrevistas han sido de quince minutos pues se ha tratado de no entorpecer la jornada laboral de las personas entrevistadas y obtener en ese periodo de tiempo la máxima información posible, lo que ha llevado a la elección de un tipo de entrevista semiestructurada, pues si bien era necesario establecer unas cuestiones básicas, también interesaba que las entrevistadas pudieran añadir comentarios y apreciaciones al respecto, para contribuir a enriquecer los datos de la investigación.

b) Los grupos de discusión

El grupo de discusión (o grupo focal), ha permitido profundizar en otros aspectos relevantes.

Se trata de una técnica cualitativa que desde la entrevista grupal permite recopilar información importante sobre el problema de investigación, puede definirse por tanto, como una discusión diseñada para obtener diferentes puntos de vista sobre un área particular de interés (Massot, Dorio y Sabariego, 2014).

Suele realizarse a un grupo de entre 5 y 10 personas, en este caso se han tenido en cuenta estas indicaciones, así como la limitación de tiempo, que no ha de ser mayor de noventa minutos (Russi, 1998; León y Montero, 2002). Como indica Massot et al. (2014) el propósito de los grupos focales es suscitar la autoapertura entre los colaboradores y crear un discurso grupal para definir distintas tendencias y regularidades en sus opiniones.

Para identificar estas tendencias en cuanto a la identificación de las competencias propias de este profesional, se ha aplicado en todos los grupos de discusión llevados a cabo el “Método Performase”⁹⁹ (Rousselot y Guerra, 2015). Se trata de un método para determinar las competencias profesionales en el ámbito de recursos humanos (RRHH) de las empresas, consiste en la realización de grupos de entre cuatro y ocho personas, en el que se plantea a los participantes la elección de diez competencias que consideran imprescindibles para el desempeño profesional, de entre cuarenta y seis que se les

⁹⁹ Performase es una herramienta para evaluar comportamientos y competencias profesionales relacionadas con un perfil profesional determinado.

presentan (Anexo 9). Estas cuarenta y seis competencias están evaluadas por la misma empresa que realiza este método, con el fin de que se adapten a la mayor parte de sectores de empleo. Para la elección de las competencias los participantes han tenido que consensuar y ser capaces de reflexionar y razonar el porqué de unas competencias y no otras.

1. Con alumnos

Se han llevado a cabo dos grupos de discusión, uno de ellos con cinco alumnas que habiendo finalizado el ciclo formativo de TAPSD, continuaban estudiando en el ciclo formativo de grado superior (CFGS) de Animación sociocultural. Y un segundo grupo de discusión con cinco alumnas que continuaban estudiando en el CFGS de Educación Infantil.

Han tenido lugar en un aula del centro en el que se encuentran cursando sus estudios. Los grupos de discusión se han extendido entre treinta y cuarenta y cinco minutos, respectivamente.

Los momentos que han marcado el desarrollo de ambos grupos de discusión han sido los siguientes:

- Primer momento: presentación de la observadora, de la temática a tratar, y presentación individual de cada una de las componentes del grupo de discusión.
- Segundo momento: desarrollo de las preguntas expuestas por la observadora-moderadora:
 - o Motivos por los que realizaron el ciclo formativo.
 - o Motivos por los que continúan estudiando
 - o Situaciones encontradas en la búsqueda de empleo.
 - o Opinión acerca del ciclo formativo y del periodo de prácticas.
- Tercer momento del grupo de discusión: actividad performase.
- Finalización: agradecimiento a las participantes y despedida.

2. Con alumnos Erasmus

En esta parte se ha contado con total de 5 alumnos de prácticas Erasmus¹⁰⁰ del CFGS de Integración Social, que habían realizado con anterioridad el CFGM de TAPSD, y que actualmente se encuentran finalizando su periodo de prácticas Erasmus en Portugal.

Era de especial interés la opinión de este alumnado, en cuanto a las limitaciones y posibilidades que les proporcionan estos estudios en el exterior, las perspectivas laborales que encuentran fuera de su país y las competencias personales, profesionales y sociales que son necesarias en estos casos.

Para poder llevar a cabo este grupo de discusión se ha utilizado el software Skype, que ha permitido mediante video llamada la grabación de voz y la observación en vídeo de los alumnos que han participado. Es necesario remarcar que no se ha tratado de una videoconferencia simultánea en grupo, sino que los alumnos se han desplazado a un punto de encuentro común para poder llevar a cabo este trabajo. La extensión del grupo de discusión ha sido de cuarenta y cinco minutos pues los alumnos tenían limitado el tiempo, ya que se encontraban aún en su periodo de prácticas.

Como en el caso anterior el grupo de discusión ha tenido diferentes momentos, estos han sido:

- Primer momento: presentación de la observadora, de la temática a tratar, y presentación individual de cada uno de los componentes del grupo focal.
- Segundo momento: desarrollo de las preguntas expuestas por la observadora-moderadora.
 - o Motivos por los que realizaron el ciclo formativo.
 - o Motivos por los que continúan estudiando.
 - o Qué diferencias encuentran entre el periodo de prácticas en España y las realizadas en el exterior.
 - Aspectos positivos
 - Aspectos negativos.
 - o Posibilidades de empleo en el exterior.

¹⁰⁰ «Erasmus+: Erasmus» perteneciente al programa Erasmus+, este es el programa de la UE en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020, el programa Erasmus se centra en las actividades del programa pertenecientes exclusivamente al ámbito de la educación superior y centradas en los países del programa (Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013).

- Opinión acerca del ciclo formativo y del periodo de prácticas.
- Tercer momento del grupo de discusión: actividad performase.
- Finalización: despedida y agradecimientos a los participantes.

3. Con docentes

En este grupo de discusión se ha podido contar con la participación de seis docentes y una alumna que estaba finalizando el Máster de Secundaria de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, que había realizado su periodo de prácticas en un aula donde se impartía el CFGM de TAPSD y en un centro especializado de Atención a la Dependencia, además de haber cursado el Ciclo Formativo Superior de Animación Sociocultural.

Los docentes procedían de las especialidades de Intervención Sociocomunitaria (4), de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (1) y de Sanitaria (1).

Para la realización de este grupo de discusión se reservó lugar en un centro cultural (Sankofa) situado en la localidad de Patraix (Valencia), que permitió hacer del grupo de discusión un momento de encuentro agradable entre profesionales. En este caso el grupo de discusión duró un total de noventa minutos.

Las preguntas planteadas giraban en torno al tipo de alumnado, las situaciones que se pueden encontrar en el aula, las posibilidades y limitaciones del sistema educativo, así como de la inserción profesional del alumnado y su proceso de prácticas.

La estructura del grupo de discusión varió con respecto a los realizados con los alumnos en la segunda parte, pues se plantearon aspectos más profundos relacionados con el sistema educativo y las modificaciones que han conllevado en el CF las diferentes Leyes educativas (LOGSE-LOE).

Al igual que en los grupos de discusión con alumnos se empleó el método Performanse de evaluación de competencias profesionales para identificar los perfiles y características que ha de tener el alumnado y los profesionales de este sector.

6.4. TRABAJO DE CAMPO: ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo ha conestado de cuatro etapas diferenciadas, que han permitido poder elaborar comparaciones y relaciones, entre la información recogida de diferentes grupos. Cada una de ellas con características e instrumentos propios, así como en momentos diferentes que pasamos a identificar en la siguiente Figura 68.

Etapa	Muestra	Criterio de división	Metodología	Instrumento	fecha
Primera etapa	890 alumnos (1º y 2º)	Visión interna de la realidad de los alumnos.	Cuantitativa	Cuestionario Pre-test	Primer trimestre Sep-oct
Segunda etapa	Ex alumnos (15)	Profundización visión interna de la realidad del ciclo, de los alumnos y de sus posibilidades y limitaciones.	Cualitativa	Grupos de discusión	Última semana abril -1ª semana mayo
	Docentes (7)				2º semana Mayo
	Docentes (19)			Cuestionario	Abril
Tercera etapa	Empresas (3)	Visión externa y objetiva de la realidad sobre posibilidades de empleo y ajuste F-E.	Cualitativa	Entrevista	Enero-febrero
	Trabajadores (99)		Cuantitativa	Cuestionarios	Marzo-Abril
Cuarta etapa	Alumnos 2º (49)	Control visión interna de la realidad del alumnado una vez finalizado el periodo de FCT.	Cuantitativa	Post-test Cuestionarios	Tercera semana mayo

Figura 68. Etapas de investigación: muestra, criterio división, metodología, instrumento y fecha de recogida de datos (Fuente: elaboración propia)

6.4.1. Fecha y recogida de datos

6.4.1.1. Primera etapa

La primera etapa se corresponde con el inicio de curso de los alumnos, concretamente el primer trimestre¹⁰¹, pues se tenía la intención de pasar un post-test al finalizar el curso para poder identificar las variaciones que se producían entre un periodo y otro, respecto a las expectativas del alumnado y la satisfacción con el ciclo.

Para pasar los cuestionarios fue necesario ponerse en contacto con los diferentes centros de la Comunidad Valencia (públicos) que impartían esta formación, una vez hechos los contactos y con los centros interesados identificados, se procedió a establecer y concretar fechas, días y horas para el pase de cuestionarios en cada uno de ellos (Figura 69).

La actitud abierta de los docentes de esta familia profesional, facilitó mucho el pase de los cuestionarios, pues se prestaron a ayudar si algún alumno tenía alguna duda, y dejaron pasar los cuestionarios en sus clases, interrumpiendo momentáneamente la impartición de su módulo, facilitando además el listado de alumnado, para poder numerar a estos para el posible post-test que se llevaría a cabo una vez finalizado el curso. La presencia de la encuestadora y la explicación del funcionamiento y posibles dudas que podían surgir a los alumnos sobre él, facilitó la participación eficaz del alumnado, el cual se mostró en la mayor parte de los centros interesado por participar en este trabajo, tan solo en un centro una alumna no quiso participar.

La cumplimentación de este cuestionario era completamente voluntaria, pues el hecho de que no fuera así podía interferir en los resultados posteriores.

El número de alumnos por aula ha variado según el curso, pues los alumnos de segundo suelen ser menos que en primero, ya que el grupo está compuesto solo por aquellos que han superado el curso anterior. Por otra parte también ha influido la asistencia, además de que existían módulos que algunos alumnos tienen convalidados o superados, por lo que el número de alumnos de la muestra se ha visto reducido.

¹⁰¹ Solo en el caso de un centro se tuvo que realizar al comienzo del segundo trimestre, motivos de organización, ya que si no se solapaba con periodos de exámenes.

Centros	Grupos		Día	Hora
I.E.S Gilabert de Centelles (Nules)	1º / 2º	Mañanas	19 de septiembre	De 11:30 a 13:30 horas
	1º / 2º	Tardes		De 16 a 17 horas
CIFP Misericordia (Valencia)	1º A/ 1º B	Mañanas	16 de septiembre de 2014	De 11:30 a 12:30 horas
	2º A/ 2º B			De 12:30 a 13:30 horas
	1º C/ 2º C	Tardes		De 15:30 a 16:30 horas
I.E.S Nº 1 (Requena)	1º / 2º	Mañanas	30 de septiembre de 2014	De 11:30 a 12:30
I.E.S Enrique Tierno Galván (Moncada)	1º A/ 2º A	Mañanas	2 de octubre de 2014	De 11:30 a 13:30 horas
	1º B/ 2º B	Tardes		De 16 a 17 horas
(Benicarló)	1º / 2º	Mañanas	16 de octubre de 2014	De 10:00 a 11:00 horas
I.E.S Faitanar	1º / 2º	Semipresencial	<i>Se facilitó el cuestionario a la docente para pasarlo en la tutorías individuales</i>	
	1º	Presencial tardes	7 de octubre de 2014	De 11:30 a 13:30 horas
	1º	Presencial Mañanas		De 16 a 17 horas
Orriols (Valencia)	1º	Mañanas	<i>Envío por correo y aplicación por parte de la tutora.</i>	
I.E.S. Figueras Pacheco	1º A/ 2º A	Tardes	6 de octubre de 2014	De 16:00 a 17:30 horas
	1º / 2º	Semipresencial	<i>Se facilitó el cuestionario a la docente para pasarlo en la tutorías individuales (octubre)</i>	
I.E.S Victoria Kent (Elche)	1º / 2º	Tardes	<i>Envío por correo y aplicación por parte de la tutora (octubre)</i>	
I.E.S Jordi de San Jordi	1º / 2º	Mañanas	3 de octubre de 2014	De 11:30 a 13:00 horas
	1º / 2º	Tardes		De 16:30 a 18:00 horas

Figura 69. Centros, grupos, día y fecha de realización de los cuestionarios a alumnos (Fuente: elaboración propia)

Por otra parte, cabe remarcar, que en algunos casos la compatibilización de horarios y disponibilidad para el pase de cuestionarios ha sido compleja, por lo que se ha tenido que delegar en los respectivos docentes del ciclo para poder llevar a cabo el pase de cuestionarios¹⁰². Para hacer factible esta labor se ha hablado con las docentes correspondientes por vía telefónica para facilitar el proceso y aclarar posibles dudas.

En cuanto a los alumnos de semipresencial, puesto que la asistencia no es obligatoria, el proceso de recogida de datos ha sido mucho más dificultoso y a más largo plazo, pues las tutoras de los grupos han tenido que proceder al pase de cuestionarios en las tutorías presenciales, intentando pasarlo a todos los asistentes y teniendo en cuenta a aquellos que no lo habían pasado, para poder pasarlo en otro momento en el que la persona estuviera presente.

6.4.1.2. Segunda etapa

En esta segunda etapa se han llevado a cabo los diferentes **grupos de discusión**, con el objeto de poder profundizar en aspectos relacionados con las características de los alumnos/as, sus expectativas y la situación actual de este ciclo.

Los espacios y el tiempo en el que se han desarrollado se han nombrado con anterioridad¹⁰³, aun así procedemos en la siguiente Figura 70, a identificar la muestra, el día y la hora de su realización.

Muestra	Lugar	Día	hora
Alumnas Animación Sociocultural	Aula del centro educativo	28 de abril de 2015	De 12:40 a 13:15 horas
Alumnas Educación Infantil	Aula del centro educativo	29 de abril de 2015	De 9:00 a 9:35 horas
Alumnos Erasmus	Lugar de encuentro de los Erasmus en Portugal (Skype)	13 de mayo de 2015	De 18:00 a 18:45 horas
Docentes	Centro Cultural Sankofa	16 de mayo	De 11 a 12:30 horas

Figura 70. Muestra, lugar, día y fecha de realización de los grupos de discusión (Fuente: elaboración propia)

¹⁰² Tan solo se ha tenido que delegar el pase de cuestionarios a docentes, en el caso de alumnos de semipresencial, así como en el I.E.S Orriols (Valencia) y Victoria Kent (Alicante).

¹⁰³ En el punto 5.1.4.2 Metodología cualitativa, apartado b (grupos de discusión).

Es necesario destacar que realizar un grupo de discusión docente ha supuesto bastante dificultad, pues si bien los docentes se muestran disponibles, resulta complicado compaginar horarios para poder llegar a un punto de acuerdo común.

En cuanto a los alumnos y alumnas, estas han mostrado plena disponibilidad gracias a que se encontraban tras haber finalizado el CFGM de TAPSD continuando estudios en el Instituto de Educación Secundaria y su docente les invitó a la participación en esta actividad, posibilitándoles usar parte de su clase para poder desarrollar la actividad en el centro.

Los alumnos Erasmus por su parte han participado gracias a la vinculación familiar de uno de estos alumnos con la moderadora, lo que ha facilitado la accesibilidad a la muestra, que aunque reducida, permite identificar las características del periodo de prácticas de esta especialidad en el extranjero, así como las posibilidades de empleo existentes en el exterior para este perfil profesional.

El trato entre moderadora y los participantes ha podido ser en todo momento distendido y cercano, pues tanto el ambiente como la actitud de unos y otros lo han permitido.

Por otra parte, dentro de esta etapa, se han pasado un total de 19 **cuestionarios** a docentes, para profundizar más en los datos obtenidos con anterioridad. Este instrumento constaba de tan solo 5 cuestiones sencillas, que se han realizado con facilidad y en un corto periodo de tiempo. Se ha recurrido a los cuestionarios, puesto que la disponibilidad de los docentes en horario lectivo era reducida, lo que ha permitido que las cuestiones fueran respondidas por los docentes con mayor posibilidad de reflexión y sin nervios y prisas que pudieran entorpecer los datos facilitados.

Para registrar los cuestionarios y conservar la intimidad de los docentes se ha procedido a su numeración, indicando su especialidad docente, años de experiencia y sexo. El tiempo de realización de los cuestionarios ha sido de aproximadamente diez minutos, todos los cuestionarios se han respondido durante el mes de mayo. Cuando los cuestionarios se han podido realizar de manera personal, estos han tenido lugar en horario de recreo de 11 a 11:30 horas en la sala de profesores de los centros educativos en los que impartían docencia los profesores participantes.

Todo ello queda indicado en la siguiente Figura 71.

Cuestionario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Hombre			X							X							X			
Mujer	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Años de experiencia	15	6	7	9	11	35	7	22	8	7	6	20	10	6	6	7	10	8	5 meses	1
Especialidad Intervención Sociocomunitaria		X	X	X	X			X	X		X		X	X			X			X
Especialidad Servicios a la Comunidad	X					X	X			X									X	
FOL															X					
Sanitaria												X				X		X		
2 de abril		X	X																	
6 de abril				X	X															
16 de abril									X	X										
20 de abril												X	X							
30 de abril																		X	X	

Figura 71. Características de los docentes a los que se le pasaron cuestionarios y lugar donde se llevaron a cabo (Fuente: elaboración propia)

6.4.1.3. Tercera etapa

En esta etapa, la principal finalidad ha consistido en realizar una observación externa de la realidad objeto de estudio, una realidad desde el mundo laboral, donde se encuentran empresas y trabajadores del ámbito, y el futuro yacimiento de empleo de los alumnos.

Para ello se han llevado a cabo **tres entrevistas** con **empresas** del sector durante los meses de enero y febrero. Las entrevistas han tenido lugar en los centros y sedes de las mismas, en espacios habilitados para la reunión, por lo que podemos decir que se trataban de espacios tranquilos y preparados para dar lugar a la conversación. Aunque el tiempo era limitado pues las entrevistas han tenido lugar en su puesto de trabajo y en horas laborales, las entrevistas que han durado entre quince y veinte minutos han podido ser distendidas y se han tratado todos los temas que se habían planteado inicialmente.

Para realizar las entrevistas, se ha recurrido a los contactos de personas cercanas que trabajaban en el sector y por otra parte se ha llamado telefónicamente a cada una de las empresas que se quería que formaran parte de este estudio, una vez realizados los contactos con las personas encargadas de los recursos humanos de las empresas entrevistadas, se procedió a la citación para la realización de las entrevistas. En este caso para la realización de ellas, la entrevistadora se ha desplazado a los diferentes emplazamientos de las empresas encargadas de la gestión de servicios de Atención a la Dependencia. Estas entrevistas han tenido lugar en momentos diferentes como se indica en la Figura 72, dependiendo de la disponibilidad de la persona responsable del ámbito de RHH, a la que iba dirigida la entrevista.

Empresa	Día	Hora
Empresa 1	9 de febrero de 2015	De 10:00 a 10:30 horas
Empresa 2	16 de enero de 2015	De 11:00 a 11:30 horas
Empresa 3	25 de febrero de 2015	De 12:00 a 12:30 horas

Figura 72. Momentos de realización de las entrevistas a empresas (Fuente: elaboración propia)

Partiendo del contacto de las empresas, se ha aprovechado este para pasar **cuestionarios** a los **empleados** de algunas de ellas, con el objetivo de tener la perspectiva de empleo y

funciones del trabajador dentro de este ámbito y de diferentes recursos de Atención a la Dependencia.

Esta parte no ha sido sencilla, pues muchas de estas empresas tiene un contacto muy generalizado con los trabajadores y son solo los profesionales encargados de la gestión de cada uno de los servicios que prestan (Centro de Día, SAD, Residencia...) los que tienen un contacto más directo. Es por ello que los cuestionarios se les han facilitado a las respectivas empresas, que se han comprometido y han contribuido al pase de estos cuestionarios a profesionales del sector que realizan las funciones propias del TAPSD, aportando un total de 100 cuestionarios, pasados a empleados entre los meses de marzo y abril, en el ámbito de sus respectivos puestos de trabajo.

6.4.1.4. Cuarta etapa

Esta última etapa ha pretendido tener la función de prueba control del cuestionario inicial realizado a alumnos durante el primer trimestre de curso escolar, con el objetivo de observar posibles cambios en cuanto a expectativas y características del alumnado tras cursar el ciclo formativo.

Debido a la amplitud de la muestra se ha tenido que seleccionar a un número reducido de alumnado, concretamente se ha seleccionado a los alumnos de segundo curso de algunos de los centros más accesibles de la muestra obtenida en la primera etapa. Puesto que el grupo de segundo curso ya había finalizado en el mes de mayo el periodo de FCT, ello nos permitía a la vez, observar modificaciones en el alumnado, una vez finalizado el periodo de prácticas.

Estos post-test al igual que en la primera fase, se han llevado a cabo por la misma persona, en momentos de clase que los/las docentes han cedido para la realización de la recogida de datos, cuya extensión de tiempo no ha sobrepasado los treinta minutos.

Para facilitar el análisis y la comparativa de los post-test se ha procedido a la numeración de los cuestionarios siguiendo como guion las listas de alumnos facilitadas por los/las docentes en la primera etapa.

Estos se han realizado durante el mes de mayo, una vez los alumnos han finalizado el periodo de FCT. Los días y horas, se han concretado con los docentes dependiendo del horario de tutorías grupales planeados para acoger a los alumnos en el centro (Figura 73).

Centro	Muestra	Día	Hora
I.E.S N° uno (Requena)	21 alumnos 2º curso	13 de mayo de 2015	De 10 a 10:30 horas
I.E.S Figueras Pacheco (Alicante)	15 alumnos 2º curso	4 de junio de 2015	De 12 a 13:30 horas
CIFP Misericordia (Valencia)	12 alumnos 2º curso	3 de junio de 2015	De 12:30 q 13:30 horas

Figura 73. Muestra alumnos post-test, centro, día y hora de realización (Fuente: elaboración propia)

6.5. REVISIÓN Y CODIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Todos los cuestionarios para reducir las posibilidades de error y facilitar su posterior análisis, han sido revisados y codificados. La presencia del encuestador en el pase de cuestionarios, ha permitido reducir las posibilidades de error en las respuestas, pues los problemas y dudas se han podido solucionar en el mismo momento de su realización.

En cuanto a la preparación de los cuestionarios que se volverían a pasar a los alumnos una vez finalizado el curso, se tuvo en cuenta para ello, la numeración de los cuestionarios con el número de lista del alumno, para poder desarrollar posteriormente la comparativa. Los criterios que han servido para esta clasificación e identificación del alumnado han sido:

Centro	Provincia	Curso	Grupo	Nº de lista
--------	-----------	-------	-------	-------------

Estos criterios de clasificación han facilitado su registro en Excel y el establecimiento de comparativas ya no solo entre alumnos, sino también entre provincias, centros y cursos (1º-2º).

Cada centro tenía un número asignado, así como las respuestas dicotómicas o de respuesta múltiple, que podemos identificar en la siguiente Figura 74.

Centros		Provincia	Preguntas dicotómicas	Preguntas de respuesta múltiple
Misericordia (1)	Figueras (6)	Valencia 1	SI (1)	Respuesta 1 (1) Respuesta 2 (2) Repuesta 3 (3)
Faitanar (2)	Nules (7)		NO (0)	
Moncada (3)	Benicarló (8)	Alicante 2	Hombre (1)	
Requena (4)	Orriols (9)		Mujer (2)	
Elche (5)	Jordi de San Jordi (10)	Castellón 3		

Figura 74. Valores numéricos de las variables (Fuente: elaboración propia)

En cuanto las preguntas abiertas de los cuestionarios se han unido en grupos de respuestas similares, que han permitido agrupar las características del alumnado y las competencias de este perfil profesional (Figura 75).

Alumnos (Ítem 7)	Trabajadores (Ítem 9)
1. Alegre, simpático	1. Alegre, simpático, vital.
2. Respetuoso, educado, amable, escucha activa.	2. Respetuoso, educado, amable, escucha activa.
3. Sociable, extrovertido, abierto.	3. Sociable, extrovertido, abierto.
4. Cariñoso/a, atento, cercano, sensible	4. Cariñoso, atento, cercano, sensible.
5. Empática, comprensiva, humana.	5. Empática, comprensiva, humana, psicología.
6. Paciencia, tranquilidad, madurez.	6. Paciencia, tranquilidad, madurez.
7. Trabajador/a, constante, responsable, motivada, con iniciativa.	7. Trabajadora, constante, responsable, servicial, con iniciativa, activa, motivado.
8. Otros (impaciente, vergonzoso, severidad, despistado/a, malgenio)	8. Otros (impaciente, vergonzoso, severa, despistado, malgenio)
	9. Sentirse a gusto, afinidad, buena compañera, formado/a, inteligente.

Figura 75. Agrupación características propias del perfil profesional (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a los datos descriptivos, puesto que tenían categorías asignadas su análisis ha sido mucho más sencillo y ha permitido establecer relaciones directas, en cuanto a características y expectativas del alumnado.

Para finalizar en lo que respecta al análisis del cuestionario estandarizado que formaba parte de la segunda parte del cuestionario pasado a alumnos, este se ha agrupado por categoría de habilidades y tipología de respuesta (Siempre, casi siempre, a veces, nunca), en la cuestión uno, puesto que no existía la misma categorización se ha procedido a unificar las categorías de respuestas conforme a la escala Likert existente (Figura 76).

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
<i>Si todas mis emociones</i>	3 ó 4 emociones marcadas	1 ó 2 emociones marcadas	<i>Ninguna de ellas</i>

Figura 76. Agrupación categorías “cuestión 1” cuestionario de Inteligencia Emocional (Fuente: elaboración propia)

Después de revisar y codificar los cuestionarios, se pasó a la introducción de los datos en Excel, para con posterioridad proceder al volcado de la información en el paquete estadístico “R” de libre acceso, descarga y utilización, que permite un completo y óptimo análisis estadístico y la gestión de datos de cuestionarios¹⁰⁴.

6.6. EL TRABAJO DE CAMPO: PROBLEMAS Y LIMITACIONES EN EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Como se indicaba al inicio de este Capítulo y como se ha podido observar en su desarrollo, la realidad que ha conformado la muestra, ha sido la que ha llevado a la elección del modelo de investigación, a la definición de unos instrumentos de análisis y no otros, la realidad y el contexto de estudio han sido nuestra brújula en la búsqueda de las técnicas e instrumentos de investigación más adecuados.

El proceso de investigación no se ve ausente de obstáculos, así pues en el proceso de investigación se han encontrado diferentes problemas y limitaciones que ha llevado a dibujar un camino de investigación diferente al previsto inicialmente. En primer lugar la amplitud de muestra de alumnados de la primera etapa ha supuesto la dificultad de

¹⁰⁴ En esta fase ha colaborado un técnico experto en el análisis de datos, ajeno a la investigación, por lo que la interpretación de los mismos presenta mayor neutralidad.

realización de los post-test de la última etapa, por motivos de tiempo y dificultad de nuevo, de acceso a la muestra. Paralelamente a ello, en algunos casos ha sido complicada la participación de todos los centros que habían previstos por motivos de burocracia administrativa y permisos para el pase de cuestionarios, que dificultaban el pase de cuestionarios antes del periodo previsto para la finalización de esta tesis.

La existencia de alumnado de la modalidad de semipresencial, ha supuesto la derivación del pase de cuestionarios a un agente externo a la tesis, concretamente a los docentes de los ciclos formativos, pues el proceso para conseguir captar a todo el alumnado era dificultoso y a largo plazo. En esta misma línea, existía dificultad para coordinar y organizar horarios para que la encuestadora pudiera asistir a todos los centros, por lo que en dos de los centros, hubo que derivar también el pase de cuestionarios a otra persona.

La existencia de alumnado con asignaturas convalidadas, y el absentismo en algunos módulos¹⁰⁵ ha hecho que la muestra se viera reducida, y que los post-test no coincidieran con toda la muestra de alumnado inicial.

En cuanto al contacto con las empresas, este se ha visto entorpecido por la situación de crisis sociopolítica y asistencial que se está viviendo en la Comunidad Valenciana en los últimos años y que ha derivado en la reducción de recursos de Atención a la Dependencia. Ello ha influido en el hecho de que muchas empresas no pudieran participar de este tipo de investigación.

Por otra parte la centralización de la gestión y administración de estos servicios ha dificultado en cierta medida el acceso a las personas empleadas del sector. Para lo que ha sido necesario el contacto inicial con la empresa, y que estas derivaran el pase de cuestionarios a las personas responsables de cada uno de los servicios gestionados (Teleasistencia, SAD, Centros de Día, Residencias...).

En lo que respecta a los docentes, ha habido dificultad en el pase de cuestionarios causada por la dispersión de los diferentes horarios lectivos de los docentes y la sobrecarga de trabajo en los centros.

A nivel general se puede destacar el interés y la implicación de todos los participantes, alumnos, docentes, empresas y trabajadores en esta investigación. Ello ha permitido reafirmar el objeto y la importancia de este trabajo, en cada una de las fases de este proceso.

¹⁰⁵ Término utilizado en formación profesional para referirse a las asignaturas.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS

"Hay otras crisis subyacentes, escondidas bajo el ruido de los datos macroeconómicos... las formas de trabajar que fueron válidas durante años han pasado a ser obsoletas".
(Leal y Urrea, 2013, p. 17)

En este Capítulo se procederá al análisis descriptivo de los datos obtenidos en los diferentes grupos objeto de estudio: alumnado, docentes, empleadores y empleados que guardan relación o forman parte del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, así como del cuidado y atención a este colectivo, para finalizar con el análisis de las diferentes hipótesis planteadas en el inicio de este trabajo, que giran en torno a:

- El perfil del cuidador (generalmente femenino).
- Las expectativas del alumnado (en su mayoría tiene la intención de continuar otros estudios).
- Características del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (se entiende que todos los profesionales de este sector poseen características específicas para el cuidado).
- Ajuste de la formación al empleo (se cree que la formación no está adaptada a las demandas reales del mercado).
- La situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia (partiendo de la creencia de que en su mayoría los contratos y la situación de este profesional es mejorable).

El estudio de datos se realiza teniendo en cuenta, por una parte, el análisis descriptivo de la muestra, que incluye la muestra resultante del análisis cuantitativo de este estudio, compuesto por tres colectivos diferenciados: alumnos, trabajadores y docentes; y por otra parte, los datos obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas a empresas y los grupos de discusión llevados a cabo con docentes, alumnos y ex alumnos del CFGM de TAPSD.

Los cuestionarios que se han pasado a los alumnos, quedan categorizados según: provincia, centro, nivel (1º o 2º curso), sexo, modalidad de estudios (presencial o semipresencial), nivel de estudios, forma de acceso y características de la inteligencia emocional; la muestra de trabajadores que han participado en el estudio mediante la respuesta del cuestionario ha permitido identificar la edad, el sexo y los estudios de procedencia de los trabajadores, los sectores y colectivos con mayor empleabilidad de este Técnico, el ajuste real de la formación al empleo, así como las características más importantes de un buen cuidador; también se identifica el grupo de docentes que han cumplimentado los cuestionarios destinados a identificar las características del alumnado, la influencia del trabajo en el aula y una pequeña reflexión sobre el periodo de prácticas. Aquí se ha identificado también la especialidad docente y los años de experiencia en el sector de la persona encuestada.

En cuanto al análisis cualitativo, se ha desarrollado las peculiaridades de los grupos de discusión realizados a ex alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, que actualmente se encuentran continuando estudios de la misma Familia Profesional (Servicios Socioculturales y a la Comunidad), dentro o fuera de nuestro país, y a un grupo de docentes con años de experiencia dentro del CFGM de TAPSD. De todos ellos se extraerá información sobre la situación del Ciclo Formativo, las perspectivas laborales y las características del alumnado. Finalizando el análisis cualitativo con las entrevistas realizadas a representantes de las empresas que han colaborado. Ello ha permitido clarificar las demandas y situación del mercado laboral en este sector y el ajuste de la formación al empleo de estos profesionales.

El segundo apartado de este Capítulo pretende, partiendo de las informaciones obtenidas de todos los colectivos (alumnos, docentes, empresas, empleados), analizar cada una de las hipótesis planteadas que tratan de dar forma al perfil profesional de este Técnico, a sus perspectivas laborales y al ajuste de su formación a la demanda del mercado laboral.

7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En este apartado se tratará de identificar las características de los participantes que han formado parte de este estudio, y que ha permitido dar sentido y consistencia a las hipótesis planteadas y al objeto de trabajo de esta tesis doctoral.

7.1.1. Cuestionario del alumnado

La muestra de alumnos está compuesta por estudiantes que se encuentran cursando el Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, en centros públicos de la Comunidad Valenciana. Se trata de un total de 890 alumnos de los (2722 matriculados) distribuidos en tres provincias: Valencia, Alicante y Castellón. La muestra más importante de alumnado se encuentra en la provincia de Valencia (577 alumnos, de 1162 matriculados) con un 64.83% de la muestra, seguida por Alicante (174 alumnos, de 1248 matriculados) con un 19.55% y finalmente Castellón con un 15.62% (139 alumnos, de 312 matriculados) (Figura 77).

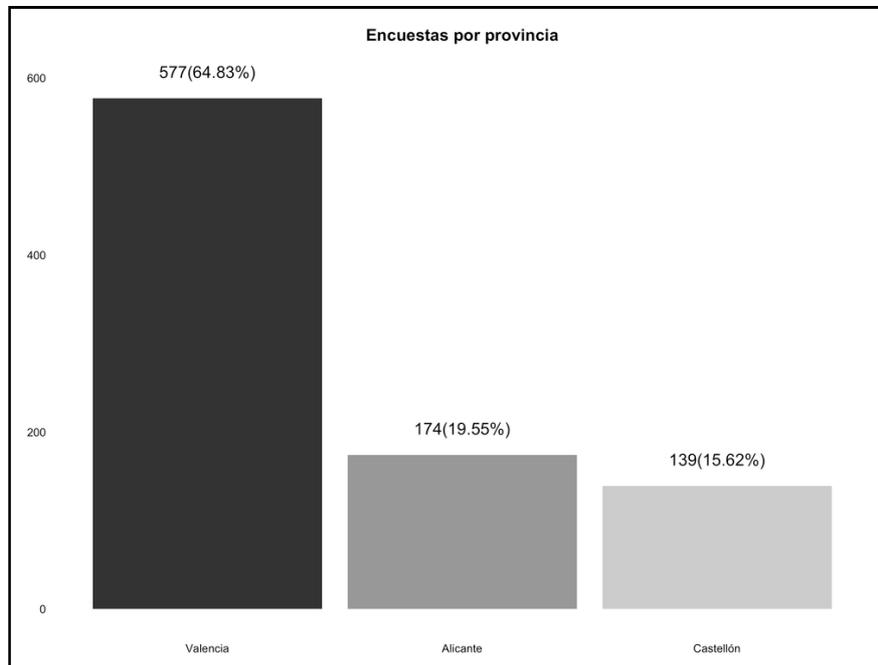


Figura 77. Distribución de la muestra de alumnos según provincia
(Fuente: elaboración propia)

La elección de la muestra se ha llevado a cabo de manera no aleatoria y por criterio de accesibilidad, lo que permite entender el mayor número de alumnado participante de la provincia de Valencia. Además de ello se ha de tener en cuenta el número de centros públicos que imparten esta formación en cada una de las provincias, siendo un total de seis centros en Valencia, dos centros en Alicante y dos en Castellón.

En cuanto a la distribución de centros que han compuesto la muestra, estos han sido un total de diez centros, seis pertenecientes a la provincia de Valencia, dos de Alicante y otros dos centros de Castellón (Tabla 1).

Tabla 1

Número de alumnos encuestados por centro

Centros	Nº de alumnos encuestados	Porcentaje
VLC-Requena	44	4.94%
VLC-Orriols	34	3.82%
VLC-Moncada	97	10.90%
VLC-Misericordia	188	21.12%
VLC-Jordi	82	9.21%
VLC-Faitanar	132	14.83%
CS-Nules	97	10.90%
CS-Benicarló	42	4.72%
ALC-Figueras	122	13.71%
ALC-Elche	52	5.84%

Fuente: elaboración propia

Los centros con mayor número de alumnado son el CIFP Misericordia (21.1%), el I.E.S Faitanar (14.8%) y en tercer lugar el I.E.S Figueras Pacheco de Alicante (13.7%). Ello se debe a que todos poseen más de un grupo de alumnos de Ciclo Formativo, así por ejemplo Misericordia tiene tres grupos de primero y tres grupos de segundo, dos de mañana y uno de tarde de cada nivel, el I.E.S Faitanar y Figueras Pacheco que, aún teniendo solo un grupo de mañana y uno de tarde de cada curso, tienen la modalidad de semipresencial, lo que hace que el número de alumnado aumente notablemente¹⁰⁶. Siendo los centros con menor número de alumnado el I.E.S Orriols, dado que es el

¹⁰⁶ Ya que la ratio de alumnado de la modalidad de presencial es de 36 alumnos por aula, mientras que en semipresencial esa cifra aumenta hasta 54 alumnos por grupo.

primer año de implantación del ciclo formativo (curso 2014/2015), por lo que sólo existe un grupo de primero, y el I.E.S nº 1 de Requena, pues por su localización alejada de la ciudad de Valencia y cercana a la meseta Castellano-Manchega, posee la mayor parte de alumnado de pueblos y aldeas cercanas, así como alumnos de la zona Castellano-Manchega que por localización se encuentran más próximos a Requena que a centros de su ubicación provincial, siendo un instituto con un bajo índice de alumnos por aula pero que da cobertura formativa a todos los municipios alejados de la ciudad en esta zona de la provincia.

El mayor número de alumnos encuestados pertenecen al primer curso del CFGM de TAPSD, ello se debe a que no todo el alumnado promociona a segundo curso, ya que hay alumnos que no consiguen aprobar todas las materias, debido a que son unos estudios que exigen un nivel de trabajo, dedicación y capacidad, para el que no todos los alumnos están preparados, por lo que los grupos de alumnos de segundo suelen ser menos numerosos que los alumnos de primer curso. Concretamente la muestra se compone de un 59.9% de alumnos de primer curso, y un 40.1% de alumnos de segundo curso.

Es importante remarcar además que muchos alumnos se matriculan en el ciclo sin saber en qué consiste o qué salidas laborales tiene, debido a que es un ciclo de grado medio al que se accede con el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o con prueba de acceso, y siendo el único ciclo de grado medio de la Familia Profesional, por lo que no pueden optar a otras titulaciones, y al inicio del primer curso no presentan gran motivación ni información, al no tener otras opciones formativas de grado medio; es por ello que el primer curso suele ser crucial y una parte de este alumnado decide en este periodo continuar el ciclo al conocer su funcionamiento y posibilidades laborales y pocos lo abandonan, aunque una parte de los mismos no se quiera dedicar profesionalmente a ello.

Del total de alumnado participante, un 88.54% (788 alumnos) se encuentra cursando estos estudios en la modalidad presencial, y un 8.76% (78 alumnos) en la modalidad semipresencial. Es notable la diferencia, principalmente porque la oferta de la modalidad semipresencial en la Comunidad Valenciana es menor (1 centro en la

provincia de Valencia, 1 en la provincia de Castellón y 5 en la provincia de Alicante) y mucho más reciente (curso 2012/2013 en la provincia de Valencia). Por otra parte, la accesibilidad a los alumnos de esta modalidad se ha visto dificultada, ya que al no tener la obligatoriedad de asistir al centro, es difícil poder juntar en una misma sesión a los alumnos matriculados por grupo, por lo que se hizo coincidir el pre-test con la sesión de bienvenida en la que estaban la mayoría, y en el post-test, se ha visto reducida la muestra.

Por lo que respecta al nivel de estudios del alumnado que conforma la muestra, el nivel educativo suele ser en su mayoría bajo. Así pues un 62.81% (559 alumnos) procede de la ESO, el 12.47% (111 alumnos) de PCPI, el 11.46% de la muestra (102 alumnos) de alumnos que provienen de otro Ciclo Formativo de Grado Medio, y el 3.93% (35 alumnos) de alumnos que acceden sin estudios mediante prueba de acceso. Por otra parte también ha participado, un 2.36% (21 alumnos) de alumnado con estudios universitarios y un 1.91% (17 alumnos) de alumnos con un Ciclo Formativo de Grado Superior, que deciden hacer esta formación por exigencias del mercado laboral, en el ámbito de atención a personas en situación de dependencia (Figura 78).

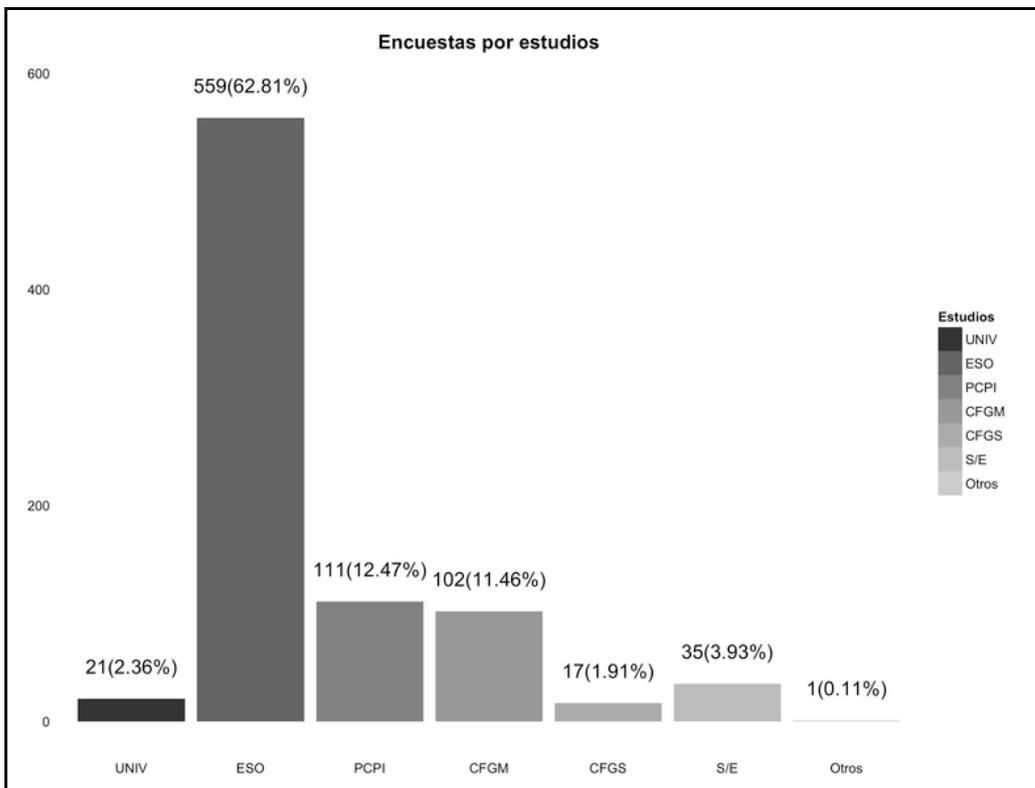


Figura 78. Nivel de estudios de los alumnos que componen la muestra
(Fuente: elaboración propia)

El acceso al ciclo por parte del alumnado encuestado se realiza principalmente desde la ESO (61.01%), desde la prueba de acceso al Grado Medio (16.4%), desde un PCPI (5.84%), desde otro grado medio (5.84%), desde Bachillerato (3.03%) y finalmente los alumnos que han accedido con estudios universitarios (0.22%). En muchos casos los alumnos de la ESO realizaron la prueba de acceso para asegurar que la nota media les llegaba para entrar al Ciclo Formativo que querían.

Sólo se ha realizado post-test a dos grupos de alumnos de segundo curso (Grupo C- 23 alumnos válidos), una vez transcurrido el año académico en el que se ha llevado a cabo este estudio (2014/2015), y tras finalizar estos alumnos de segundo curso el periodo de prácticas sobre el mes de junio, en los que se nos avisó desde los centros que se iba a realizar una reunión conjunta con los mismos, viéndose la posibilidad de completar el estudio con la realización del post-test, por lo que se procedió por criterio de accesibilidad a realizar los post-test a estos alumnos a los que se les había pasado el pre-test en septiembre; para que esta comparativa entre alumnado fuera posible asignamos un número a cada alumno, de tal modo que fuera fácil su identificación, y poder comprobar la variación de datos en cuanto a inteligencia emocional y expectativas del alumnado una vez finalizado el proceso de prácticas. De los 49 alumnos que se reunieron, resultaron ser válidos 23 al poder enlazarse pre-test con post-test, todos ellos pertenecientes en su mayoría al I.E.S nº 1 de Requena (18), y algunos otros pertenecientes al CIFP Misericordia (5).

7.1.2. Cuestionario a trabajadores

El grupo de profesionales participantes está compuesto por un total de 99 empleados¹⁰⁷, de ellos 94 son mujeres (94.9%) y 5 hombres (5.1 %). Los participantes han sido, al igual que en casos anteriores, seleccionados de manera aleatoria y por criterio de accesibilidad. De estos, el nivel de estudios es en su mayoría de nivel CNE-2 (53.54%), es decir, tienen un Ciclo Formativo de Grado Medio, equivalente al Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia o al Título Técnico en Curas

¹⁰⁷El cuestionario llevado a cabo a trabajadores queda recogido en el Anexo 8.

Auxiliares de Enfermería; un 24.24% posee el Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en el Domicilio o el Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales; a este grupo pertenecen las personas que se encontraban trabajando sin titulación y están siendo formadas desde las empresas a las que pertenecen y acreditadas por las Administraciones Públicas; y por último, un 11% de los participantes tienen estudios universitarios, y pertenecen al grupo de otros profesionales que trabajan en el sector (Educadores Sociales, Trabajadores Sociales, Psicólogos...) (Figura 79).

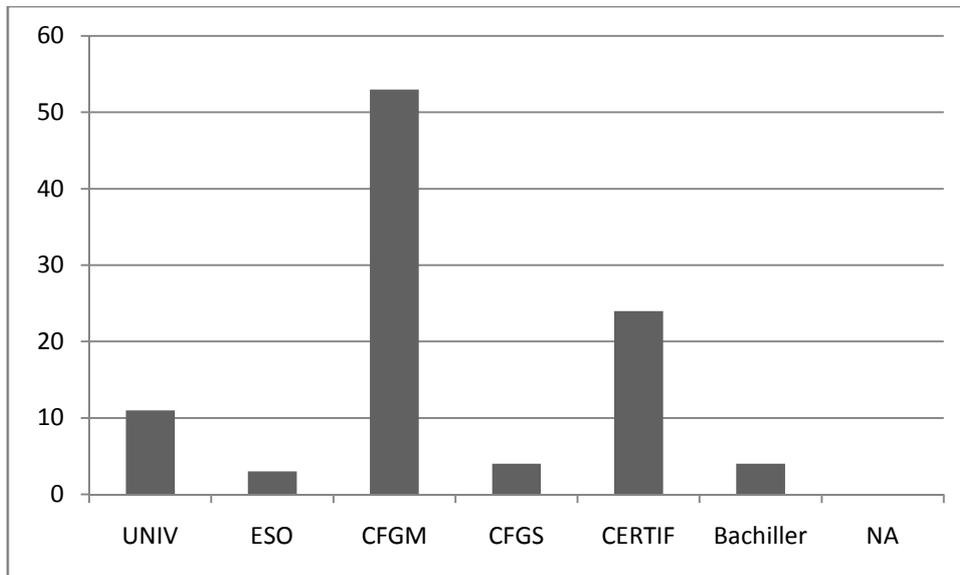


Figura 79. Nivel de estudios de los trabajadores (Fuente: elaboración propia)

Del total de personas en activo, 74 de ellos (74.74%) han realizado sus estudios de forma presencial, mientras que 25 personas (25.25%) los ha realizado de manera semipresencial. Este último caso suele deberse a que el empleado en activo ha tenido que formarse para obtener la titulación requerida mientras estaba trabajando dentro del sector, donde anteriormente no se le requería ninguna titulación específica.

El ámbito donde desempeñan sus funciones profesionales, son en su mayoría el Servicio de Ayuda a Domicilio (59.59%), seguido del recurso de Centro de Día (29.29%) y finalmente los recursos Residenciales (13.13%), siendo tan sólo un trabajador el que desempeña sus funciones en un piso tutelado.

7.1.3. Cuestionario a docentes

El acceso a los docentes para participar en este trabajo de investigación, ha sido difícil principalmente por la disponibilidad horaria de los mismos, debido a la dispersión horaria, diferencia de turnos, y a la sobrecarga de trabajo; es por ello, que el número de docentes se ha visto reducido a un total de 19 profesores, aunque ello se ha tratado de compensar con el grupo de discusión llevado a cabo con este colectivo, que se detallará más adelante.

Los participantes han sido un total de 16 mujeres (84.21%) y 3 hombres (15.7%), es de destacar que el número de mujeres docentes supera ya no sólo en este caso sino a nivel real, el número de docentes hombres en esta especialidad (Servicios Socioculturales y a la Comunidad), del total de los docentes, 5 de ellos (26.31%) pertenecen a la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSCC), 10 docentes (52.63%) corresponden a Intervención Sociocomunitaria (ISC), 2 (10'52%) a la familia de Sanidad y tan solo 1 (5.26%) pertenece a la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL). Todos ellos con competencias docentes y experiencia dentro del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. En cuanto a la experiencia profesional se ha elaborado una clasificación por años de experiencia (Figura 80).

<i>Categoría I</i>	<i>Categoría II</i>	<i>Categoría III</i>	<i>Categoría IV</i>	<i>Categoría V</i>
Menos de un año	Entre 1 y 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 15 años	Entre 16 y 35 años

Figura 80. Clasificación docente, según años de experiencia (Fuente: elaboración propia)

En base a ello, se puede encontrar tan sólo a una docente con meses de experiencia, el resto de docentes se sitúan a partir de la categoría III estando en la misma un total de 11 docentes (57.89%); en la categoría IV, 4 docentes (21.05%), y en la V, 3 docentes (15.78%)¹⁰⁸. Por lo que se puede incidir en la importancia de sus respuestas, ya que en

¹⁰⁸ Todos estos datos quedan recogidos en el Anexo 7.

su mayoría poseen una amplia trayectoria profesional y de experiencia docente dentro del ciclo formativo objeto de estudio.

7.1.4. Grupos de discusión

Los grupos de discusión han tenido lugar entre ex alumnos que han cursado el CFGM de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, y que continúan sus estudios (15 alumnos, divididos en tres grupos de cinco), así como con docentes (7 docentes). El principal objetivo ha sido posibilitar el intercambio de ideas, con el fin de adquirir información específica sobre el perfil profesional de este Técnico, sus expectativas laborales, la satisfacción con la formación recibida, e incluso las posibles mejoras necesarias para la mejora de este profesional, su formación y sus salidas al mercado laboral. La organización de estos grupos de discusión ha sido sencilla pues tanto los alumnos como los docentes han mostrado una gran predisposición y disponibilidad para llevar a cabo la actividad. La única dificultad se ha encontrado en la búsqueda de espacios adecuados para llevar a cabo este encuentro mutuo de diálogo y reflexión sin ningún tipo de distorsión, y siendo espacios cercanos y accesibles para todos los implicados.

7.1.4.1. Ex alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio de TAPSD

En los grupos de discusión con ex alumnos del CFGM de TAPSD, se puede hacer una clara diferenciación en tres grupos según el Ciclo Formativo en el que han proseguido sus estudios. Así pues tenemos alumnado de prácticamente todos los ciclos superiores que componen la familia profesional de SSCC: Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social¹⁰⁹.

Un primer grupo compuesto por cinco alumnas que actualmente se encuentra estudiando el Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural en el I.E.S Faitanar (Quart de Poblet). Estas alumnas tienen edades comprendidas entre los 21 y 25 años de edad, siendo tan sólo una de las componentes mayor que el resto, con 50

¹⁰⁹ A falta simplemente de alumnado de los Ciclos Formativos de Interpretación de la Lengua de Signos y del Ciclo Formativo de Promoción de la Igualdad de Género, ambos títulos se realizan únicamente a nivel público en dos centros de toda la Comunidad Valenciana.

años de edad¹¹⁰. Esta última se encuentra trabajando dentro del sector de la dependencia en un domicilio por cuenta propia, mientras que otra de las componentes de 23 años de edad¹¹¹, se encuentra actualmente trabajando en el Centro Residencial donde realizó las prácticas.

El segundo grupo está compuesto por cinco ex alumnas del CFGM de TAPSD que, al igual que las anteriores se encuentran continuando estudios dentro de esta familia profesional (SSC), que en este caso se encuentran cursando el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en el I.E.S Faitanar (Quart de Poblet). Todas ellas tienen entre 19 y 25 años de edad, y ninguna de ellas se encuentra trabajando dentro del sector de la dependencia, ni ha conseguido trabajar tras la finalización del ciclo, su única experiencia ha sido durante el periodo de prácticas.

El último grupo de ex alumnos del CFGM de TAPSD, está formado por tres chicos y dos chicas, con edades comprendidas entre los 21 y 26 años, que se encuentran cursando el Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social en el I.E.S Jordi de San Jordi (Valencia) y el I.E.S Victoria Kent (Elche) respectivamente, y que en el momento de realización del grupo de discusión se encontraban realizando el periodo de prácticas en Portugal mediante el Programa Erasmus. Ninguno de ellos trabaja como TAPSD, tres de ellos porque no lo han buscado ya que no querían dedicarse a este sector y dos de ellos no han encontrado, pero hacen voluntariado en asociaciones destinadas a la atención a personas en situación de dependencia.

El trabajo con estos grupos se han llevado a cabo de manera sencilla y distendida, pues los alumnos han seguido la guía de la moderadora en cuanto a temas a tratar y tiempo establecido, lo que ha facilitado centrar los temas, y no prolongar en exceso los grupos de discusión que han durado entre 25 y 30 minutos , tiempo en el que todos han reflexionado sobre su paso por el Ciclo Formativo y acerca de las competencias de este profesional a través de la actividad performanse, que ha llevado a la elección de diez

¹¹⁰Identificada con el número 4 en el Anexo 10, del grupo de discusión con ex-alumnas del CFGS de Animación Sociocultural.

¹¹¹ Identificada con el número 1 en el Anexo 10, del grupo de discusión con ex-alumnas del CFGS de Animación Sociocultural.

competencias a cada uno de los grupos, que consideran necesarias para la buena praxis profesional de los TAPSD.

7.1.4.2. Docentes del Ciclo Formativo de Grado Medio de TAPSD

El grupo de discusión con docentes está compuesto por un total de 7 docentes, dos hombres y cinco mujeres, una de ellas es alumna de Máster de Secundaria de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad¹¹². La edad de los docentes se encuentra entre los 31 y los 50 años de edad, con una experiencia laboral docente dentro del Ciclo Formativo de entre seis y quince años, es decir, sus experiencias y conocimientos sobre el ámbito de estudio son amplios, lo que favorece una mayor reflexión y análisis de la situación objeto de esta tesis: Características del alumnado, periodo de prácticas, organización de los módulos, posibilidades de inserción laboral y mejoras posibles.

Este grupo de discusión se ha caracterizado por la dificultad de centrar los temas de diálogo, pues muy a menudo los temas tratados eran tan interesantes para los participantes que enlazaban con otros aspectos relacionados, pero que no tenían que ver con la pregunta o cuestión inicial planteada. Es por ello que el grupo de discusión se ha prolongado hasta 90 minutos, ya que además de ello los docentes han visto dificultad a la hora de seleccionar las competencias profesionales de este técnico mediante la actividad performanse, que ha llevado a la elección de todas las competencias como necesarias en este sector a nivel personal, profesional y social, pues según estos todas guardaban relación entre sí.

7.1.5. Entrevista a responsables de las empresas participantes

Las entrevistas se han realizado a tres empresas (Anexo 12) dedicadas a la atención a la dependencia, y con amplia cobertura de servicios de atención destinada a este colectivo.

¹¹²Identificada con el número 5 en el Anexo 11, del grupo de discusión con docentes.

Así pues la empresa 1, es una empresa cooperativa ubicada en el ámbito de la Comunidad Valenciana, con más de treinta años de experiencia, y con un total de 420 empleados, cuya principal misión es la prestación de servicios tanto personales, como sociales y comunitarios, para contribuir al bienestar social y a la plenitud individual y comunitaria desde un entorno sostenible, con profesionales y en un proceso de innovación permanente. Se encuentra acreditada por el sistema de certificación de calidad ISO 9001, presta sus servicios a entidades públicas y trabaja también de manera privada, proporcionan servicios de gestión de Centros Sociales, trabajan la implementación de Programas Sociales, el Servicio de Ayuda a Domicilio y llevan el servicio de limpieza. Siendo su catálogo de servicios el siguiente (Figura 81).

Gestión de Centros Sociales	Programas Sociales	Servicio de Ayuda a Domicilio	Servicio de Limpieza
<ul style="list-style-type: none"> - Centros de personas mayores. - Centros de personas con diversidad funcional. - Centros de acogida a mujeres. - Otros centros sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a Familia-Infancia. - Inserción/educación social. - Talleres y actividades lúdicas. - Animación Sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda básica a domicilio. - Atención Especializada. - SAD municipales. - Servicios de cuidado del hogar. - Servicios Asistente Personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limpieza hospitalaria. - Limpieza industrial. - Limpieza de centros educativos. - Limpieza de áreas comerciales. - Limpieza de oficinas.

Figura 81. Servicios que ofrece la empresa 1 en el ámbito de la Comunidad Valenciana
(Fuente: elaboración propia)

La persona entrevistada es la Trabajadora Social encargada de Recursos Humanos de la empresa, entre sus funciones se destaca la contratación de personal, con siete años de experiencia en la misma.

Por otra parte, la empresa 2 tiene un total de 657 trabajadores, surge hace quince años, con el objetivo de gestionar específicamente el ámbito socio-sanitario; ofrece programas y servicios destinados a colectivos de especial vulnerabilidad social, como son personas

mayores, mujeres, menores, personas con capacidades diferentes y personas dependientes. La distribución de sus servicios en el ámbito de la Comunidad Valenciana a nivel público (Alicante, Valencia y Castellón) es la que se indica en la Figura 82.

Mayores	Mujeres	Menores	Personas con capacidades diferentes	SAD de la dependencia
<ul style="list-style-type: none"> - Programas de Recuperación Funcional. - Programa de Recuperación Cognitiva. - Programas de Fomento de la Autonomía. - Terapia Asistida con Animales. - Programas de Apoyo Emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Acogida. - Planes de Igualdad. - Servicios Especializados de Atención a la Familia e Infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención del absentismo escolar. - Centros de Día. - Ludotecas. - Escuelas Infantiles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación Sensorial. - Terapia de Estimulación Ecuestre. - Grafomotricidad. - Hidroterapia. - Comunicación Aumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de compras domésticas. - Limpieza de la vivienda. - Lavado, repaso y planchado de ropa. - Cocinado de alimentos según dieta establecida. - Reparaciones menores de utensilios domésticos y de uso personal. - Cualquier otra actividad necesaria para el normal funcionamiento en el domicilio del usuario.

Figura 82. Servicios que ofrece la empresa 2 en el ámbito de la Comunidad Valenciana (Fuente: elaboración propia)

Al igual que en el caso anterior, la persona entrevistada ha sido la responsable de Recursos Humanos (RRHH), en este caso concretamente la encargada del SAD, una Trabajadora Social con cerca de diez años de experiencia en la empresa; por lo que la información proporcionada por ésta, así como en el caso de la empresa anterior, es de gran validez por la experiencia de ambas entrevistadas en el ámbito de RRHH del sector.

La empresa 3, es de ámbito municipal. Se trata de una sociedad limitada creada hace tan solo tres años por el ayuntamiento, para poder dar los recursos sociales que por cuestiones económicas no podía llevar a cabo mediante la gestión de otras empresas

privadas. Así pues el principal objetivo es municipalizar servicios que se habían privatizado; desde esta misma empresa se gestionan todos los servicios municipales de la localidad, desde el SAD, el Centro de Día de mayores, hasta los centros abiertos, las ludotecas, etc. Cuenta con un total de 122 empleados. La persona entrevistada ha sido la directora del Centro de Día municipal, una Trabajadora Social con competencias en todo el ámbito de dependencia del municipio y encargada además de la dirección del Centro, con más de diez años de experiencia en el sector, es decir, una profesional con perspectiva suficiente para poder analizar la situación pasada y actual de los servicios y los profesionales de atención a la dependencia en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

7.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS POR TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN

Conocer el perfil, características y expectativas del alumnado que cursa el ciclo formativo de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, va a permitir identificar sus posibilidades de incorporación al sector, así como las características de la oferta, la demanda de estos profesionales, y la correspondencia de la oferta formativa con la salida real de trabajadores del sector al mercado laboral de este ámbito.

Identificar por otra parte las características personales y las funciones de estos profesionales permitirá distinguir no sólo el perfil profesional de este título, sino también el perfil personal y social de este tipo de trabajador que ha de ejercer de cuidador. Estos datos permitirán a su vez comprobar si los alumnos que cursan este ciclo, llegan con características y competencias propias para el cuidado, o si las desarrollan durante el transcurso de su formación inicial.

No hay que olvidar la importancia de conocer el ajuste de la formación al empleo para los docentes ya que esta información puede contribuir a fomentar en la medida de sus posibilidades las mejoras necesarias. En el caso de los alumnos, podrán obtener una formación más acorde con la realidad laboral a la que habrán de hacer frente, ampliando así sus posibilidades de inserción laboral como trabajadores de este sector (atención a la

dependencia); por lo que respecta a las empresas, les permitirá disponer de personas con perfiles más ajustados a sus demandas.

Por tanto, vamos a realizar el análisis e interpretación de los datos, organizados en cinco temáticas que engloban los aspectos de este estudio, éstas son: el perfil del cuidador en formación inicial y en activo, las expectativas del alumnado, las características del TAPSD, el ajuste de la formación al empleo y la situación laboral del TAPSD.

7.2.1. Perfil del cuidador en formación inicial y en activo

Para analizar esta temática, acerca del perfil del cuidador y si éste sigue siendo femenino y de un nivel educativo bajo, basada en las características observadas en la mayor parte de alumnado (Anexo 13) y trabajadores del sector (Anexo 14), que se corroboran por las informaciones obtenidas de los docentes.

Se han tenido en cuenta con respecto al alumnado, los datos relacionados con la edad, sexo, estudios de procedencia y accesos (que corresponden a las preguntas 1, 2, 4 y 5 del cuestionario). En el caso de los trabajadores, las cuestiones tratadas para el análisis han sido las preguntas 1 (edad), 2 (sexo) y 3 (estudios) del cuestionario; finalmente en el cuestionario realizado a los docentes a partir de las cuestiones 3 y 4 se han tenido en cuenta no solo las características del alumnado, sino además la influencia de estas características en el aula, completando esta información con los datos obtenidos del grupo de discusión realizado con los docentes.

Con respecto a la edad, los datos extraídos del alumnado permiten identificar un alumnado muy joven, pues un 39% tiene entre 15 y 18 años de edad y un 27% tiene entre 18 y 25 años. Este hecho contrasta con las edades de los trabajadores de este sector que en su mayoría tienen más de 50 años (31%), seguido del grupo de entre 40 y 50 años que representa un 27% de la muestra, aunque el grupo de trabajadores de entre 25 y 35 años edad también tienen una amplia representación (20%) (Tabla 2).

Tabla 2

Edad de alumnos y empleados del sector

Edad Alumnos			Edad trabajadores		
Edad	Nº de alumnos	Porcentaje	Edad	Nº de trabajadores	Porcentaje
(15,18]	352	39.55%	(19,25]	4	4.04%
(18,25]	244	27.41%	(25,35]	20	20.20%
(25,35]	30	33.70%	(35,40]	17	17.17%
(35,40]	16	1.79%	(40,50]	27	27.27%
(40,Inf]	35	3.93%	(50,Inf]	31	31.31%
NA	213	23.93%	NA	0	0

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 2, las categorías de edades de alumnos y trabajadores son diferentes. Ello se debe a que la edad de comienzo del ciclo formativo es mucho menor que la edad de comienzo en el ejercicio laboral del sector, siendo mayor la media de edad del colectivo de trabajadores que la del alumnado. Este dato revela que puede existir una mayor inserción ocupacional de personas más mayores, seguramente debido al nivel de responsabilidad que supone el ejercicio del cuidado de una persona dependiente y a las demandas del mercado laboral respecto a este sector de empleo.

En lo que respecta a la cuestión de género, de los 899 encuestados, 774 son mujeres (86.7%) y tan sólo 104 (11.6%) son hombres, existiendo un total de 14 personas que no han contestado a esta cuestión. Como se puede observar por los datos extraídos, la mayor parte de alumnado que cursa este ciclo formativo son mujeres, siendo en el ámbito laboral esta diferencia más notable pues de los 99 empleados encuestados, 94 son mujeres (94.94%) y 5 son hombres (5.05%), lo que denota una mayor inserción laboral en este ámbito del colectivo de mujeres, siendo y destacando por ser un colectivo de empleo especialmente femenino (Tabla 3).

Tabla 3

Sexo de alumnos y empleados de Atención a la Dependencia

Alumnos CFGM TAPSD			Trabajadores Dependencia		
Sexo	Total	Porcentaje	Porcentaje	Total	Sexo
Hombre	104	11.68%	5.05%	5	Hombre
Mujer	772	86.74%	94.94%	94	Mujer
NA	14	1.57%	0	0	NA

Fuente: elaboración propia

Aunque es de destacar que estos estudios comienzan a interesar a los varones, ya que corresponden a un 11.68% de los estudiantes que han participado en el estudio.

Por lo que respecta al nivel educativo, los alumnos poseen en su mayoría los estudios básicos obligatorios (ESO) en un 62.8% de los casos, han cursado un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en un 12.4%, y un 11.4% indica poseer otro Ciclo Formativo de Grado Medio; un 3.9% no posee estudios y tan sólo un 2.3% posee estudios universitarios o un Ciclo Formativo de Grado Superior (1.9%).

Por otra parte el nivel educativo de las personas que trabajan en el sector, es mayor que el del alumnado que cursa estos estudios, ello se debe a que estos aún no han adquirido la formación para el ejercicio profesional, mientras que los trabajadores en activo sí. Así pues el 53% de los trabajadores indica tener un Ciclo Formativo de Grado Medio que lo capacita para el ejercicio del cuidado a personas dependientes, o un certificado de profesionalidad (24%), que acredita las Unidades de Competencia correspondientes al

ámbito de desempeño laboral (instituciones y/o domicilios)¹¹³, tan sólo un 3% tiene estudios básicos (ESO), un 4% tiene estudios de Bachillerato y un 4% dice tener un Ciclo Formativo de Grado Superior, y un 11% indica tener estudios universitarios, como Trabajo Social, Educación Social, Psicología (Tabla 4).

Tabla 4

Nivel educativo de alumnos y trabajadores del sector de atención a la dependencia

Nivel educativo alumnos			Nivel educativo trabajadores		
Estudios	Nº alumnos	Porcentaje	Estudios	Nº trabajadores	Porcentaje
UNIV	21	2.35%	UNIV	11	11.11%
ESO	559	62.80%	ESO	3	3.03%
PCPI	111	12.47%	PCPI	0	0
CFGM	102	11.46%	CFGM	53	53.53%
CFGS	17	1.91%	CFGS	4	0.40%
S/E	35	3.93%	CERTIF	24	24.24%
Otros	1	0.01%	Bachiller	4	0.40%
NA	44	0.49%	NA	0	0

Fuente: elaboración propia

¹¹³ Información desarrollada en el Capítulo 4 (apartado 4.3 y 4.4).

Ante esta realidad encontrada de alumnado y trabajadores la forma de acceso al ciclo formativo es su mayoría desde la ESO (61.01%), seguido de la opción de prueba de acceso (16.4%) y desde los Programas de Cualificación Profesional Inicial (10.79%) (Figura 83).

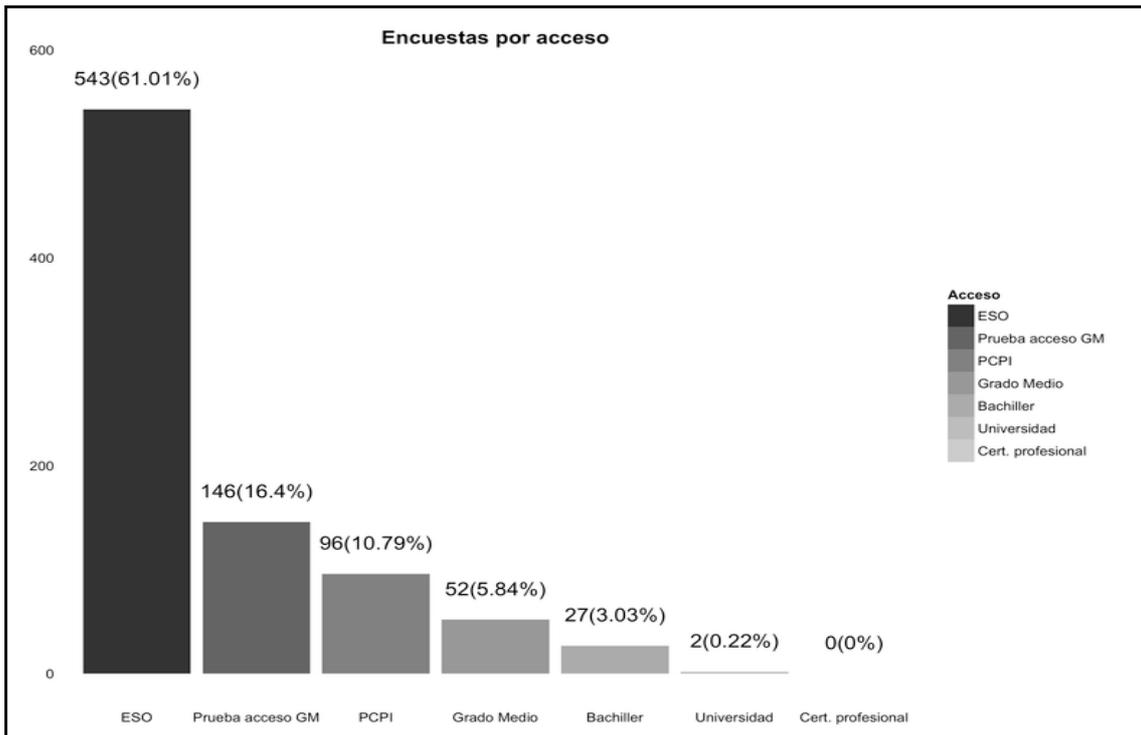


Figura 83. Forma de acceso del alumnado al Ciclo Formativo de TAPSD
(Fuente: elaboración propia)

De los cuestionarios realizados a docentes en los que se les planteaban las características del alumnado del ciclo (pregunta 3) y su influencia en el trabajo diario en el aula (pregunta 4), podemos hacer un resumen de las respuestas planteadas que permiten dibujar las características generales del alumnado, así como de las situaciones de trabajo en el aula (Figura 84).

Características del alumnado	Influencia en el aula
<ul style="list-style-type: none"> - Jóvenes que quieren acceder a otro ciclo formativo. - Mayores que realizan el ciclo formativo por requerimientos laborales (generalmente de tardes). - Alumnado heterogéneo. - Bajo nivel académico. - Mayoría mujeres. - Alumnado de semipresencial más mayores y motivados y con diferentes expectativas (Grupo más homogéneo). - Poca motivación e interés y desconocimiento del ciclo. - Gente que como consecuencia de la crisis retoma sus estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesario bajar nivel para adaptarlo a diferentes niveles y capacidades. - Cuesta mantener la atención del alumnado. Necesidad de hacer clases dinámicas intercalando teoría y práctica. - Necesidad de controlar actitudes y trabajar la motivación. - Proceso de aprendizaje lento y trabajo en equipo que dificulta la actividad fluida.

Figura 84. Características del alumnado e influencia en el aula (Fuente: elaboración propia)

En lo que respecta a las características del alumnado, este queda representado por ser un alumnado muy heterogéneo en edades, formación y experiencias, aunque destaca por ser alumnado muy joven. Los jóvenes en su mayoría destacan por encontrarse en el ciclo formativo para acceder a otra formación, por lo que tienen poca motivación hacia estos estudios, mientras que el alumnado más mayor realiza esta formación por requerimientos laborales, o para ampliar sus posibilidades de empleo ante la crisis.

“La heterogeneidad, los alumnos son muy diferentes” (Grupo discusión docente, pregunta 1, docente 1).

“Muy variado en cuanto a edad y a intereses” (Grupo discusión docente, pregunta 1, docente 2).

“La mayoría es gente muy joven con perfil un poco infantil” (Grupo discusión docente, pregunta 2, docente 4 y 2).

Dentro de las modalidades de estudios existentes (presencial o semipresencial /mañana o tardes) el alumnado más mayor parece encontrarse en su mayoría en la opción de

semipresencial y/o tardes, debido a que se encuentran en situación de empleo dentro del sector, o poseen responsabilidades familiares que dificultan sus estudios en horario diurno y presencial.

“En semipresencial la mayoría están trabajando y encuentras gente con mucha experiencia” (Grupo discusión docente, pregunta 2, docente 6).

En todos ellos destaca el alumnado principalmente femenino y con bajo nivel académico, lo que influye en la docencia, pues se ha de bajar el nivel para adaptarlo a las diferentes capacidades, siendo difícil mantener la atención del alumnado por actitud y aptitudes propias de la edad, del nivel de motivación o de las capacidades de aprendizaje, pues mucha gente ha retomado su formación a consecuencia de la crisis tras muchos años fuera del sistema educativo. Además de ello se identifica que el trabajo en equipo en el aula dificulta la actividad fluida, ello se puede deber a su vez a la ratio por aula del alumnado (36 alumnos por aula) de este tipo de ciclos formativos, que junto a la heterogeneidad del grupo y a los bajos niveles formativos dificultan el trabajo diario en el aula y la adquisición e impartición adecuada de los contenidos curriculares.

El grupo de discusión realizado con docentes corrobora las afirmaciones de los cuestionarios respecto a las características del alumnado, que realiza este ciclo formativo y además añade que la zona influye en que los alumnos cursen estos estudios, más por cercanía que por intereses formativos.

“También depende mucho de la zona donde esté el ciclo implantado ya que si es una zona alejada de la capital el alumnado está ahí porque quiere estudiar y hacer algo pero no porque el alumno tenga claro que quiera ejercer” (Grupo discusión docente, pregunta 2, docente 3).

Se puede afirmar por tanto que “el perfil del cuidador sigue siendo femenino y de un nivel educativo bajo”, pues un 86% del alumnado y un 94% de los empleados son mujeres, siendo en el caso del alumnado el nivel de estudios predominante la E.S.O en un 62.80% y los PCPI en un 12% de los casos, es decir estudios básicos, y el nivel de estudios de los trabajadores de CFGM en un 53.53% y los Certificados de

Profesionalidad en un 24.24% de los casos, ambos niveles básicos para el desempeño profesional en el ejercicio del cuidado a personas en situación de dependencia.

7.2.2. Expectativas del alumnado

El análisis de esta temática se realizará mediante los resultados obtenidos en las cuestiones 6, 6.1, 10, 10.1 y 10.2 del cuestionario de alumnado (Anexo 2) acerca de los motivos por los que realizan esta formación y si esperan trabajar de ello. Además se llevará a cabo el análisis de las respuestas dadas por los docentes en el grupo de discusión (Anexo 11) y los cuestionarios llevados a cabo a un grupo de profesores que imparten docencia en el ciclo formativo objeto de estudio (Anexo 7).

Las respuestas de los cuestionarios del alumnado en el ítem 6 (en el que podían elegir una o más respuestas), muestran que los principales motivos por los que el alumnado cursa los estudios de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, se deben en primer lugar a su interés por cursar otros estudios formativos en un 73.71%, en segundo lugar para tener más posibilidades de empleo en un 49.10% de los casos, un 27.53% indica que realizan estos estudios por vocación, un 6.4% señala en la categoría “otros” que realiza los estudios para acceder a otros ciclos y para tener más posibilidades de empleo y tan solo un 4.83% dice realizar estos estudios para seguir trabajando (Tabla 5). Esta última opción se puede deber en gran medida a la necesidad de obtener los certificados de profesionalidad y el Título completo.¹¹⁴

Tabla 5

Expectativas del alumnado al cursar el CFGM de TAPSD (Q6)

1. Para acceder a otros ciclos.	2. Necesidad del título para seguir trabajando	3. Para tener más posibilidades de empleo	4. Vocación	5. Otros
656	43	437	245	57
73.71%	4.83%	49.10%	27.53%	6.40%

Fuente: elaboración propia

¹¹⁴ Desarrollado en el Capítulo 4 (apartado 4.3).

El alumnado que indica realizar estos estudios, como vía de acceso para realizar otros estudios formativos, marcan como opción principal de estudios el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en un 63.87%, seguida de los estudios de Técnico Superior en Integración Social en un 44.51%, siendo las opciones menos demandadas por el alumnado que desea continuar estudios, el Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural (12.04%) y el de Interpretación de la Lengua de Signos (7.16%) (Tabla 6).

Tabla 6

Preferencias formativas del alumnado que cursa el CFGM de TAPSD

1. Integración Social	2. Animación sociocultural	3. Lengua de Signos	4. Educación Infantil
292	79	47	419
44.51%	12.04%	7.16%	63.87%

Fuente: elaboración propia

En la cuestión 10 en la que se plantea al alumnado si espera trabajar en este sector, tan solo un 17.06% (144 alumnos) contestó negativamente y un 82.94% (700 alumnos) contestó afirmativamente, con un intervalo de confianza del 95%. Ésta respuesta contrasta con el ítem 6 en el que el 73.71% del alumnado indicaba que el motivo de realizar estos estudios era para acceder a otro ciclo formativo, y tan solo un 27.53% señalaba realizar estos estudios por vocación, o para tener más posibilidades de empleo (49.10%).

Estos datos no son contradictorios, pues si bien el alumnado accede al ciclo formativo como camino para proseguir estudios en un CFGS, estos no descartan poder trabajar como TAPSD en un futuro.

Es importante destacar que tras el post-test realizado a los alumnos de segundo curso (Grupo C- 23 alumnos), los que indicaban no querer trabajar de ello, han cambiado su opinión tras realizar el periodo de prácticas y quieren trabajar en el sector.

El alumnado que espera trabajar en el sector de atención a personas en situación de dependencia (ítem 10.1, en el que el alumnado ha de ordenar según sus prioridades), marca como ámbitos preferentes de empleo el sector de instituciones sociales, el sector domiciliario como segunda opción y teleasistencia como tercera opción (Figura 85).

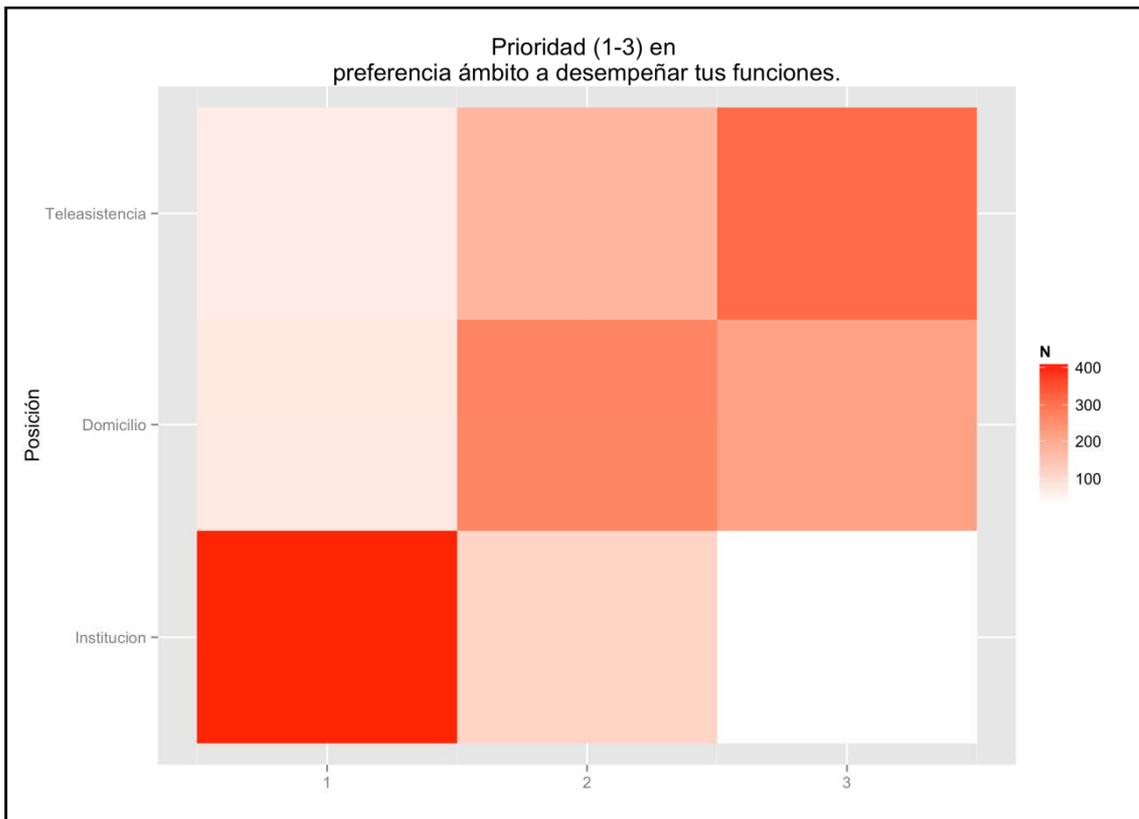


Figura 85. Preferencia sobre el ámbito de trabajo (Fuente: elaboración propia)

Si realizamos el estudio de los datos obtenidos se observa que la primera opción está clara Institución (100%), pero que hay dos grupos de alumnos; un grupo mayoritario alrededor del 80% prefiere como segunda opción Domicilio y como tercera opción Teleasistencia y otro grupo, en torno a un 20% que prefiere la segunda opción Teleasistencia y la tercera Domicilio.

Respecto al ítem 10.2, en el que el alumnado tenía que ordenar sus respuestas sobre la preferencia de colectivos de trabajo, esta sería por orden: Enfermedad, Discapacidad, Diversidad y Mayores.

Si realizamos un estudio más detallado, (partiendo de que no todos tienen igual preferencia y buscamos encontrar grupos de alumnos con igual afinidad), la agrupación determinada son 4 grupos de alumnos (Tabla 7).

Tabla 7

Preferencia de colectivos de trabajo

	Diversidad Funcional	Mayores	Enfermedad Mental	Discapacidad	%
Grupo 1	2	1	4	3	23.25%
Grupo2	3	4	1	2	22.93%
Grupo3	4	3	1	2	19.08%
Grupo4	3	4	2	1	34.75%

Fuente: elaboración propia

Así, el grupo 4 es el que más alumnos posee. A partir de los datos se puede concluir que claramente los colectivos con mayor preferencia son Enfermedad Mental y Discapacidad, siendo Diversidad Funcional y Mayores los que presentan menos popularidad tienen. No obstante, observamos que el grupo 1 prefiere invertir el orden y trabajar antes con Mayores y Diversidad Funcional, que con Enfermos Mentales y/o Discapacitados.

Tras el análisis de los diferentes grupos de discusión a ex alumnos, se puede indicar que todos continúan otros estudios unos porque no han encontrado trabajo de este sector (alumna 2 ASC), o en su mayoría porque su objetivo era acceder o proseguir con otros estudios superiores (alumnas 1, 2, 3, 4 y 5 de Educación Infantil, alumnos 1, 2, 3, 4 y 5 de Integración Social “Programa Erasmus”).

En lo que respecta a los datos extraídos de los cuestionarios realizados a docentes (19), 11(57.89%) coinciden en que los más jóvenes que realizan el ciclo lo hacen porque quieren acceder a otro ciclo formativo, mientras que los más mayores lo realizan porque están trabajando (15.78%) o quiere trabajar de ello (15.78%).

7.2.3. Características del Técnico en Atención a la Dependencia

En lo que respecta a las características de los alumnos y trabajadores (es decir de los TAPS), esta cuestión ha sido respondida mediante cuestiones abiertas en el cuestionario pasado a empleados y alumnos, que han sido categorizadas.

Los alumnos destacan como características propias para este profesional y que consideran que poseen, en primer lugar el “ser trabajador” en un 38.31%, ser “empático”, es decir, “saber ponerse en el lugar del otro” en un 32.13%, poseer “paciencia” en un 30.34%, “ser alegre” 21.69% y “respetuoso en el trato” 19.66%. En el caso de los trabajadores destacan sobre todo tres características principales: “ser trabajador” en un 53.54%, tener “paciencia” en un 46.46% y en tercer lugar “ser empático” en un 34.34% (Tabla 8).

Tabla 8

Características comunes de alumnos y trabajadores para el ejercicio del cuidado

	Alegre	Respetuoso	Sociable	Cariñoso	Empática	Paciente	Trabajador	Otros	Sentirse agusto
Alumnos (Q7)	21.69%	19.66%	7.53%	9.44%	32.13%	30.34%	38.31%	2.47 %	0%
Trabajad. (Q9)	16.16%	11.11%	13.13%	0%	34.34%	46.46%	53.54%	0%	6.06%

Fuente: elaboración propia

Por tanto, se puede decir que existen tres características principales compartidas y consideradas por alumnos y empleados del sector como imprescindibles para el ejercicio del cuidado, y que creen poseer:

- El ser **trabajador**, considerado como una característica relacionada con la voluntad hacia el ejercicio profesional, iniciativa y motivación.
- La **paciencia**, entendida como el saber estar, y la capacidad de la persona para mantenerse tranquila ante los contratiempos. Es imprescindible en el ejercicio del cuidado ya que contribuye al buen trato de la persona atendida.

- La **empatía**, esta se concibe como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y entender su situación o su malestar. Es imprescindible para ser capaces de respetar al prójimo y darle un cuidado desde la consideración de sus necesidades reales y su individualidad.

Los profesionales indican la necesidad de estas capacidades personales, profesionales y sociales, como aspectos imprescindibles para el ejercicio de las funciones de cuidado físico, funcional (51.51%), apoyo en apoyo en las Actividades Básicas de la Vida Diaria (39.39%), así como para el acompañamiento (15.15%), el apoyo en Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (7.07%), y la colaboración en talleres (6.06%) (Tabla 9).

Tabla 9

Funciones de los profesionales en el ámbito de la dependencia

	Funciones	Porcentaje
1º	Cuidado físico y funcional	51.51%
2º	Apoyo en Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD)	39.39%
3º	Acompañamiento	15.15%
4º	Apoyo en Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD)	7.07%
5º	Colaboración en talleres	6.06%

Fuente: elaboración propia

Después de analizar la segunda parte del cuestionario de los alumnos (Anexo 5), sobre inteligencia emocional (Blasco et al. 2002), los resultados muestran los siguientes aspectos: un alto índice de motivación y autorregulación, es decir, los alumnos se muestran motivados para ayudar a los otros y autorregular sus conductas tanto en el trato con los demás como para el trabajo en equipo, teniendo también un alto índice de habilidades sociales en su mayoría; siendo las cualidades menos destacadas la autoconciencia, referida al conocimiento que tienen de sí mismos, junto a la empatía que es una de las características personales más baja, lo que hace entender que a la mayor parte del alumnado le cuesta ponerse en el lugar de los otros, habilidad

imprescindible para el ejercicio del cuidado (Figura 86). Esta última característica suele ser propia en alumnado con poca edad, debido a la falta de madurez.

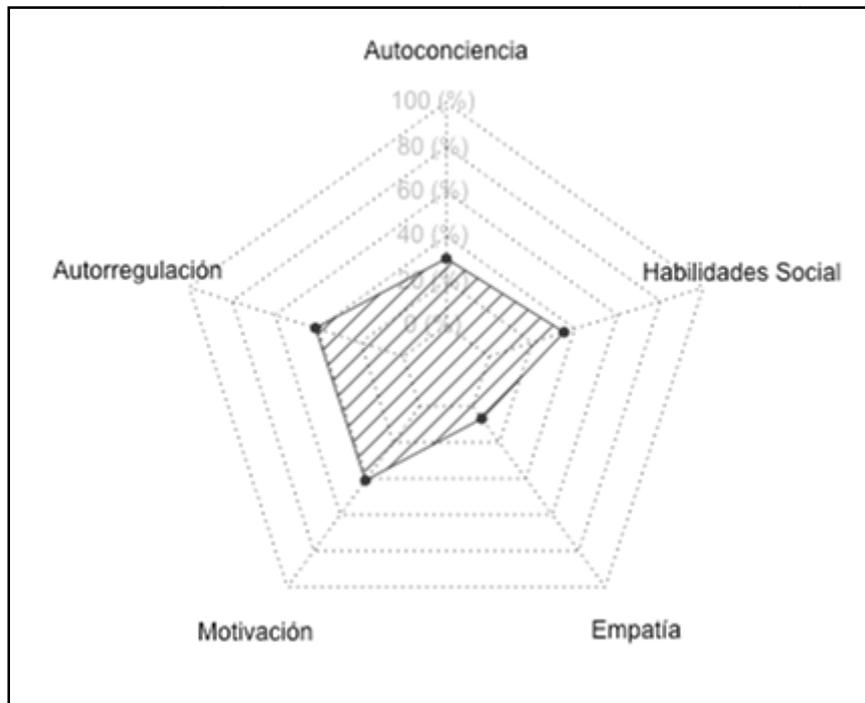


Figura 86. Inteligencia emocional del alumnado que cursa el CFGM de TAPSD

(Fuente: elaboración propia)

La inteligencia emocional es considerada un aspecto relevante del cuidado, pues como se exponía en el Capítulo cinco "cuidar es, (...) mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables para la vida, pero que son diversas en su satisfacción" (Francoise, 1993, p. 8). Para ello es importante que la persona cuidadora tenga la habilidad de identificar las necesidades y peculiaridades de la persona atendida, para lo cual es necesario e imprescindible contar con las habilidades sociales adecuadas, así como con empatía para ponerse en el lugar del otro, para tratarlo con dignidad y afecto.

Todas las características anteriormente marcadas podrían incluirse dentro del concepto más general de "inteligencia emocional" imprescindible para el ejercicio del cuidado. Para poder llevar a cabo este análisis se ha procedido a la normalización de los datos, ya que a cada cualidad propia de la inteligencia emocional le correspondía un nivel diferente de categorías, además de ello, para hacer un análisis adecuado, se analizan los

valores medios obtenidos, es decir las medias, ya que los valores más altos o más bajos obtenidos en cada característica no son indicativos de un mayor o menor nivel de esa competencia emocional. Por tanto, el mejor indicativo será estudiar el punto en el que se encuentran un mayor número de alumnos (en unos valores comprendidos entre 0 y 1).

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- En primer lugar, la característica más destacada en el alumnado junto a la motivación, es la capacidad de **autorregulación**, entendida como la capacidad de la persona para regular sus propias respuestas ante diferentes situaciones. En esta categoría los hombres muestran una mayor capacidad de regulación de sus acciones (0.41) que las mujeres (0.39). No existiendo diferencia en esta, entre el alumnado de primer y segundo curso, ni entre el alumnado de presencial y semipresencial (0.40). Son los alumnos mayores de 40 años (0.43) los que mayor autorregulación muestran, siendo los alumnos más jóvenes (de 15 a 18 años) los que muestran un nivel más bajo de autorregulación (0.38), este hecho creemos que es debido a los diferentes niveles madurativos.

En referencia al nivel de estudios, los alumnos de CFGS son los que muestran una mayor capacidad de autorregulación (0.43), seguido de los alumnos de PCPI (0.41), CFGM (0.40) y Universidad (0.40), mientras que los alumnos de ESO y sin estudios (S/E) son los que menor capacidad muestran en este sentido (0.39). Ello se puede deber como en el caso anterior, a las edades de unos y otros, pues los alumnos con niveles educativos de ESO y S/E suelen ser mucho más jóvenes que los alumnos con otras titulaciones adquiridas.

En esta formación los docentes destacan la inmadurez de este alumnado, que influye directamente en esta capacidad de autorregulación:

“La mayoría es gente muy joven con perfil un poco infantil” (Grupo discusión docente, pregunta 2, docente 4).

“Yo también he visto eso, a la mayoría le falta madurar” (Grupo discusión docente, pregunta 2, docente 2).

La provincia con mayor nivel de autorregulación, corresponde a Alicante con un 0.41 de media, superando en 0.02 puntos las medias de Valencia y Castellón (0.39).

- La **motivación** junto a la autorregulación, son las capacidades más destacadas en el alumnado. Esta cualidad hace referencia a la iniciativa, siendo igual en hombres y mujeres (0.40), ligeramente superior en primero (0.40) que en segundo (0.39). Por lo que respecta al alumnado de presencial (0.40), este muestra una mayor puntuación de motivación que los alumnos de semipresencial (0.39), aunque muchos profesores destacan que los alumnos de semipresencial muestran mayor interés (Anexo 7, respuesta 3.6). Siendo el índice de motivación en alumnos mayores de cuarenta años (0.42) superior al del resto del alumnado que sitúa la media a nivel general en 0.39, siendo una diferencia destacable, correspondiendo a los alumnos de entre 25 a 35 años el menor nivel de motivación (0.38). Desde nuestra perspectiva, pensamos que este hecho se debe en parte, porque a estas edades se encuentran en periodo de estar en activo y el volver a encontrarse en el mundo educativo y fuera del mundo laboral puede suponer un pequeña frustración, en el caso de los alumnos más mayores, el alto grado de motivación se puede relacionar con la visión de esta reincorporación al mundo educativo como una nueva oportunidad de retomar estudios que en muchos casos no pudieron hacer anteriormente.

En relación a la influencia del nivel de estudios en la motivación, los alumnos con menor nivel de estudios (S/E) muestran mayor motivación (0.47) seguido de los alumnos con mayor nivel de estudios (0.42), siendo el grupo con menor motivación el de aquellos alumnos con otro CFGM (0.39), no pudiendo tener en consideración el alumnado que procede de bachillerato pues la inexistencia de desviación normal en este grupo indica la existencia de un solo sujeto para esta categoría.

A modo de conclusión, se puede decir, que los alumnos que proceden de estudios intermedios o básicos, poseen menor motivación que los alumnos sin estudios o con estudios universitarios. Siendo la provincia con mayor nivel de motivación Alicante (0.41) seguida de Valencia (0.40) y Castellón (0.39).

- Las **habilidades sociales**, corresponden a la regulación adecuada de las conductas según el contexto y situación, es decir, consiste en tener el comportamiento adecuado y aceptado socialmente. En este caso esta competencia es la tercera más destacada en

el alumnado; en cuanto a sexo las mujeres muestran ligeramente un mayor nivel de habilidades sociales (0.35) que los hombres (0.34), siendo igual en los alumnos y alumnas de primer y segundo curso (0.35), y mayor en el alumnado de la opción presencial (0.35) que en semipresencial (0.31). Este aspecto no es de extrañar pues la opción presencial requiere que los alumnos establezcan un mayor nivel de relaciones entre ellos que en la opción semipresencial. El grupo con mayores habilidades sociales se encuentra en los alumnos de entre 35 y 40 años (0.38), seguido del grupo de entre 15 y 25 años (0.36), correspondiendo el grupo con menor nivel de habilidades sociales a los alumnos entre 25 y 35 años (0.31) y a los mayores de 40 años (0.33).

En cuanto a los estudios, el nivel más alto de estudios no influyen en la adquisición de habilidades sociales, pues los niveles más altos de habilidades sociales se encuentra en el grupo de alumnado que no posee estudios S/E (0.41), a distancia de este grupo, se encuentra el alumnado con estudios Universitarios (0.33), lo que permite confirmar que el nivel de habilidades sociales no se corresponde con el nivel de estudios, pues son en los niveles educativos más bajos donde mayor nivel de habilidades sociales existen. Al igual que en los casos anteriores, es Alicante la provincia con mayor nivel de habilidades sociales (0.36), seguida de Valencia (0.35) y Castellón (0.34).

- En el cuarto nivel se encuentra el **autocontrol** y la **autoconciencia**, esta capacidad es entendida como la facultad de controlar un impulso que solo es posible mediante el conocimiento de uno mismo (Rius y Sahuquillo, 2006). Este es igual en hombres que en mujeres (0.34), siendo algo mayor en los alumnos de segundo (0.35) que en los de primero (0.34), y mayor en los alumnos de presencial (0.35) que en los de semipresencial (0.29), tal vez es también en parte esta baja capacidad de autocontrol en los alumnos de semipresencial la que los puede llevar a cursar esta modalidad de estudios.

La edad en la que los alumnos muestran mayores niveles de autocontrol, es entre 18 y 25 años (0.36), y entre 15 y 18 años (0.35), siendo el nivel más bajo en alumnos/as de entre 25 y 35 años y más de 40 años (0.28), así pues se puede deducir que a menor edad mayor es el nivel de autocontrol, reduciéndose esta con la edad.

Una sencilla interpretación de estos datos puede estar relacionada con que el alumnado a menor edad más piensa en el que dirán de los otros, lo que condiciona por tanto sus impulsos buscando la aprobación del resto, no siendo así en alumnos más mayores que ya tienen una personalidad y unas actitudes más arraigadas.

Como en el caso de las habilidades sociales, un mayor nivel de estudios no influye en esta variable, pues son con diferencia, los alumnos sin estudios (S/E) (0.38), los que mayor nivel de autocontrol poseen, seguido por el grupo de alumnos de PCPI (0.35), CFGM (0.35) y ESO (0.34), siendo el alumnado con mayor nivel de estudios el que menor autocontrol posee (universidad: 0.33 y CFGS: 0.29). Aquí es de nuevo la muestra de Alicante aquella que tiene un mayor nivel de autocontrol (0.35), detrás se encuentran Valencia (0.34) y Castellón (0.33).

- En último lugar, la menor puntuación es la obtenida por los alumnos en **empatía**, es decir, les cuesta ponerse en el lugar del otro, lo que es imprescindible para el ejercicio del cuidado. Destaca que los alumnos de sexo masculino (0.13) tiene un mayor nivel de empatía que el sexo femenino (0.12), aunque no existe diferencia entre el alumnado de primer y segundo curso (0.12), siendo mayor en los alumnos de semipresencial (0.13) que en los de presencial (0.12), esta ligera diferencia puede deberse a que el alumnado es más mayor en semipresencial.

Ello contrasta con los datos obtenidos por edades pues aunque el alumnado con mayor nivel de empatía es el grupo de alumnos mayores de 40 años (0.17), son también los alumnos entre 35 y 40 años los que puntúan más bajo es esta características (0.08), siendo una puntuación intermedia la de los alumnos de entre 15 y 35 años (de 15 a 18: 0.12; de 18 a 25: 0.11; de 25 a 35: 0.10). Es además el alumnado con mayor nivel de estudios (Universitarios), donde mayor nivel de empatía existe (0.20), existiendo diferencia con el resto de niveles educativos, siendo los alumnos con niveles de ESO, CFGM y CFGS los que menor nivel de empatía poseen (0.11) , es decir, el mayor número de alumnado del aula poseen un bajo nivel de empatía, pues como se ha mostrado en el primer apartado, el 62% del alumnado de este Ciclo Formativo accede desde la ESO, poseyendo en su mayoría un bajo nivel de estudios (Tabla 10).

Tabla 10

Valores medios en las variables de inteligencia emocional, según categorías.

	Sexo		Curso		Modalidad		Edad				
	H	M	1º	2º	Pres	Semi	15-18	18-25	25-35	35-40	+40
Autocon	0.34 (0'11)	0.34 (0'11)	0.34 (0'12)	0.35 (0'11)	0.35 (0'11)	0.29 (0'12)	0.35 (0'12)	0.36 (0'11)	0.28 (0'12)	0.32 (0'12)	0.28 (0'9)
Autoreg	0.41 (0'09)	0.39 (0'09)	0.40 (0'09)	0.40 (0'09)	0.40 (0'09)	0.40 (0'09)	0.38 (0'09)	0.40 (0'08)	0.41 (0'10)	0.42 (0'04)	0.43 (0'08)
Motiv	0.40 (0'12)	0.40 (0'10)	0.40 (0'11)	0.39 (0'10)	0.40 (0'10)	0.39 (0'10)	0.39 (0'11)	0.39 (0'10)	0.38 (0'08)	0.39 (0'09)	0.42 (0'08)
Empat	0.13 (0'10)	0.12 (0'09)	0.12 (0'10)	0.12 (0'10)	0.12 (0'09)	0.13 (0'11)	0.12 (0'10)	0.11 (0'08)	0.10 (0'09)	0.08 (0'05)	0.17 (0'12)
Habsoc	0.34 (0'14)	0.35 (0'13)	0.35 (0'13)	0.35 (0'13)	0.35 (0'13)	0.31 (0'12)	0.36 (0'14)	0.36 (0'13)	0.31 (0'14)	0.38 (0'11)	0.33 (0'12)
	Todos	Según estudios							Provincia		
	Media	UNI	ESO	PCPI	CFG M	CFGS	S/E	Otros Bach/ COU	Val.	Alic.	Cast
Autocon	0.34 (0'11)	0.33 (0'10)	0.34 (0'12)	0.35 (0'10)	0.35 (0'11)	0.29 (0'10)	0.38 (0'12)	0.15	0.34 (0'11)	0.35 (0'12)	0.33 (0'11)
Autoreg	0.40 (0'97)	0.40 (0'07)	0.39 (0'09)	0.41 (0'09)	0.40 (0'09)	0.43 (0'08)	0.39 (0'10)	0.35	0.39 (0'09)	0.41 (0'09)	0.39 (0'08)
Motiv	0.40 (0'10)	0.42 (0'08)	0.39 (0'11)	0.41 (0'11)	0.39 (0'10)	0.40 (0'09)	0.47 (0'09)	0.30	0.40 (0'11)	0.41 (0'10)	0.39 (0'11)
Empatía	0.12 (0'10)	0.20 (0'13)	0.11 (0'09)	0.13 (0'09)	0.11 (0'10)	0.11 (0'08)	0.15 (0'13)	0	0.12 (0'10)	0.13 (0'10)	0.11 (0'09)
Habsoc	0.35 (0'13)	0.33 (0'14)	0.35 (0'13)	0.36 (0'13)	0.34 (0'14)	0.32 (0'13)	0.41 (0'15)	0.10	0.35 (0'13)	0.36 (0'14)	0.34 (0'13)

*El término *Sd.* Hace referencia a la desviación estándar, que permite identificar la dispersión de la muestra y queda indicada entre paréntesis.

Fuente: elaboración propia

Así se puede señalar, que aunque la paciencia (relacionada con el autocontrol y las habilidades sociales) y la empatía son características que destacan tanto alumnos como trabajadores del sector por su importancia para el ejercicio del cuidado, y por poseer. El cuestionario de inteligencia emocional pasado a alumnos muestra un bajo nivel de empatía, habilidades sociales y autocontrol, lo que indica que el alumnado que cursa el ciclo formativo aunque es consciente de las características propias de un buen cuidador, no poseen todas las habilidades necesarias para el ejercicio del cuidado, como decía Davis (2007, p.14) “una cosa es enseñar a cuidar en tanto que concepto y otra muy diferente es enseñar a las personas a ser cuidadoras” (Figura 87).

Inteligencia emocional	1º Autorregulación		2º Motivación		3º Habilidades Sociales		4º Autocontrol		5º Empatía	
Agrupación	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Sexo	♂	♀	=		♀	♂	=		♂	♀
Curso	=		1º	2º	=		2º	1º	=	
Modalidad	=		Presencial	Semipre.	Presencial	Semipre.	Presencial	Semipre.	Semipre.	Presencial
Edad	+ 40 años	15 a 18	+ 40 años	25 a 35	35 a 40 18 a 25	25 a 35	18 a 25 años 15 a 18 años	25 a 35 años + 40 años	+40	35 a 40
Estudios	CFGS PCPI	ESO S/E	S/E	CFGM ESO	S/E	CFGS UNIV	S/E	CFGS UNIV	UNIV	ESO CFGM CFGS
Provincias	Alicante	Castellón	Alicante	Castellón	Alicante	Castellón	Alicante	Castellón	Alicante	Castellón

* El orden de las características de la inteligencia emocional, corresponde al orden de cualidades que posee el alumnado.

Figura 87. Cuadro resumen sobre la inteligencia emocional del alumnado que está cursando el CFGM de TAPSD (Fuente: elaboración propia)

Tras la realización de los post-test a una parte de la muestra de alumnos de segundo curso (23), una vez realizado el periodo de prácticas, se ha podido observar que la mayor parte del alumnado aumenta su nivel de inteligencia emocional, y así lo demuestra la Figura 88, pues en ella se puede ver que el proceso de prácticas ha aumentado el autocontrol y las habilidades sociales de los alumnos en un 61% de los casos, la autorregulación y la motivación en un 74%, y la empatía en la que puntuaban tan bajo, en un 70%.

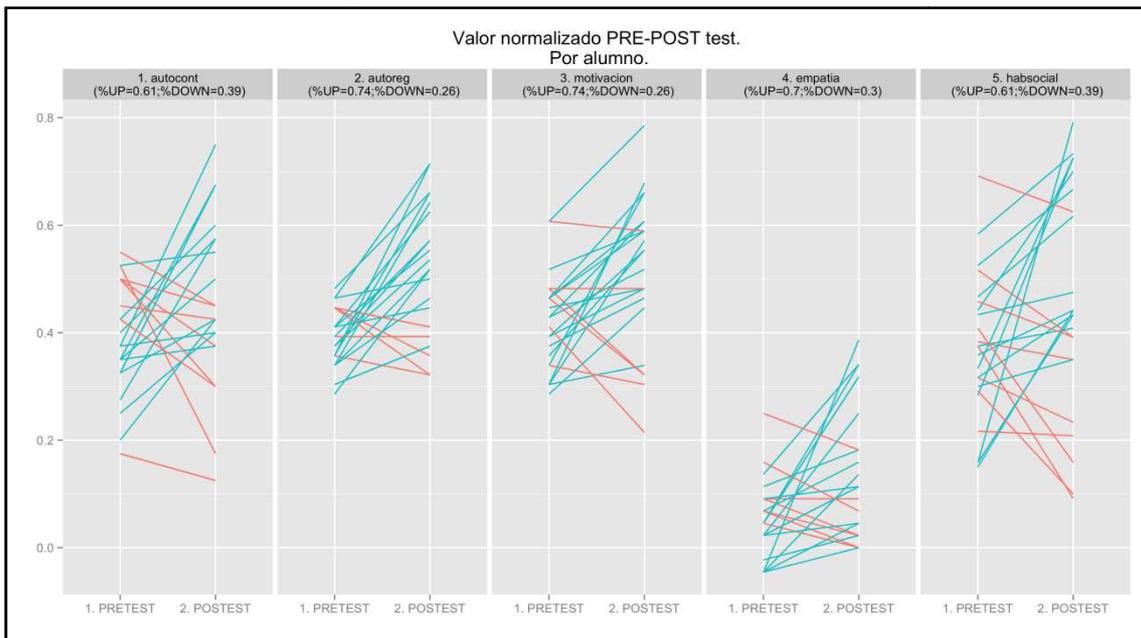


Figura 88. Influencia del proceso de prácticas en la inteligencia emocional del alumnado
(Fuente: elaboración propia)

Estos datos permiten destacar la influencia positiva del proceso de prácticas en el alumnado que las realiza, en su maduración personal y en el desarrollo de su inteligencia emocional y cualidades personales básicas para el ejercicio del cuidado. Las líneas rojas de la Figura 88 permiten identificar a los alumnos en los que han disminuido los factores de la inteligencia emocional indicados en cada cuadro, o clasificación, mientras que las líneas verdes permiten observar los alumnos que han mejorado en esa capacidad una vez finalizado el periodo de prácticas. Estas líneas indican el punto en el que se encontraban en cuanto a inteligencia emocional antes de empezar el periodo de prácticas, y una vez finalizado este periodo.

En último lugar, mediante la actividad performase que tuvo lugar tras los diferentes grupos de discusión realizados con los ex alumnos que han cursado el Ciclo Formativo de TAPSD y poseen experiencia en el sector, bien por el periodo de prácticas o porque siguen trabajando en el ámbito de atención a la dependencia, se pueden identificar una serie de competencias que son consideradas clave para el Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y que se exponen en la Figura 89.

Ex alumnas ASC		Ex alumnas E.I		Ex alumnos Erasmus	
Solicitar apoyo	Sumarse al cambio	Apoyar	Sensibilidad hacia los demás	Atenerse	Tolerancia a la incertidumbre
Soportar la presión y el estrés	Comunicar	Optimismo	Resolver tensiones	Apoyar	Soportar la presión y el estrés
Espíritu de equipo	Fijar metas	Evaluar	Empatía	Sensibilidad hacia los demás	Compromiso
Compromiso	Aprender	Espíritu de equipo	Adaptarse	Confianza en sí mismo	Aprender
Empatía	Responsabilizar a los demás/ optimismo	Actualizar sus conocimientos	Motivar	Consideración	Centrar su atención

Figura 89. Competencias que ha de tener un TAPSD (Fuente: elaboración propia)

De todas las competencias marcadas por los ex alumnos (Anexo 11), destacan ocho competencias que se repiten, estas son:

- **Soportar la presión y el estrés**, entendida como la capacidad para soportar el estrés propio del ejercicio del cuidado que puede conducir al síndrome “burnout”.
- **Apoyar**, que corresponde a la facultad de prestar ayuda tanto física como emocional o psicológica, a la persona dependiente.

- **Optimismo**, hace referencia a la actitud para enfrentar el trabajo diario y que influye en el estado de ánimo positivo, necesario transmitir a la persona atendida.
- **Espíritu de equipo**, imprescindible para el necesario trabajo en equipo que supone el ejercicio del cuidado en instituciones.
- **Compromiso**, supone sentirse implicado y responsable en el ejercicio profesional.
- **Empatía y sensibilidad hacia los demás**, relacionado con la capacidad de ponerse en el lugar del otro, para que el cuidado se base en la comprensión y el respeto.
- **Aprender**, se entiende como el reajuste formativo y profesional imprescindible para mantenerse actualizado en conocimientos y nuevas innovaciones dentro del sector, pues estas innovaciones pueden ayudar a que la persona cuidada pueda ser mejor atendida. Por ejemplo el conocimiento sobre el funcionamiento y existencia de nuevos sistemas de transferencia (grúas), o de comunicación, que pueden ayudar al fomento de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de la persona dependiente.

Para establecer una relación y comparativa entre los datos extraídos de la segunda parte del cuestionario de alumnos y la actividad performase realizada con los ex alumnos, se podría decir que la competencia de soportar el estrés y la presión, que quedaría englobada dentro de autorregulación y autocontrol; la empatía y la sensibilidad hacia los demás serían aspectos complementarios; añadiéndose como competencias consideradas necesarias, el saber trabajar en equipo y apoyarse, el compromiso, la actualización permanente (aprender) y la actitud optimista (esta última, parte importante de la motivación).

En el grupo de discusión realizado a docentes, estos indicaron, que todas las competencias eran necesarias y complementarias.

A modo de conclusión de este apartado se podría decir que aunque no todos los alumnos poseen el mismo nivel en las características remarcadas (ser trabajador, tener paciencia y empatía), todos tienen claro qué características son apropiadas para ejercer sus

funciones dentro de este ámbito laboral. No obstante, estos mismos puntúan muy bajo en cuanto a empatía y paciencia (autorregulación y autocontrol), aspecto mejora en el proceso de prácticas, por lo que se puede decir que las competencias propias para el ejercicio del cuidado, se mejoran mediante la experiencia laboral en el sector, al igual que indican Herrero, Belvis, Durán y Úcar (2012).

“Yo he tenido varias experiencias, es como que se autodescubren, aplican lo que han ido estudiando que quizá pensaban que estudiaban cosas que luego no iban a usar y se sorprenden” (Grupo discusión docente, pregunta 3, docente 1).

“La conclusión que sacan ellos es que esos dos años de curso han servido y son necesarios para hacer esto” (Grupo discusión docente, pregunta 3, docente 3).

“Yo creo que muchos maduran al hacer las prácticas y dan un pequeño salto profesional” (Grupo discusión docente, pregunta 3, docente 4).

“Las prácticas suele suponer para los alumnos una experiencia formativa y madurativa muy enriquecedora” (Cuestionario profesores, pregunta 5, docente 4).

“El periodo de prácticas les suele servir para darse cuenta de que les gusta o no el trabajo que han de desarrollar” (Cuestionario profesores, pregunta 5, docente 18).

7.2.4. Ajuste formación empleo

Para conocer el ajuste de la formación al empleo y proceder al análisis y confirmación de esta temática sobre la formación inicial del Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, y la adecuación de esta a las demandas reales del mercado laboral, se procederá a la valoración de los datos procedentes de los cuestionarios de los alumnos, concretamente de las cuestiones sobre formación, mejoras y ajustes de la formación al empleo y expectativas del alumnado, correspondientes a las preguntas 11, 12, 13 y 14. Esta información se complementará con un análisis de datos procedente del grupo de discusión llevado a cabo con alumnos que han cursado el ciclo con anterioridad, y que se encuentran formándose dentro de la misma familia profesional (SSCC), en otro Ciclo Formativo.

Otro grupo implicado en el análisis de esta temática serán los trabajadores del sector (99), a los que se les pasó un cuestionario, siendo las cuestiones, sobre formación, mejora y ajuste de la formación a las demandas de las empresas, correspondientes a las

preguntas 15¹¹⁵, 16, 17 y 18, que permitirán dar un enfoque más realista sobre la adecuación de la formación recibida, respecto a las funciones reales que ha de ejercer este Técnico en su incorporación al mundo laboral.

Por otra parte, el grupo de docentes aportará mediante la cuestión 5 planteada en el cuestionario a docentes, información acerca del periodo de prácticas en relación con su formación, y el grupo de discusión llevado a cabo, contribuirá al conocimiento sobre la adecuación de los módulos para la posterior inserción laboral de este profesional, y las mejoras necesarias para el perfeccionamiento de este Título.

En lo que respecta a la formación que proporciona el CFGM de TAPSD, los alumnos indican en un 81.08% que es completa, para poder desarrollar su labor profesional en este ámbito (pregunta 11); y además que esta formación se ajusta a sus expectativas en un 25.6%, indicando tan solo un 1.12% que no se ajusta a sus expectativas, y un 17.70% que se ajusta a veces (pregunta 14).

En cuanto a los trabajadores, estos muestran un alto porcentaje de satisfacción con la formación recibida y su adecuación a las demandas del mercado (76%).

Tanto alumnos como trabajadores indican en su mayoría que no harían mejoras; aquellos alumnos que señalan que realizarían algún cambio, los harían en las prácticas (16.17%), la metodología (9.88%), los contenidos (9.32%), y en “otros”, que corresponden en la mayoría de casos a la mejora en el número de alumnos por aula (7.86%) y en último lugar la docencia (2.92%). Los trabajadores indican, por su parte, que sería necesario mejorar las prácticas (50.51%), seguido de los contenidos (17.17%), en tercer lugar la metodología (13.13%) y en último lugar la docencia (10.10%).

A modo de conclusión, se puede decir que tanto alumnos como trabajadores consideran que el principal aspecto a mejorar de esta formación son las prácticas, y en último lugar la docencia, mientras que en cuanto a contenidos y metodología difieren, pues para los

¹¹⁵ Es necesario indicar que las preguntas 15, 16, 17 y 18 del cuestionario a trabajadores, tienen una numeración mayor para el análisis de datos pues se ha identificado la cuestión 11.1 como 12, para facilitar su análisis, así pues la cuestión 15 del cuestionario pasa a ser la 16 en el análisis de datos y así para el resto de categorías siguientes.

alumnos habría que mejorar antes la metodología que los contenidos, siendo en opinión de los empleados esta categorización de orden inverso (Tabla 11).

Tabla 11

Consideración de mejoras en el CFGM de TAPSD según las respuestas obtenidas

	Contenidos	Metodologías	Prácticas	Docencia	Otros
Alumnos Q12	9'32%	9'88%	16'17%	2'92%	7'86%
Trabajadores Q 16	17'17%	13'13%	50'51%	10'10%	0%

Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos observar en Tabla 12, las propuestas de mejora para subsanar estos aspectos son según los alumnos, por orden de prioridad (Tabla 12), en primer lugar realizar más prácticas, en segundo lugar reducir el número de alumnos por aula, en tercer lugar realizar una organización adecuada de las horas destinadas a cada módulo, y en cuarto lugar poner más ejemplos prácticos en el aula.

El grupo de discusión realizado a ex alumnos, en esta misma línea, confirma los planteamientos anteriores respecto a la necesidad de realizar un mayor periodo de prácticas dentro y fuera del aula, tener un menor número de alumnos por aula y trabajar con diferentes colectivos, además proponen realizar un periodo de prácticas también el primer año, aspecto considerado también por una de las trabajadoras.

“Lo que deberían hacer es tener menos alumnos, ser más profesores así tener mejor enseñanza” (Grupo discusión ex alumnas ASC, pregunta 4, alumna 5).

“Ahora con 30 personas es difícil poner todo en práctica” (Grupo discusión ex alumnas ASC, pregunta 4, alumna 2).

“Yo propondría que se hicieran más prácticas en el aula porque no hice casi” (Grupo discusión ex alumnas EI, pregunta 4, alumna 1).

“El periodo de prácticas la verdad es que se hace muy corto” (Grupo discusión ex alumnas EI, pregunta 4, alumna 2).

“Sería necesario trabajar con más colectivos en el periodo de prácticas” (Grupo discusión ex alumnas EI, pregunta 4, alumna 4).

“Yo creo que debería de haber un periodo de prácticas también en primero, se hace sino muy corto, no da tiempo a nada” (Grupo discusión ex alumnas EI, pregunta 4, alumna 5).

“Faltan horas de prácticas y sería muy interesante que además se tocaran diferentes centros y colectivos” (Grupo discusión ex alumnos Erasmus, pregunta 5, alumno 5).

Por su parte, los trabajadores (Tabla 12) indican la necesidad, en primer lugar, de realizar más tiempo de práctica dentro y fuera del aula, en segundo lugar la actualización permanente del profesorado y en tercer lugar la realización de prácticas con diferentes colectivos.

Tabla 12

Propuestas de mejoras del CFGM de TAPSD por parte de alumnos y trabajadores

Q 13	Más prácticas	Más ejemplos Prácticos		Prioridad módulos Importantes	Cambio profesorado	Reducción grupos	Selección Alumnado Interés	Falta material			
Nº alum	144	34		35	18	41	7	7			
%	16%	4%		4%	2%	5%	1%	1%			
Q18	Más tiempo de práctica	Prác. aula	Más ejemp. Práctic	Prácticas 1er año	Prácticas con diferentes colectivos	Más trabajo colectivo de mayores	Actualiza. del profesorado	Comunic. con alumnos	Aunando teoría y práctica	Charlas específicas	Centros de prácticas
Nº trab	30	14	5	1	5	2	7	2	3	9	1
%	30'30%	14'14 %	5'05%	1'01%	5'05%	2'02%	7'07%	2'02	3'03%	9'09%	1'01%

Fuente: elaboración propia

Los docentes indican mediante los cuestionarios, que el alumnado responde de manera positiva ante el periodo de prácticas e incluso encuentran en este periodo su vocación. De hecho algunos profesores indican que muchos alumnos que parecen no destacar en la teoría, llegan a hacer muy buenas prácticas, pues las empresas se muestran muy satisfechas, aunque en muchos casos indican que les gustaría tener alumnado más mayor. Algunos de estos docentes manifiestan que el porcentaje de contratación suele

ser elevado; y el grupo de discusión docente añade que si bien estos alumnos son contratados para sustituciones son pocos los que permanecen a largo plazo, tan solo en zonas concretas esta contratación aumenta. Se añade además que la formación ha empeorado con el cambio de ciclo (de LOGSE a LOE), pues la organización de los módulos formativos no es la adecuada.

“Yo estoy dando cosas en segundo que ahora se hacen en primero. Antes iban más preparadas a las prácticas” (Grupo discusión docente, pregunta 4, docente 3).

“Además de ello existen módulos a los que se les dan más horas de las necesarias, como el módulo de teleasistencia, quitando horas de otros módulos más importantes como primeros auxilios por ejemplo” (Grupo discusión docente, pregunta 4, docente 7).

Como propuestas de mejora el grupo de discusión docente plantea (Pregunta 6), el acceso para personas más adultas; la realización de prácticas en el primer curso, para tener una primera toma de contacto real; la posibilidad de trabajar varios sectores en las prácticas; y que la Formación Profesional esté ubicada en centros específicos de FP (Centro Integrados de Formación Profesional).

A nivel de conclusión sobre las diferentes propuestas realizadas para que la formación de este técnico se adapte mejor a las necesidades se podría decir que estas se resumen en:

- 1º Más tiempo de práctica dentro y fuera del aula, añadiendo un periodo de prácticas en el primer año.
- 2º Reducir el número de alumnos por aula.
- 3º Organización adecuada de las horas destinadas a cada módulo.
- 4º Actualización permanente del profesorado
- 5º Realizar prácticas con diferentes colectivos
- 6º El acceso para personas más adultas.
- 7º Implantación de la Formación Profesional en centros específicos de FP.

7.2.5. Situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia

Para el análisis de la temática sobre la situación laboral del técnico, se han tenido en cuenta las respuestas a las cuestiones relacionadas con el tiempo que se tardó en encontrar empleo, en qué sector, tipo de contrato y tiempo de trabajo, correspondiente a las preguntas 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario de empleados (Anexo 8), así como las respuestas dadas por los responsables de recursos humanos de las diferentes empresas de servicios del sector de atención a la dependencia en las entrevistas realizadas (Anexo 12) y el grupo de discusión docente (Anexo 11).

En cuanto a los resultados de los cuestionarios llevados a cabo por los empleados del sector (99), estos nos muestran como principal salida profesional de este Técnico, el trabajo dentro del ámbito domiciliario 56.57%; seguido del ámbito institucional 41.41%, y tan solo un 1.01% indica haber encontrado trabajo dentro del ámbito de la teleasistencia.

En cuanto al tipo de trabajo este suele ser por cuenta ajena (90.91%), tan solo un 9.09% indica haber encontrado trabajo por cuenta propia, siendo el tipo de contrato en un 52.53% a media jornada, un 35.35% a tiempo completo y un 12.12% por horas, es decir si bien existe empleo, este suele ser a media jornada.

En la Figura 90, sobre tipo de contratación de estos trabajadores, se puede observar que la contratación es en un 51.52% de carácter fijo, en un 22.22% por obra y servicio, un 13.13% temporal, un 12.12% de sustitución y tan solo un 1.01% no posee contrato alguno, es así que se podría decir que la mayor parte de contratación fija, suele ser a media jornada.

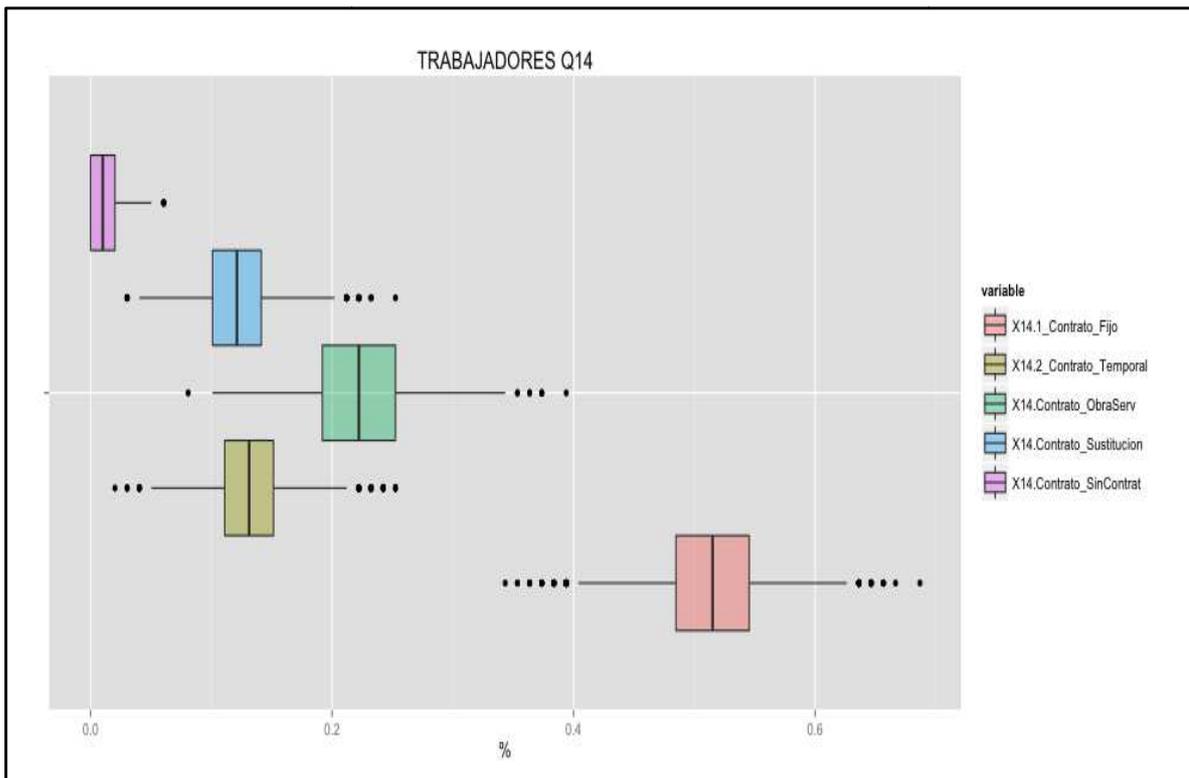


Figura 90. Tipo de contratos a empleados del sector de la dependencia
(Fuente: elaboración propia)

Una vez cursada la formación necesaria para el ejercicio del cuidado, los profesionales indican en un 38.38% que ya se encontraban trabajando en el sector antes de finalizar estos estudios, un 24.24% indica que tardó tan solo unas semanas en encontrar empleo relacionado con estos estudios (TAPSD), un 20.20% señala que tardó unos meses, un 10.10% tardó más de dos años y un 7.07% tardó entre uno y dos años en encontrar empleo.

A nivel general, se puede decir que un alto índice de Técnicos encuentra empleo en un corto periodo de tiempo (entre unas semanas y unos meses). En el diagrama de barras de la Figura 91, se puede observar que el colectivo donde existe un mayor índice de empleabilidad es el de mayores (38.38%), seguido del de personas con diversidad funcional y/o discapacidad (23.23%), siendo el colectivo de personas con enfermedad mental muy poco representativo, tan solo de un 5.5%, teniendo en cuenta también la combinación de atención a este colectivo con otros.

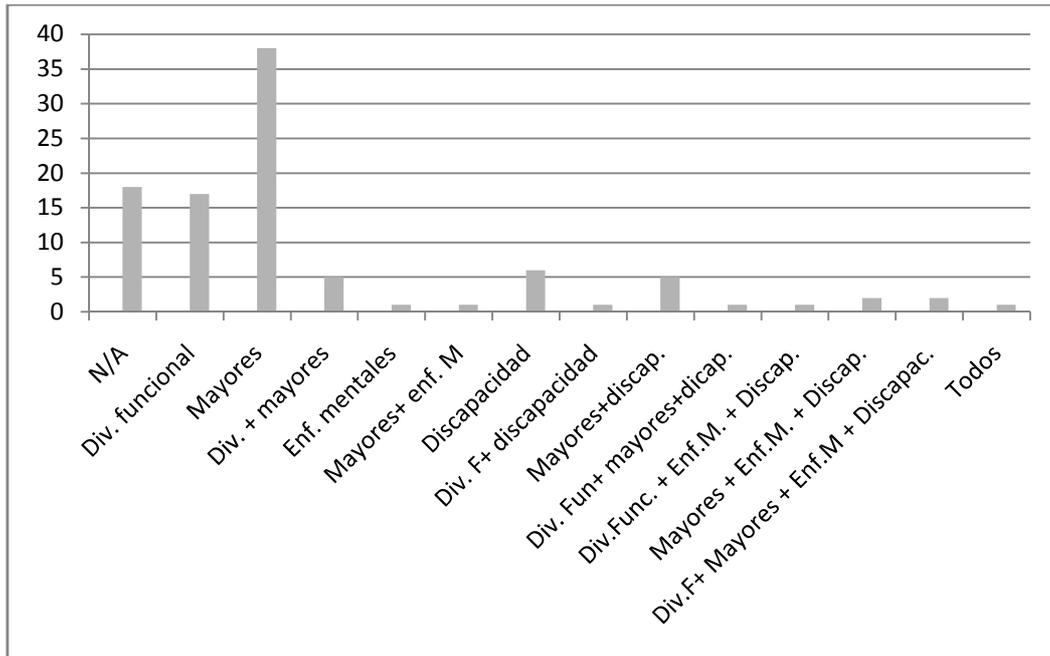


Figura 91. Colectivos de empleo según inserción laboral
(Fuente: elaboración propia)

En los grupos de discusión a ex alumnos (Anexo 10) se han encontrado diferentes situaciones:

Por una parte el periodo de prácticas se ha visto como una posibilidad de contratación, aunque no suele ser en la mayoría de casos pues aspectos como la edad (demasiado mayor o demasiado joven) suele influir en la contratación, siendo el índice de ex alumnos del ciclo formativo de TAPSD que se encuentran trabajando, muy bajo.

"En mi caso el último día de prácticas me dijeron que me contrataban" (Grupo discusión ASC, pregunta 3, alumna 1).

"Yo tengo dificultades por la edad, ya que opinan que una persona joven tiene más actividad o habilidades" (Grupo discusión ASC, pregunta 3, alumna 4).

"Yo he estado dejando currículums sin suerte, no me han llamado para ningún sitio" (Grupo discusión ASC, pregunta 3, alumna 3).

Las posibilidades de empleo en el exterior parecen no ser mejores, pues los ex alumnos del Ciclo Formativo de TAPSD, que han realizado las prácticas en el exterior con la beca de movilidad "Erasmus", indican que por ejemplo en el caso de Portugal la

situación está igual que en España, o incluso es más difícil encontrar trabajo en el exterior, ya que no tienen reconocidas las mismas titulaciones¹¹⁶.

"Exactamente, aquí, por ejemplo en Portugal, la situación está como en España y no tienen reconocidas las mismas titulaciones que nosotros en España" (Grupo discusión ER, pregunta 4, alumno 2).

"Yo creo que es mucho más difícil..." (Grupo discusión ER, pregunta 4, alumno 3).

Las entrevistas realizadas a empresas del sector muestran una reducción de la demanda y por tanto una reducción de personas contratadas, a consecuencia por una parte de la crisis y la vuelta a los modelos familiares anteriores (familia extensa). Y, por otra parte, a los recortes en los presupuestos destinados al colectivo de atención a personas en situación de dependencia.

"Se ha reducido la demanda y el número de personal que tenemos contratado, ahora la gente que está en el paro se encarga del cuidado y atención a los familiares que lo necesitan, y a nivel público las ayudas son más reducidas" (Entrevista 1, pregunta 4).¹¹⁷

"La situación es difícil, ha habido impagos por parte de entidades locales que han dificultado el funcionamiento de los servicios, que se han tenido que ver reducidos prácticamente en la mitad. A las empresas nos ha sido difícil la situación de crisis que por desgracia ha afectado directamente al sector de servicios sociales" (Entrevista 2, pregunta 4).

Además de ello, las empresas indican que no se está llevando a cabo contratación de nuevos trabajadores con el Título de TAPSD, sino que se está formando a los mismos trabajadores que estaban ejerciendo sus funciones sin titulación, para que puedan continuar con su empleo¹¹⁸, además de indicar el desconocimiento sobre la figura profesional de este técnico y la contratación para las funciones de cuidados de Técnicos en Curas Auxiliares de enfermería o Auxiliares de ayuda a domicilio¹¹⁹, pues es el título

¹¹⁶ Es necesario tener en cuenta que el Suplemento Europass (Anexo 4) citado en el Capítulo cuatro en el apartado 4.6.2, para el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, se implantó en el año 2015.

¹¹⁷ Anexo 13.

¹¹⁸ Mediante los Certificados de Profesionalidad.

¹¹⁹ Certificado de Profesionalidad de Auxiliar de Ayuda a Domicilio, regulado por el Real Decreto 331/97.

requerido según la legislación vigente en los centros y servicios de atención a personas en situación de dependencia¹²⁰.

"No, estamos formando a la gente que ya tenemos. Actualmente tenemos muchos currículos pero estamos contratando poca gente nueva y no sé si esta gente tiene toda la formación que se pide..." (Entrevista trabajadora, empresa 1, pregunta 6).

"La verdad es que son pocos los nuevos contratos, sí que es verdad que tenemos alguna trabajadora que ha realizado o está realizando este ciclo formativo mientras trabaja en nuestra empresa para tener el título. Por lo que sí que tenemos a algún TAPSD, pero generalmente solemos contratar Auxiliares de enfermería o personas con el título de Atención Domiciliaria" (Entrevista trabajadora, empresa 2, pregunta 6).

"No, la verdad es que no conozco ese título ni me suena...las Órdenes de la Consellería de Bienestar Social que son las que regulan el funcionamiento y los equipos profesionales no recogen este perfil profesional¹²¹. La Ley de Servicios Sociales no se ha ajustado a la Ley de Dependencia" (Entrevista trabajadora, empresa, pregunta 6 y 7).

Por otra parte, los docentes participantes en el grupo de discusión indican que aunque existe un amplio sector de inserción para este tipo de profesional son pocas las contrataciones que se llevan a cabo, aunque en zonas específicas, como por ejemplo, Requena, el índice de contratación suele ser mayor, tal vez porque los profesionales formados para trabajar en la zona es más reducido.

"Cuándo acaban las prácticas muchas hacen las sustituciones de sus compañeras pero son pocas las que siguen trabajando de manera continua" (Grupo discusión docente, pregunta 5, docente 1).

"En nuestra zona de Requena-Utiel al ser tan aislada hay bastantes contrataciones todos los años. De hecho hay muchas antiguas alumnas trabajando ya fijas en las residencias donde hicieron las prácticas" (Grupo discusión docente, pregunta 5, docente 3).

¹²⁰ Regulado por la Resolución de 25 de abril de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal y la Resolución de 6 de agosto de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del VII Convenio Colectivo para el Sector Privado de Residencias para la Tercera Edad.

¹²¹ Se refiere a la Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de trabajo, por la que se regula y publica en V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal.

En cuanto a las funciones que desempeñan estos profesionales aunque sean de ámbito psicosocial, suelen restringirse al ámbito sanitario dependiendo de la empresa, cuando más grande es la empresa más delimitadas están las funciones.

"Sí que es cierto que al hacer las prácticas alguna alumna se ha quedado pero, parte de lo que se da en el ciclo, a la hora de hacer las prácticas o de trabajar como que no se les tiene muy en cuenta, no participan con sus compañeros de psicosocial, se les dan tareas más encaminadas a cambiar pañales, darles de comer..." (Grupo discusión docente, pregunta 5, docente 2).

"Depende mucho de los centros, en muchos solo cuentan con ellas con la parte sanitaria y otros las incluyen en la parte de animación, poco a poco se está consiguiendo que tengan más competencias" (Grupo discusión docente, pregunta 5, docente 3).

"Yo el año pasado entrevisté a unas 20 personas de distintos sectores, gente que ha estado trabajando ya entre 5, 15 o 20 años y depende mucho de sí es una residencia pequeña, familiar, donde hacen prácticamente de todo, o una residencia muy grande donde el trabajo está muy delimitado donde solo hacen eso..." (Grupo discusión docente, pregunta 5, docente 6).

A modo de conclusión, tras el análisis de datos de esta temática sobre la situación laboral del Técnico de Atención a las personas en situación de dependencia, se puede decir que, si bien el índice de empleabilidad del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia parece alto, ello se puede deber a que los cuestionarios se han implantado al colectivo de personas en activo del sector, y gran parte de la muestra ya se encontraba trabajando en el sector antes de realizar la formación (38.38%). Teniendo en cuenta también las entrevistas a representantes de las empresas y el grupo de discusión docente y con ex alumnos, se deduce que las posibilidades laborales son reducidas, suelen ser para cubrir bajas y la mayor posibilidad de empleo se suele producir en el periodo de prácticas. En cuanto a los datos proporcionados por los trabajadores, además cabe remarcar que el empleo mayoritario es por cuenta ajena, indefinido y a media jornada, en la mayor parte de casos en el colectivo de mayores y en el ámbito domiciliario, es importante destacar que el SAD se ha convertido en uno de los recursos más empleados como modo de apoyo a cuidadores informales y familiares y como modo de provisión de cuidados sostenibles por parte de las administraciones (Zamora, Pons y Martínez-Agut, 2015).

Por otra parte, la figura profesional de este Técnico es poco conocida por las empresas del sector, y aunque se sabe de su existencia, se suele contratar a titulados en Curas

Auxiliares de enfermería o a personas con el certificado de Auxiliar de Ayuda a Domicilio, pues son los profesionales que están exigidos por Ley en el Convenio que regula las contrataciones del sector, y que se especifican en el Capítulo 5 (Apartado 5.3).

7.3. REPRESENTATIVIDAD DE LOS RESULTADOS

Como se ha podido observar a lo largo de esta tesis, la línea principal de estudio se ha basado en el análisis de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios pasados a alumnos de CFGM de TAPSD. Una muestra con un alto número de alumnos participantes, concretamente 890.

En el ámbito de la Comunidad Valenciana la muestra obtenida representa un 32.57% del total de alumnado que cursa este Ciclo Formativo en las diferentes modalidades (presencial y semipresencial), mientras que por provincias, la muestra obtenida en Valencia representa un 49.65% del total de estudiantes, prácticamente la mitad de alumnado que se encuentra cursando el CFGM de TAPSD en la provincia de Valencia; en cuanto a Alicante, los participantes representan un 14% del total de alumnos de esta provincia; representando por su parte los estudiantes de la provincia de Castellón un 44.55% del total de alumnos de esta zona.

Así pues, estamos en condiciones de afirmar que la muestra de la provincia de Valencia, al representar un alto porcentaje del alumnado con un nivel de error de 2.96%, y haber sido seleccionados los alumnos aleatoriamente, es muy representativa de la realidad global del alumnado.

En cuanto a las muestras de las otras dos provincias, podemos afirmar que, dados los niveles de error observados, nos movemos en el terreno de los indicios razonables. Sin embargo también observamos que, al tratarse de fenómenos compartidos, en la medida que los resultados de esas dos provincias son similares a los de la de Valencia, esos indicios se ven muy reforzados existiendo una muy alta probabilidad de que la muestra global sea fielmente representativa de la realidad del alumnado de la Comunidad Valenciana.

CAPÍTULO VIII: REVISIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“En el sistema educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan. El conocimiento y la comunicación entre unos y otros es muy escaso”

(Gimeno Sacristán, 1983, p. 176)

Tras el estudio de las diferentes temáticas llevadas a cabo en el Capítulo anterior, en el que se han mostrado los datos y resultados extraídos del análisis de datos, correspondiente a la recogida de información. Existen contenidos dentro del marco teórico, subyacentes a este estudio que es necesario tratar, y que son fruto de la exhaustiva revisión bibliográfica realizada, que necesariamente se han de exponer antes de finalizar este trabajo, para inducir a la reflexión y destacar aspectos también importantes en este ámbito de estudio.

8.1 REVISIÓN DEL MARCO TEÓRICO

8.1.1. Nuevas conceptualizaciones, nuevas respuestas

Junto al concepto de dependencia y la visión social que se tenía sobre esta, ha habido una gran evolución como se mostraba en el Capítulo II, que actualmente destaca por el nuevo concepto introducido de Diversidad Funcional. Ante el obsoleto término de discapacidad existente hasta nuestros días, surge este nuevo concepto, que debería estar fuera del ámbito de la dependencia, pues una persona con diversidad¹²² es una persona que requiere ayuda, pero no por ello dependiente (Quereja, 2004). Esta nueva terminología se encuentra ligada a la figura de Asistente Personal, que si bien abre nuevas posibilidades de empleo, todavía no está desarrollada de manera integral en la

¹²² Al que se hace referencia en esta publicación con el término discapacidad.

Comunidad Valencia. Esta figura profesional se contempla en la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia en su artículo 19, pero está contemplada únicamente para personas con Gran Dependencia. Ahora bien, una persona con Gran Dependencia que se encuentra en un Grado III difícilmente pretenda acceder a este tipo de servicio, ya que sus capacidades se encuentran muy reducidas, por lo que se ha de contemplar la posibilidad de prestación de este servicio a personas que puedan y deseen hacer uso de esta prestación en pro del acceso a un modo de vida independiente, como indicaba Planas (2013), un derecho de todo ser humano.

Otro aspecto a contemplar es la apertura de las oficinas de Vida Independiente a la sociedad, para que sean conocidas por todos y accesibles a la vez a los Técnicos en Atención a la Dependencia, para poder formar parte de la lista de Asistentes Personales, entre los que la persona con Diversidad Funcional puede elegir, para la prestación del servicio.

Como indicaba Montalbá (2013), aún son necesarias mejoras para la adecuada implantación de la LAPDA en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

8.1.2. Importancia de la flexibilización de la formación y el reconocimiento la Formación Profesional

Si bien como se mostraba en el Capítulo III la Formación Profesional ha mejorado en su organización y estructura desde sus inicios descentralizados, hecho que ha contribuido a un aumento de su reconocimiento a nivel tanto profesional como social. Este nuevo valor de la FP se encuentra en peligro ante la nueva flexibilización para el acceso a los estudios de Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, ya que se trata de una formación de acceso directo desde la E.S.O y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), actualmente Formación Profesional Básica (FPB), lo que hace que muchos alumnos accedan a esta formación como respuesta a la inexistencia de vías formativas para acceder a otra formación específica relacionada con los estudios que desean continuar (CFGS Educación Infantil, Integración Social...). Ello repercute en una masificación de las aulas donde se imparte este Ciclo Formativo, en detrimento de la calidad educativa y formación de este profesional, cuya labor de cuidado hace aún más importante la

correcta formación de este alumnado. Ante ello es necesario que las vías formativas se establezcan teniendo en cuenta la comunidad educativa, más allá de las opciones políticas que han movido el sistema educativo en forma de Leyes, Órdenes y Decretos, establecidos a espaldas de las personas afectadas, y que ahora se reflejan en un abanico de diferentes ofertas formativas, pertenecientes a diferentes leyes en vigor (LOE) y en proceso de implantación (LOMCE).

Caminemos de la era de la información que marcaba Castells (1998), donde más que informados, cada día sabemos menos de las necesidades de los otros y más de las nuestras, a una era de los ciudadanos y de los intereses comunes tal y como indican Cortina (1997b) y Escámez (2006).

“Es necesaria una nueva mirada a la realidad, una mirada diferente que genere una realidad también diferente” (Úcar, 1996. p. 112).

8.1.3. La ampliación de itinerarios formativos para el aumento de las competencias profesionales, la inserción laboral y las posibilidades de empleo

Como se ha podido observar en el desarrollo del Capítulo IV, tras el objetivo de aumentar vías y posibilidades de cualificación profesional mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales (INCUAL, 2008), y de abrir las posibilidades de empleo en el exterior mediante la creación de los suplementos al título (Europass), de la que ha sido responsable CEDEFOP, hubiera sido necesario establecer y aumentar las vías de comunicación de estas posibilidades, pues se observa un amplio desconocimiento por parte de los actores implicados, docentes, educadores, centros educativos... La información es un aspecto importante a tener en cuenta en todo proceso de mejora, una buena información puede dar como resultado una correcta actuación y por tanto el efecto deseado, cuando el resultado no es el esperado, tal vez sea necesario idear nuevas vías, y en este caso no de formación, sino de información, pues no es posible que exista inserción, sin información.

Ahora bien, este no es un problema nuevo, gran parte de la problemática que Martínez Usarralde (2002) y Marhuenda (2012) muestran en cuanto a las dificultades en la implantación de la Formación Profesional y su desarrollo, se basan en el

desconocimiento de esta, que en muchos casos lleva a desvalorizar su utilidad e importancia a nivel educativo, profesional y social.

8.1.4. Del cuidado ético y sostenible a una pedagogía del cuidado en todas las etapas educativas

Si en el Capítulo V se ha podido descubrir el significado y las implicaciones de cuidar, también se ha entendido que no todo el mundo puede cuidar, no siendo cuestión de sexo o de moralidad como indica Gilligan (1982), Noodings (1984) y Novo (2008).

Aunque se haya visto tras este estudio, que el número de estudiantes y de trabajadores del ámbito de la dependencia es principalmente femenino. Parece ser más una cuestión de educación y estereotipos sociales como muestra Cortina (1997a) y Escámez y Vázquez (2010), por lo que está claro que el cuidado se puede aprender, pero no todos lo pueden ejercer. Así por ejemplo un psicólogo o un trabajador social no podrán dar un cuidado integral a la persona, independientemente de que tenga una titulación universitaria, pues su preparación es específica a nivel cognitivo o social, mientras que sí puede ejercer el cuidado una persona específicamente formada para ello, como un TAPSD, o una persona con el Certificado de profesionalidad correspondiente. No incluimos en este caso al Técnico en Curas Auxiliares de Enfermería, ya que si bien se entiende que está preparado para el cuidado, carece de la formación psicosocial necesaria para el ejercicio de un cuidado ético, más allá del cuidado únicamente sanitario.

Si el cuidado debe de ser cosa de todos sería necesario que al igual que la educación para la ciudadanía en la escuela (Escámez y Gil 2002), existiera una pedagogía del cuidado que fuera materia transversal en toda la etapa educativa obligatoria. Y materia específica en la educación post obligatoria, destinada al trato y/o al cuidado de los otros, sería lo que Vázquez, Escámez y García (2012) denominarían “Educación para el cuidado”. Si cuidar es un bien social, si cuidar ha de ser entendido como una responsabilidad por el bienestar mutuo, cuidar debería de ser más valorado y reconocido a nivel formativo y profesional, y más trabajado en todos los niveles por los profesionales de la educación (Gozálvez y Jover, 2016; Vázquez y Escámez, 2010). Si ello fuera así, seguramente no existiría tanta diferencia de género en cuanto a los estudiantes que cursan esta formación, ya que el cuidar sería considerado como una gran

contribución social y todas las personas sin diferenciación de sexos serían conscientes de la significatividad ética, social, moral, profesional y personal del cuidar.

8.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de la investigación bibliográfica y el análisis de cada una de las hipótesis de trabajo, se pueden desprender diferentes ideas y observaciones.

En primer lugar en lo que respecta a las características del alumnado, este destaca por ser alumnado muy joven, de 15 a 25 años (66.96%), en su mayoría femenino (86.74%) y de un nivel educativo bajo (ESO 62.80%), para las exigencias profesionales y responsabilidad que han de adquirir con estos estudios y la diversidad de ámbitos laborales y de colectivos que han de atender, a pesar que es el nivel educativo que corresponde para acceder a este ciclo.

El principal problema que se plantea ante esta situación es la juventud del alumnado para cursar este tipo de formación, pues el cuidado es una responsabilidad para la cual se requiere un nivel madurativo que no corresponde a los alumnos de 16 años, por edad y experiencias, es por ello que se plantea la necesidad de que se aumente la edad de acceso a este ciclo formativo, con el fin de que la madurez del alumnado se adecue más a las características y demandas de las empresas, así como del colectivo de personas dependientes.

Por otra parte, el bajo nivel educativo del alumnado, influye en la docencia, habiendo de adaptarse esta a las características de un alumnado heterogéneo en edades, experiencias formativas y personales, que hace que los niveles del aula sean muy dispares. Ante ello una de las principales estrategias metodológicas del aula ha de partir de la combinación de la teoría y la práctica para fomentar en el alumnado la asimilación de conocimientos y lograr mantener la motivación y la atención (Fabregat y Gallardo, 2012). Siendo imprescindible además la formación permanente de los docentes, que han de ser capaces de adaptarse a la nueva tipología de alumnado, así como a las nuevas necesidades del aula y del sector (Altava, Gallardo, Pérez y Ríos, 2002), siendo necesario además la adecuación de las circunstancias del aula a la heterogeneidad del alumnado, aspecto que es imposible si no existe una reducción de la ratio de alumnos por aula (de 36 alumnos en presencial y 54 alumnos en semipresencial), a un número más reducido,

incorporando de nuevo los desdobles docentes en ciertos módulos formativos de carácter práctico, para posibilitar la realización de actividades prácticas en el aula, este último aspecto especialmente demandado por el alumnado (16%) y trabajadores (30.30%).

Una propuesta de mejora en este sentido supondría la ampliación de esta formación ya que en dos años es complicado conseguir todos los objetivos en cuanto a competencias personales, profesionales y personales de este Técnico. En gran parte debido al amplio ámbito de la dependencia y a las carencias formativas de los alumnos, unida al bajo nivel madurativo del alumnado (16 años). En esta misma línea otra propuesta podría ser, la transformación de este CFGM en un CFGS.

Un alto índice de alumnado, sobre todo el más joven, realiza el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (TAPSD) como forma de acceso a otros Ciclos Formativos de Grado Superior (73.71%) (Educación Infantil e Integración Social principalmente), convirtiéndose por tanto esta formación más que en una primera opción, en una vía alternativa para reconducir a muchos estudiantes que han fracasado en el sistema educativo, y que consiguen una titulación que les permite insertarse en el mercado laboral con una formación reconocida y tener la posibilidad de continuar estudiando, mediante la realización de una prueba de acceso a los ciclos superiores.

La parte negativa de todo ello, es la pérdida de valor de la formación de este ciclo, pues muchos alumnos cursan estos estudios por obligación al no existir otras alternativas formativas de grado medio en esta familia profesional, lo que dificulta la docencia y el trabajo en el aula, habiendo de trabajar aspectos básicos como actitudes, comportamientos y motivación. Si bien es cierto que en el inicio muchos de los alumnos no quieren dedicarse a ello, tras la formación académica y el periodo de prácticas se replantean esta opción.

Aquellos alumnos que cursan esta formación y esperan trabajar de ello, destacan su interés por desempeñar sus funciones dentro del ámbito institucional preferentemente y domiciliario, siendo el último el de teleasistencia. Como ya se ha expuesto en el Capítulo IV, el Título de TAPSD está compuesto por tres Certificados de profesionalidad, que corresponden a tres ámbitos de empleo dentro del sector: institucional, domiciliario y de teleasistencia. Este último con una casi inexistente inserción laboral de este tipo de Técnico y cuya formación específica se contempla en

un Módulo Formativo de reciente implantación en el Ciclo Formativo LOE, regulado por el RD. 1593/2011, al cual corresponden un total de 8 horas de docencia semanales impartidas en el segundo curso. Esta nueva incorporación formativa está siendo objeto de críticas por su número excesivo de horas, y la reducción de horas de otros módulos formativos que requieren de una mayor carga horaria para poder cumplir los objetivos formativos y curriculares.

Además, se añade la modificación del currículo LOGSE (Técnico en Atención Sociosanitaria) al currículo LOE (Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia) que ha supuesto la modificación de módulos formativos que anteriormente se impartían en primer curso y que ahora han pasado a segundo curso y a la inversa, lo que ha supuesto según la opinión de docentes y discentes, un deterioro en la formación y preparación de los alumnos que cursan este ciclo. Por lo que sería necesario replantearse la organización modular de este ciclo, así como las horas destinadas a cada uno de ellos.

Por otra parte en cuanto al colectivo de empleo, los alumnos que esperan trabajar en el sector, se pueden dividir en tres categorías según orden de preferencias en el desempeño de sus funciones para trabajar con:

- 1) Personas con discapacidad, personas con enfermedad mental, personas con diversidad funcional y mayores.
- 2) Personas mayores, personas con discapacidad y/o diversidad funcional y personas con enfermedad mental.
- 3) Personas con enfermedad mental, personas discapacidad y/o diversidad funcional y personas mayores.
- 4) Personas con enfermedad mental, personas con discapacidad, personas mayores y personas con diversidad funcional.

En este sentido, según los datos extraídos de los trabajadores, estos muestran un mayor nivel de empleabilidad en el ámbito domiciliario (56.57%), seguido del institucional (41.41%), siendo el colectivo de mayores y de personas con diversidad funcional y/o discapacidad aquellos en los que existe mayor posibilidad de empleo.

Los alumnos y trabajadores destacan como aspecto importante en cuanto a la formación, el trabajo con diferentes colectivos, para lo que se propone realizar prácticas en

diferentes centros, y tanto alumnado como docentes proponen la realización de un periodo de prácticas en el primer curso. Dentro de este tipo de prácticas formativas sería necesario considerar la metodología de Aprendizaje Servicio, ya que puede contribuir a mejorar no solo el conocimiento de sus funciones y su ámbito de empleo, sino además a conocer a la comunidad, a otros profesionales y fomentar el sentimiento de responsabilidad mutua e implicación hacia un bien común.

La realización de Formación en Centros de trabajo (FCT) fue una de las contribuciones más representativa de la Formación Profesional Específica desde su inicio con la implantación de la LOGSE, y que actualmente es considerada de especial relevancia y utilidad en la formación de profesionales, que se ratifica con la LOE. Con la LOMCE surge un nuevo modelo complementario a la FCT, es la FP Dual, que tiene por objeto mejorar la experiencia práctica de los alumnos, compaginando la teoría con la práctica en centros. Ante esta nueva incorporación al sistema de Formación Profesional sería importante hacer un seguimiento del funcionamiento de la Formación Profesional Dual, como herramienta para la formación práctica de este Técnico, aunque para ello es imprescindible la implicación de la administración, los centros educativos, los docentes y las empresas, viendo este tipo de formación más como una posibilidad que como una amenaza.

Es necesario replantear y adaptar la FP Dual al sistema español, pues si bien el modelo Alemán funciona en Alemania, la tesitura económica, formativa y social de España es muy diferente, lo que requiere un replanteamiento real de la forma que se le da a este tipo de prácticas formativas, que han de ser un complemento a la formación en los centros, y no un sustituto de la formación teórica docente y a los puestos de trabajo.

Dentro del concepto de responsabilidad mutua, parte significativa del cuidado a los otros, es importante considerar las habilidades, características y competencias propias de este Técnico, básicas para el ejercicio del cuidado, como la motivación, las habilidades sociales, la autorregulación, el autocontrol (o paciencia) y la empatía. Se considera que todas las personas que cursan esta formación poseen características propias para el ejercicio del cuidado, si bien es cierto que todos los estudiantes conocen las características personales necesarias para el ejercicio del cuidado, no todos las tienen igualmente desarrolladas; de hecho, una de las características más necesarias para este profesional es la empatía, y es aquella en la que los alumnos muestran un menor nivel,

en gran parte debido al aspecto madurativo y de edad nombrado con anterioridad. Aún así se puede decir que estas competencias de inteligencia emocional se pueden desarrollar y aprender, lo que quiere decir que el cuidado también se puede aprender, pues el alumnado tras el periodo de prácticas ha mostrado un aumento generalizado de sus competencias personales para el ejercicio del cuidado, lo que permite identificar el ajuste de la formación a las demandas laborales y funciones de este profesional, pues tanto docentes (76%) como alumnos (81.08%) indican estar satisfechos con ella.

En lo que respecta a la formación para el cuidado ético y sostenible, entendiéndose ético como un cuidado adecuado, y sostenible como aquel que ha de ser de todos y para todos, este debería de ser enseñado de manera transversal, no solo a la formación de este Técnico, sino que habría de trabajarse desde las aulas de infantil, primaria y educación obligatoria, hasta las titulaciones universitarias de carácter humanístico, de ciencias sociales y de la salud, pues el cuidado es entendido como la prestación de apoyo o ayuda a una persona que lo necesita, y bien sea por encontrarse en situación de dependencia o por otras circunstancias, todas las personas somos en algún momento de nuestra vida dependientes. Ante este hecho el cuidado es más una cuestión social que individual, parte de la responsabilidad inherente a la vida en comunidad y de la ciudadanía, por lo que sería necesario implantar una “pedagogía del cuidado” en las aulas.

Dentro de las funciones de cuidado que corresponden al profesional de Atención a Personas en Situación de Dependencia destacan:

- El cuidado físico y funcional.
- Apoyo en las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD).
- Acompañamiento.
- Apoyo en las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD).
- Colaboración en talleres.

Todas estas funciones son desempeñadas por los Técnicos tanto en el ámbito domiciliario como en el institucional, donde prima el buen trato y el reconocimiento de la dignidad de la persona atendida. Es necesario remarcar que estas son también las funciones que puede desempeñar este profesional como “Asistente Personal”, una nueva figura laboral surgida junto al Foro de Vida Independiente y el concepto de “Diversidad Funcional”, que destaca la libertad de toda persona a vivir de manera independiente.

Para ello surge el Asistente Personal, como profesional encargado de atender las necesidades y demandas de la persona con diversidad funcional, tratándose de un nuevo nicho laboral para este Técnico.

En cuanto al empleo en el sector, se puede decir que aunque existen posibilidades de empleo en un tiempo relativamente corto tras la finalización de estos estudios (especialmente tras la realización del periodo de prácticas), las condiciones de empleo son mejorables ya que suelen ser para periodos de sustitución y aquellos que son contratos fijos (51.52%) suelen ser a media jornada (52.53%) en su mayoría. Por otra parte, la figura de este profesional no está considerada en los Convenios Laborales de las empresas que prestan servicios en la atención a personas en situación de dependencia, lo que dificulta su contratación, siendo reemplazados por los Técnicos en Curas Auxiliares de Enfermería o por los Auxiliares de Ayuda a Domicilio. Es por ello necesario que en los convenios laborales se regule esta figura profesional.

En muchas empresas el perfil de este Técnico (TAPSD) no es conocido, aunque cuando lo conocen, lo prefieren, dependiendo del área que quieran cubrir en las necesidades de cuidados y atención, así por ejemplo suelen preferir a los Técnicos en Curas Auxiliares de Enfermería cuando se prima el carácter sanitario, mientras que se opta por el Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia cuando prima la atención de carácter psicosocial.

Muchas de las personas empleadas hasta el momento no se encontraban formadas, al comenzar su trabajo en el sector, pues hasta la aparición del “horizonte 2015” esta formación no era necesaria. El horizonte 2015, junto con la implantación de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía y Atención a Personas en Situación de Dependencia (art.36), supone la obligatoriedad de que todas las personas que se encuentran trabajando y vayan a trabajar en el sector, posean la formación correspondiente para el año 2015. Ante ello aparecen nuevas vías formativas y de acreditación de competencias, con el fin de conseguir que todas las personas interesadas puedan conseguir su Título o Certificado de profesionalidad correspondiente para poder continuar o incorporarse al ejercicio profesional en este sector:

- Por una parte se flexibilizan las vías de acceso a la Formación Profesional y se facilita el acceso al Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a la Dependencia mediante pruebas de acceso específicas y se realizan

convocatorias oficiales para la obtención de los módulos mediante pruebas libres.

- Se amplía la oferta formativa del Título a la modalidad semipresencial.
- Se actualiza el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de facilitar el reconocimiento de la formación reglada y no reglada y ejercer de apoyo para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación.
- Aparece la posibilidad de acreditación de competencias profesionales, con el fin de poder obtener el/los Certificados de Profesionalidad correspondientes (instituciones o domicilios en el ámbito de la Comunidad Valenciana).
- Aparecen ofertas formativas desde el SEPE, los sindicatos y las mismas empresas de atención a la dependencia, para formar a los profesionales del sector y facilitar la acreditación del Certificado de Profesionalidad necesario.
- Además de ello se crea un suplemento al título profesional (Europass) con el fin de posibilitar la movilidad de los estudiantes y trabajadores.

Aún y existiendo un amplio abanico de posibilidades formativas, no todas ellas son conocidas, ni por estudiantes ni por personas empleadas en el sector. Ante esta realidad se hace necesaria e imprescindible la figura del orientador en los centros educativos, pero para que sus funciones sean adecuadas a las necesidades del alumnado, es preciso que estos tengan una idea clara de las formas de acceso y posibilidades formativas existentes, que permitan al alumnado trazar la vía formativa que mejor se adapte a sus circunstancias.

Para ello cabe considerar seriamente la posibilidad de creación de una red de servicios de orientación, que funcione en todos los centros donde se imparte formación profesional y no solo en los Centros Integrados de Formación Profesional, pues si bien sería necesario que la Formación Profesional se desarrollara exclusivamente en este tipo de centros, mientras estos no se creen y no exista posibilidad de su única implantación, es necesario que los centros educativos se doten de los medios humanos que hagan posible una orientación adecuada y de calidad.

En esta misma línea los docentes también han de ser conocedores de estas posibilidades formativas, para lo que sería necesario incluir dentro de la oferta formativa de los

Centros de Formación de Profesores (CEFIRE), cursos específicos de orientación profesional dentro de los ciclos formativos de las diferentes familias profesionales.

“El Estado de Bienestar y la propia sociedad en su conjunto está en crisis...crisis que es necesario entender en términos de cambio” (Úcar, 1995, p. 51).

Para mejorar las condiciones y situación existente tanto a nivel formativo como de inserción laboral, se hace de nuevo necesaria la implicación de las administraciones públicas y el tercer sector, traducida en una actualización adecuada de los convenios laborales a las leyes existentes, y el reconocimiento de la necesidad de prestación de servicios y recursos de atención a la dependencia, traducido en una implantación óptima de la Ley 39/2006 y su catálogo de servicios y prestaciones.

Por otra parte la educación ha de dar una respuesta adecuada a las necesidades de formación y atención existentes (Pereira y Benso, 2003). Si la educación da respuesta, las Administraciones, el tercer sector, los empresarios y las familias se van a implicar más y va a tener una repercusión en la atención a personas en situación de dependencia. Si se forman profesionales de calidad se darán servicios de calidad y ello derivará en un reconocimiento de este profesional y su importancia para el cuidado y atención a personas en situación de dependencia.

Para lo que es necesario que los centros contemplen la realización y ejecución de planes de evaluación, acerca del funcionamiento de este Ciclo Formativo, un seguimiento de los procesos de inserción laboral del alumnado, en continua colaboración con otras entidades o servicios relacionados con el empleo y la orientación profesional, que permitan tener un conocimiento real de las posibilidades de empleo en el ámbito de influencia de los centros educativos en los que se imparte esta formación, así como del proceso formativo necesario para la adquisición de competencias profesionales en este sector.

CAPÍTULO IX: CONSECUCCIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

“la educación capacita a la persona hacia la mejora de la calidad de vida tanto personal como social”
(Pereira y Pino, 2003, p.232)

En este Capítulo se comprobará si los objetivos iniciales de estudio se han cumplido y si las hipótesis se verifican. En base a ello se extraerán las conclusiones más significativas de este trabajo, así como algunas propuestas y sugerencias de mejora del Ciclo Formativo que prepara a estos profesionales y para la empleabilidad del Técnico en Atención a la Dependencia, finalizando con la propuesta de nuevas vías de investigación para continuar con la ampliación del conocimiento sobre el área de estudio, sobre la Formación Profesional y Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

9.1. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS Y CONCLUSIONES BÁSICAS DEL ESTUDIO

Por tanto, después de analizar los resultados en base a las temáticas descritas que se corresponden con las hipótesis, se está en condición de analizar las mismas para ver si se confirman o se refutan.

En primer lugar, cabe comprobar si los objetivos marcados inicialmente se han conseguido. En un principio se han identificado las características del alumnado correspondientes al perfil del cuidador en formación inicial y en activo, correspondiente a estudiantes que se encuentran cursando el CFGM de TAPSD y profesionales del sector que han cursado con anterioridad estos estudios. Por otra parte, por lo que respecta a las expectativas del alumnado se han analizado tanto las expectativas profesionales como laborales de estos alumnos. En cuanto a las características del

TAPD, se ha podido identificar las funciones y competencias de este Técnico y relacionarlas con las características de alumnos y profesionales; a partir de la temática sobre el ajuste formación y empleo, se ha conseguido identificar tanto la satisfacción con la formación de los alumnos que están cursando o han cursado este ciclo formativo, cómo conocer y establecer el ajuste de la formación al empleo de este Título. Por último, en lo referente a la situación laboral del TAPD se han podido identificar y conocer las características y demandas del mercado laboral en este sector. En definitiva se puede afirmar que se han alcanzado todos los objetivos del estudio.

A continuación, pasamos a dar cuenta de las hipótesis planteadas al principio de nuestro trabajo:

- Hipótesis 1 “*El perfil del cuidador sigue siendo femenino y de un nivel educativo bajo*”, mediante el análisis de los datos expuestos se puede afirmar esta hipótesis pues un 86% del alumnado y un 94% de los empleados son mujeres, siendo en el caso del alumnado, el nivel de estudios predominante la ESO en un 62.80% y los PCPI en un 12% de los casos, es decir estudios básicos; y el nivel de estudios de los trabajadores de CFGM en un 53.53% y los Certificados de Profesionalidad en un 24.24% de los casos, ambos niveles básicos para el desempeño profesional en el ejercicio del cuidado a personas en situación de dependencia.

Desde esta investigación se ha podido comprobar que si bien estos son los estudios requeridos para acceder al Ciclo, sería necesario, debido al nivel de responsabilidad y funciones exigidas en el desempeño profesional, transformar este CFGM en un CFGS, por tanto el nivel de acceso y educativo de los alumnos sería mayor y también su edad de acceso, presentando por ello una mayor madurez en la elección de los estudios, en su desarrollo académico y desempeño profesional.

- Hipótesis 2 “*La mayoría del alumnado que cursa este ciclo no pretende trabajar de ello*”, se constata que el número de alumnos que cursa un CFGS que proceden del CFGM de TAPSD es muy elevado, declarando que realizan el Grado Medio como acceso al Ciclo Superior, que es el que realmente quieren estudiar (un

73.71%), en su mayoría el de Educación Infantil, y tan solo un 27.53% señala realizar estos estudios por vocación, o para tener más posibilidades de empleo (49.10%). Pero ante la posibilidad de un trabajo, declaran en un 82.94% (700 alumnos participantes) que no tendrían inconveniente en incorporarse al mercado laboral ejerciendo funciones propias de esta titulación, por lo que la hipótesis inicial no se confirma.

Aunque inicialmente la elección del ciclo ha estado motivado por el acceso a un ciclo superior, una vez realizados los estudios, a pesar de que su intención es continuar estudiando y en la mayoría de los casos así se constata, la formación recibida en este CFGM y la necesidad de un empleo puede cambiar su perspectiva inicial, por lo que esta hipótesis queda refutada, ante la necesidad de empleo, que lleva al alumnado a querer trabajar independientemente de que se trate de un área de empleo no prioritaria en su elección inicial.

- Hipótesis 3 *“El estudiante que cursa esta titulación, o el profesional con experiencia laboral en este ámbito, han de tener competencias propias para el ejercicio del cuidado”*. Si bien es cierto que el alumno que se está formando como Técnico o el profesional que tiene experiencia laboral en este ámbito, ha de tener competencias propias para el ejercicio del cuidado, que ellos mismos identifican (ser trabajador, tener paciencia y empatía). Los estudiantes podrían mejorar los factores de la inteligencia emocional que no tienen desarrollados por igual (1º autorregulación, 2º motivación, 3º habilidades sociales, 4º autocontrol, 5º empatía), en cambio se comprueba que estos alumnos tienen claro qué características son las apropiadas para ejercer funciones en el ámbito de atención a la dependencia, como ser trabajador, empático y paciente, aunque estos mismos puntúan muy bajo en cuanto a empatía y paciencia (autorregulación y autocontrol), aspecto que mejora en el proceso de prácticas.

Se puede señalar que las competencias propias para el ejercicio del cuidado, se mejoran mediante la experiencia laboral en el sector, como indica Herrero et al. (2012). Por tanto esta hipótesis se confirma, pues los estudiantes presentan inteligencia emocional, aunque han de mejorar en algunos factores, los cuales se mejoran y desarrollan durante el periodo de prácticas y el desempeño laboral.

- Hipótesis 4 “*La formación inicial del Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia, no se adapta a las demandas reales del mercado*”. Así, a nivel general tanto alumnado como trabajadores y docentes indican que sí que se adapta a las demandas del mercado, pero que sería necesario mejorar la formación en ciertos aspectos como son: emplear un mayor tiempo de prácticas dentro y fuera del aula, añadiendo además un periodo de prácticas en el primer año; reducir el número de alumnos por aula; proceder a una revisión del currículo para realizar una organización adecuada de las horas destinadas a cada módulo; llevar a cabo una actualización permanente del profesorado; realizar prácticas con diferentes colectivos; que el acceso sea para personas más adultas y, finalmente tener en cuenta la implantación de la Formación Profesional en centros específicos de FP (Centros Integrados de Formación Profesional).

Por lo que la hipótesis se confirma, pues aunque se considera que la formación es buena, es necesario mejorarla en ciertos aspectos.

- Hipótesis 5 “*La situación laboral del Técnico de Atención a las Personas en Situación de Dependencia, es mejorable*”. Se puede decir que, aunque el índice de empleabilidad del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia parece alto, ello se puede deber a que, por una parte, los trabajadores que han contestado al cuestionario son personas en activo del sector, y que en su mayoría tuvieron una inserción laboral muy rápida, y por otra parte, los empleadores y los docentes confirman que se dan muchos casos de sustituciones en estudiantes que conocen las empresas a través de la realización del periodo de prácticas. Pero en realidad los alumnos continúan estudiando porque no tienen trabajo y la mayor parte de las contrataciones son sustituciones. Si bien es cierto que existe movilidad y contratación en este sector, muchos de los puestos de trabajo son a tiempo parcial, con condiciones laborales mejorables.

A la confirmación de esta hipótesis, se añade el hecho de que la contratación se encuentra determinada por los Convenios laborales existentes, en los que las condiciones de trabajo son precarias (trabajo por turnos, atención a muchos usuarios por trabajador...); junto a que no está definida esta titulación para

realizar estas tareas, ni especificada la figura de este profesional, que queda englobada en el puesto laboral genérico de “gerocultor” que contempla tanto a titulados en Curas Auxiliares de Enfermería y a personas con el certificado de Auxiliar de Ayuda a Domicilio. Junto a ello, los empleadores los prefieren antes que al TAPSD, puesto que son los profesionales que están exigidos por Ley en el Convenio que regula las contrataciones del sector, y que se especifican en el Capítulo 5 (Apartado 5.3), que están formados para llevar a cabo las funciones sanitarias, que son las que están más valoradas y reconocidas en este sector. Sin embargo el TAPSD está preparado para realizar las funciones sanitarias, además de las psicosociales, por lo que es una figura poco conocida y reconocida en el sector.

9.2. NUEVAS PROPUESTAS DE ESTUDIO

Cuando más profundizas en una temática, más aumenta el interés por saber sobre ella. Así pues si bien se ha mejorado el conocimiento sobre el Técnico en Atención a la Dependencia, sus funciones y contexto donde desarrolla su trabajo, las necesidades formativas y su inserción laboral, quedan nuevas incertidumbres que pasan a ser posibles campos de estudio, con el objeto y fin de ampliar el conocimiento de este sector, sobre el que actualmente no existen estudios al respecto.

- La primera propuesta de estudio podría denominarse *“La realidad del horizonte 2015”*, pues el primer interrogante que se abre y sobre el que sería necesario continuar con investigaciones posteriores es acerca del horizonte 2015. Si una vez llegado a este periodo, todas las personas han conseguido formarse, y si no es así, qué ha pasado con ellas, qué posibilidades se replantean para alcanzar el objetivo de profesionales formados para el ejercicio del cuidado.
- En esta misma línea sería necesario investigar acerca de *“La acreditación de competencias como mecanismo de inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad social”*, ya que si esta nueva vía pretende posibilitar la igualdad de oportunidades en la adquisición de certificados de profesionalidad en base a las competencias profesionales adquiridas, de aquellas personas que no pudieron continuar sus estudios y se tuvieron que incorporar al mundo laboral;

sería necesario comprobar si existe un acceso real a estas posibilidades, de colectivos en situación de vulnerabilidad (Chisvert, 2013; Marhuenda y Bernad, 2008; Medina y Sanz, 2009; Souto-Otero, 2012).

- En tercer lugar se puede plantear como investigación longitudinal, un estudio sobre *“El proceso de inserción laboral del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia”*, pues sería de gran interés hacer un seguimiento de los alumnos encuestados, con el fin de observar su proceso de inserción laboral, las dificultades y posibilidades encontradas en la búsqueda de empleo.

- La cuarta propuesta gira en torno a la *“Comparación de la Formación y posibilidades laborales del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, según Comunidades Autónomas”*. Este estudio se ha centrado en el ámbito de la Comunidad Valenciana, pero es necesario ser conscientes de que existen tantas realidades como contextos de estudio, por lo que sería interesante poder realizar estudios comparados a partir de este trabajo, con respecto al caso de otras Comunidades Autónomas, al menos las más representativas en cuanto al trabajo en este sector, como es el caso de Andalucía donde existe una amplia cobertura de servicios de atención a la dependencia y una continua oferta de convocatorias para la acreditación de competencias profesionales, o el caso de Cataluña donde las horas destinadas a los diferentes módulos formativos parece adaptarse más a las demandas del mercado (corresponden al módulo de Teleasistencia un total de cinco horas semanales en segundo curso).

- Con la quinta propuesta de estudio *“La metodología de Aprendizaje Servicio en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia”* se establece la introducción de nuevas estrategias formativas, para fomentar las prácticas y motivación de este alumnado, la implantación de la metodología de Aprendizaje Servicio en los alumnos de primer curso, mediante la realización de una experiencia piloto y una posterior investigación sobre sus beneficios y posibilidades, puede contribuir a la mejora de la formación teórico práctica de este alumnado y una mayor adecuación de la formación al empleo.

- Como sexta iniciativa de investigación se propone hacer un “*Estudio comparado de la situación e itinerarios formativos de los diferentes ciclos de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad*”, con el objetivo de poder establecer una correspondencia entre ellos, pues si los alumnos del CFGM de TAPSD, realizan el Ciclo formativo con el objetivo de acceder a otros ciclos de la familia profesional, será necesario observar su evolución, si consiguen acceder a estos y en el caso de que no lo hagan que otras vías formativas continúan o son posibles seguir, para alcanzar su formación e inserción laboral en el ámbito deseado.
- Como última propuesta de estudio se plantea analizar “*La formación del Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia ante la LOMCE*”, en este caso se trata de volver a realizar este mismo estudio tras un periodo de cinco años, para observar si ha habido cambios en cuanto a itinerarios formativos (si se ha incorporado dentro de la FP Básica algún tipo de formación relacionada con el cuidado a personas en situación de dependencia), tipología y expectativas del alumnado, así como en cuanto a la inserción de este Técnico y el ejercicio de sus funciones.

Para desarrollar cada una de estas propuestas será necesario recurrir a una metodología cuantitativa y cualitativa, ya que tanto una como otra contribuyen a la comprensión, clasificación y reflexión de la realidad objeto de estudio, sobre el Técnico en Atención a Personas en situación de Dependencia, la Formación Profesional y la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En estos casos las investigaciones longitudinales así como retrospectivas junto a los métodos de entrevistas y grupos focales, conformarán los recursos e instrumentos para el análisis de datos que permitirán establecer relaciones entre ciclos formativos de la misma familia profesional, entre la formación de este Técnico en diferentes Comunidades Autónomas, la funcionalidad de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje (APS) más adaptadas a las demandas del mercado laboral, así como la inserción laboral del TAPSD, y la variación de la situación planteada en diferentes periodos de tiempo. Todas ellas con un marcado carácter práctico, de trabajo de campo y analítico.

La dificultad que supone investigar en profundidad, requerirá para alcanzar los diferentes propósitos de investigación, la actividad conjunta con otros investigadores y personas representativas del sector. En el caso de ampliar la investigación al ámbito nacional, esta requerirá de soporte económico, por lo que será necesario presentar el proyecto de investigación a las administraciones, con objeto de conseguir financiación.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que si algunas de estas propuestas se hubieran podido desarrollar en el proceso de elaboración de este trabajo de tesis doctoral, hubieran sido de gran ayuda en la profundización de los resultados y la situación objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. J. (2010). «Las otras» cuidadoras: mujeres inmigrantes en el servicio doméstico y trasvases generalizados en el ámbito territorial del bienestar. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 201-220. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14304/1/Alternativas_17_11.pdf
- Altava, V., Gallardo, I., Pérez, I. y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en el aula: una propuesta de análisis de la intervención educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 47, 105-112. Recuperado de: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/47/R47_9.pdf
- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Revistas Aquichan*, 4, 30-39. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972004000100005&lng=pt&nrm=iso
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington DC: APA Sixth Edition.
- Ander- Egg (1982). *Técnicas de investigación social*. Alicante: Humanitas.
- Arnau, S., Rodríguez-Picavea, A. y Romañach, J. (2007). *Asistencia Personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional en España*. Recuperado de: www.faeba.es/descargar.php?id=5
- Arzibu, F. M. y Arias, M. J. (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales*. Recuperado de: http://extremaduratrabajo.gobex.es/webfm_send/1176
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad (Versión Electrónica). *Revista de Educación*, Número extraordinario, 219-237. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2009/re200910.pdf?documentId=0901e72b81203f21>
- Bellver, M. C., Sahuquillo, P. M. y Verde, I. (2011). Los programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI) en la Comunidad Valenciana: reflexiones pedagógicas y propuestas de mejora (Versión Electrónica). *Revista Quaderns Digitals*, 69, 1-13. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArtic>

uloIU.visualiza&articulo_id=11084&PHPSESSID=1087346000e7c956c1a4e197873b9fe2

- Beneria, L. (2008). The crisis of care, international migration, and public policy. *Feminist Economics*, 14 (3), 1-21.
- Bernal, A. (1994). Pedagogía de la Persona. El pensamiento de Víctor García Hoz. *Escuela Española*, 198, 225-255.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 129-160.
- Bernardo, J., Calderero, J. F., Javaloyes, J. J., Catellanos, A., Muñoz, M. M. y Jimeno, J. J. (Coor.). (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, A. (Coor.). (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida (Versión Electrónica). *Revista de Investigación educativa*, 21 (1), 7-73. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R. y Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Blanco, M., Centeno, A., Fernández, L., Rodríguez-Picavea, A. y Romañach, J. (2009). *Asistencia personal: Una inversión en derechos; una inversión eficiente en empleo*. Recuperado de: <http://www.espanet-spain.net/congreso2009/archivos/ponencias/TP02P03.pdf>
- Boff, L. (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. M. (2001). Cómo convertirse en un hábil investigador. En A. Bisquerra (Coor.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 20-35). Madrid: La Muralla.
- Bruno, S. (1991). Nuevas estrategias educativas para moldear nuestro futuro. *Revista de formación profesional*, 2, 1-15.
- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 201-207.

- Cánovas, P., Pérez, P., Alonso, V. y Domingo, M. J. (1996). Familia y Salud. En V. Llorent-Bedmar (Coor.), *Familia y educación: una perspectiva comparada* (pp. 429-438). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cánovas, P., Gervilla, E. y Pérez, P. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumnado en la enseñanza obligatoria (Versión Electrónica). *Teoría de la Educación*, 11, 53-83. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2837/2873
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- Cea, M. A (2009). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CEDEFOP (2004). Una historia de la formación profesional en Europa. *Revista de Formación Profesional*, 32, 1-12.
- CEREQ (2001). Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens. *Formatino et emploi*, 74, 7-15.
- Chisvert, M. J. (2013). Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En Chisvert, M.J., Ros, A. y Horcas, V., *A propósito de la diversidad Educativa* (pp. 224-249). Barcelona: Octaedro.
- Cohelo, P. (2002). *El Peregrino de Compostela*. Barcelona: Planeta.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comunicado de Brujas (2010). *Sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf
- Comunicado de Helsinki (2006). *Sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_es.pdf
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, Lovaina, 28-29 de abril de 2009. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/DLovaina-2009.pdf>

- Comunidades Europeas (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea, 119, de 28 de mayo de 2009. Recuperado de: <http://www.oidel.org/doc/textes%20cles/ET%202020%20esp.pdf>
- Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP). Consejo de la Unión Europea Bruselas, 5 de diciembre de 2008. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/bordeauxconclusioneses.pdf?documentId=0901e72b800c7399>
- Congreso de los Diputados, 12 de Abril de 1995. Aprobación por el pleno del Congreso de los Diputados del texto aprobado por la comisión de presupuestos en relación con el informe de la ponencia para el análisis de los problemas estructurales del sistema de la Seguridad Social y de las principales reformas que deberán acometerse. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 134, de 7 de abril de 1995. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L5/CONG/BOCG/E/E_134.PDF
- Consellería de Educación (2015). *Formación Profesional: Dossier de ciclos formativos*. Recuperado de: http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm
- Constitución Española de 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Colectivo IOÉ (2005). El cuidado de personas mayores dependientes realizado por ciudadanos inmigrantes en la Comunidad de Madrid. *IMSERSO* (ed.), *Cuidado a la dependencia e inmigración*, 4, 233-370. Madrid: IMSERSO.
- Constitución Española, Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Cortina, A. (1997a). La estructura del sujeto moral. En M. P. Arroyo, A. Cortina, M. J. Torralba y J. Zagasti (Coor.), *Ética y legislación en enfermería* (pp.29-41). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Cortina, A. (1997b). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

- Crespo, M. y López, J. (2007). El apoyo a los cuidadores de familiares mayores dependientes en el hogar: desarrollo del programa “Cómo mantener su bienestar” (Versión Electrónica). *Colección Estudios. Serie Dependencia, 12006*, 15-51. Recuperado de: <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/apoyocuidadores.pdf>
- Davis, A. (2007). *El cuidar y la ética del cuidar en el siglo XXI: qué sabemos y qué debemos cuestionar*. Recuperado de: http://www.coib.cat/uploadsBO/Noticia/Documents/ANNE%20DAVIS%20CASTELL%20C3%A0_DEF.pdf
- Decisión N° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004. Diario Oficial de la Unión Europea, 390, de 31 de diciembre de 2004. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/1_39020041231es00060020.pdf
- Decreto 61/2013, de 17 de mayo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7027, de 20 de mayo de 2013. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2013/05/20/pdf/2013_5132.pdf
- Decreto 74/2013, de 14 de junio, del Consell, por el que se regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo de la Comunidad Valenciana. DOCV. núm. 7948, de 18 de junio de 2013. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2013/06/18/pdf/2013_6399.pdf
- Delgado, L. (2012). *Comunicado de Bucarest: Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012*. Jornadas de Movilidad Erasmus, Valladolid: 27 y 28 de junio. Recuperado de: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/eventos/2012/valladolid/12comunicadobucarestld.pdf?documentId=0901e72b813c350a>
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIOUC.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

- Díaz, M. E. (2006). *Necesidades físicas y psicosociales de colectivos específicos*. Barcelona: Altamar.
- Diestre, G. (2013). Sobre el relato de una persona enferma: relato de una experiencia real (Versión Electrónica). *Cuaderns de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30, 104-110. Recuperado de: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/46703/1/...pdf
- ECI/ Earth Charter Initiative (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado de: <http://earthcharterinaction.org/contenido/pages/Lea%20la%20Carta%20de%20la%20Tierra>
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/2972/Experiencias_de_aplicacion_en_Espana_clasificacion_internacional.pdf?sequence=1&rd=0031541516964091
- Engel, G. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *Am J Psychiatry*, 137, 535-4.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía: de la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- Escámez, J. (2006). Los sentimientos en la educación moral (Versión Electrónica). *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 15, 186-212. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71869/1/Los_sentimientos_en_la_educacion_moral.pdf
- Escámez, J. y Vázquez, V. (2010). La educación para la igualdad de género y para el cuidado de las personas que lo necesitan (Versión Electrónica). *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, 57-67. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708827>
- Escobar, D. (2004). *Perspectiva fenomenológica sobre el poder del cuidado humano*. Yaracuy: Instvoc.
- Fabregat, A. y Gallardo, I. (2012). Participación democrática e interacción positiva en el aula. Una experiencia en Formación Profesional. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coor.), *Buenas prácticas en Educación Intercultural y mejora de la Convivencia* (pp.978-983). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Francoise Collières, M. (1993). *Promover la vida*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Fry, S. (1994). *La ética en la práctica de la enfermería. Guía para la toma de decisiones éticas*. Ginebra: Consejo internacional de enfermeras.
- Gage, N. L. (1991). The obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researcher*, 20 (1), 10-16.
- Galán, E. y Cabrera, P. (2002). Características personales y madurez del voluntariado (Versión Electrónica). *Revista de psicodidáctica*, 14, 59-70. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/144/140>
- García, A. y Valencia, L. (2015). *Cualificaciones profesionales y acreditación de competencias*. Recuperado de: <http://www.observal.es/congreso/>
- García-Guillén, E. (2015). *Orientación educativa en educación formal de cualificaciones profesionales y acreditación de competencias*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Cualificaciones Profesionales y Acreditación de Competencias, OBSERVAL '15, Valladolid: 8 al 10 de abril.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, M. E. y Hernández, F. J. (2015). *Investigación de las competencias de los técnicos superiores de imagen para el diagnóstico en la atención al paciente*. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Innovación docente en la educación superior, Valencia: 20 al 21 de julio.
- Gasull, M. (2005). *La ética del cuidar y la atención de enfermería*. Recuperado de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1242/1/31802tfc.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. El daño moral y la ética del cuidado (Versión Electrónica). *Cuaderns de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30, 13-67. Recuperado de: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/46703/1/...pdf
- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Coor.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-188). Madrid: Akal.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss & D. Goleman (Coor.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 115-135). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330, doi:10.5944/educXXI.14221
- Grañeras, M. y Parras A. (Coor.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Guerra, O. R. y Bracho, C. (2008). Las virtudes de la diligencia, servicio y responsabilidad en el actuar ético de la atención y del cuidado médico. Una propuesta para la educación en valores en los programas de formación de los profesionales de la salud. *Salus: Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 12, 22-27.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrero, P., Belvis, E., Durán, M. y Úcar, X. (2012). Evaluación de la formación continua en el sector sanitario. Resultados de la formación en uso racional del medicamento (Versión Electrónica). *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 268-289. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078397>
- Hervás, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Homs, O. (2008). La formación profesional en España: hacia la sociedad del conocimiento (Versión Electrónica). *Colección Estudios Sociales*, 25, 12-199. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/biblioteca/informes/informe-caixa-version-noviembre-2012.pdf?documentId=0901e72b81729692>
- ICS/ Instituto Cultura y Sociedad (2011). *Hacia un cuidado sostenible de la persona dependiente*. Navarra: Universidad de Navarra. Recuperado de: www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/.../DIPTICO%2003_04.pdf
- IMSERSO (2004a). *Empleados de Hogar. Apoyo a Mayores*. Recuperado de: www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/encuestas.
- IMSERSO (2004b). *Encuesta de Apoyo Informal a las personas mayores en España*. Recuperado de: www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/encuestas
- IMSERSO (2005). *Libro Blanco de Atención a las personas en situación de dependencia en España*. Madrid: IMSERSO. Recuperado de: <http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/ibroblanco.pdf>
- IMSERSO (2014). El Día del cuidador (Versión Electrónica). *Revista Autonomía Personal*, 15, 64-67. Recuperado de:

<http://autonomiapersonal.imserso.es/InterPresent1/groups/revistas/documents/binario/rap15imserso.pdf>

INCANOP (1997). *La formació al segle XXI: les Competències Clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

INCUAL (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/CNCP_03_08_esp_ing.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2000). *Catálogo Nacional de Educación de España*. Recuperado de: <http://www.ine.es/clasifi/cnedesth.htm>

Instituto Nacional de Estadística (2014). *España en cifras 2014*. Recuperado de: <http://publicacionesoficiales.boe.es/detail.php?id=001372914-0001>

Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 96, de 21 de abril de 2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>

Iribarne, A. y Silvestre, J. J. (1987). Formation des actifs et compétitivité des entreprises: recherched'unetrajectoire de sortire de crise. *Formation Emploi*, 17, 1-15.

Iribarne, P. (1993). *La logique de l'honneur, Gestion des entreprises et traditionsnationles*. Paris: Seuil Collection "Points/Essais". Recuperado de: http://www.m332.fr/images/digit/8_iribarne.pdf

Jociles, R. (2005). Familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad. *Revista de Educación*, 336, 267-291.

Jiménez, M. T., González, D. y Paulino, J. M. (2001). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF). *Rev. Esp. Salud Pública*, 76, 271-279. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000400002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1135-5727.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Paidós.

Juvé, M. E. (2013). El cuidado enfermero: cuatro imágenes desde la ética del cuidado (Versión Electrónica). *Cuaderns de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30, 97-103. Recuperado de: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/46703/1/...pdf

Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Leal, S. y Urrea, J. (2013). *Ingenio y pasión*. Madrid: LID.

Levinas, E. (1993). *Humanismo del Otro hombre*. Madrid: Caparrós.

- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos e Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, Ley orgánica 1/1990, aprobada el 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley 12/1998, de 22 de mayo contra la Exclusión Social. Boletín Oficial de la Provincia de Valencia, 105, de 8 de junio de 1998. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/&pagina=919&cantidad=10/
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 147, de 20 de junio de 2002. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Boletín Oficial del Estado, 301, de 17 de diciembre de 2003. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Boletín Oficial del Estado, 86, de 11 de abril de 2006. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-6472
- Ley Orgánica 2/2006, aprobada el 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, 299, de 15 de diciembre de 2006. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21990
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local. Boletín Oficial del Estado, 312, del 30 de diciembre de 2013 (Pendiente de

- aplicación). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-13756
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. Boletín Oficial del Estado, 247, de 15 de octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/10/15/pdfs/BOE-A-2015-11072.pdf>
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Madrid, M., Solano, J. C. y Baños, P. (2015). La Evaluación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación. *Educación Siglo XXI*, 33, 171-198.
- Manrique, J. (1993). *Coplas a la muerte de su padre* (6º ed.). Madrid: Castalia.
- Marhuenda, F. y Bernad, J. C. (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. En *Revista Europea de Formación Profesional*, 42, 91-102.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Agut, M. P. (2008a). Orientación en Formación Profesional: familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En M. C. Sáiz (Coor.), *La orientación como recurso educativo y social* (pp. 1-4). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3248545>
- Martínez-Agut, M. P. (2008b). Nuevas perspectivas en la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad, a partir de la ley orgánica 5/02 (de las cualificaciones y de la formación profesional). *Quaderns d'animació*, 7 (1-14). Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/siete/FORMACION.pdf>
- Martínez-Agut, M. P. (2012). Formación de cuidadores: el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. En M. C. Pérez (Coor.), *Salud y envejecimiento: Un abordaje multidisciplinar de la demencia* (pp. 405-412). Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4178331>
- Martínez-Agut, M. P. (2015). *Evidencias directas en el proceso de acreditación de competencias profesionales*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Cualificaciones Profesionales y Acreditación de Competencias, OBSERVAL '15, Valladolid: 8 al 10 de abril.

- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Martínez, R. (2006). *Domésticas cuidadoras: el papel de las mujeres inmigrantes en el sector privado de asistencia de personas mayores*. Recuperado de: http://pmayobre.webs.uvigo.es/pop/archi/profesorado/monserrat_golias/domesticas.pdf
- Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España. De la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Martínez Zapata, R. (2013). *Las enfermeras en la Guerra Civil Española*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/77107>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En A. Bisquerra (Coor.), *Metodología de la Investigación Educativa*, (pp. 329- 366). Madrid: La Muralla.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books
- MEC (1969). *Libro Blanco de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, O. y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Ministerio de Educación y Ciencia (INCUAL). (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/CNCP_03_08_esp_ing.pdf
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2015). *Formación Profesional Dual*. Recuperado de: <http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual.html>
- Monge, M. C. (2009). *Tutoría y orientación educativa: nuevas competencias*. Madrid: Wolters kluwer educación.
- Monguilot, P. (2009). *Las competencias básicas y su nivel de concreción como elemento de inclusión social, educativa y laboral*. Comunicación presentada en el Seminario sobre Programas de Cualificación Profesional Inicial, Madrid: 14, 15 y 16 de diciembre. Recuperado de: <http://todofp.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/formacion->

profesional/jornadas-conferencias/pcpis-diciembre-2009/competencias-basicasisabel-monguilot.pdf?documentId=0901e72b801a8b3d

- Montalbá, C. (2013). Aplicación del sistema de promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia en la Comunidad Valenciana: efectos sobre el ejercicio del derecho social. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 20, 163-186. Recuperado de: <http://dtsss.ua.es/es/alternativascuadernostrabajosocial/>
- Murga, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: Un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 239-262.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Novo, M. (2008). Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma. *Polis*, 20 (7), 341-349.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OCDE-Deseco (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Odisea (2008). *Las corporaciones de oficios en la Edad Media*. Recuperado de: <http://www.odisea2008.com/2010/07/las-corporaciones-de-oficios-en-la-edad.html>
- ONU (1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos. Resolución N° 3447 del 9 de diciembre de 1975. Recuperado de: <http://www.udc.es/cufie/uadi/doc/normativa%20europa/Declaracion%20Derechos%20Impedidos%20ONU%201975.pdf>
- ONU (2006). Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, 96, del 21 de abril de 2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- ONU (2014). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Guía de formación. *Naciones Unidas. Serie de capacitación profesional*, 19, 7-23. Recuperado de: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_Accessible_sp.pdf
- Orellana, N. (2014). *Normas Básicas para la elaboración de trabajos*. Recuperado de: <http://www.uv.es/filoeducpie/cas/normasbasicastrabajo.pdf>

- Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal. Boletín Oficial del Estado, 182, de 31 de julio de 2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-14591>
- Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. Boletín Oficial del Estado, 67, de 18 de Marzo de 2008. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/o718-2008-tas.html
- Orden 22 de julio de 2009, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo y de la Consellería de Educación, por la que se establece, con carácter experimental, el procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional adquirida a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6076, de 11 de agosto de 2009. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2009/08/11/pdf/2009_9395.pdf
- Orden 17/2013, de 15 de abril, por la que se regularizan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7006, de 18 de abril de 2013. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2013/04/18/pdf/2013_3662.pdf
- Orden 90/2013, de 6 de noviembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la catalogación con el requisito lingüístico de valenciano de determinados puestos de trabajo docentes en centros docentes públicos y en los servicios o unidades de apoyo escolar y educativo dependientes de la Generalitat. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7148, de 8 de noviembre de 2013. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2013/11/08/pdf/2013_10607.pdf
- Orden 93/2013, de 11 de noviembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica el anexo único denominado certificados y diplomas que acreditan la competencia en lenguas extranjeras del Decreto 61/2013, de 17 de mayo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras

- en la Comunidad Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7151, de 13 de noviembre de 2013. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2013/11/13/pdf/2013_10793.pdf
- Orden 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional Dual del sistema educativo de la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7194, de 17 de enero de 2014. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2014/01/17/pdf/2014_331.pdf
- Orden 30/2015, de 13 de marzo, por la que se establece para la Comunidad Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7492, de 25 de marzo de 2015. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2015/03/25/pdf/2015_2438.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid: IMSERSO. Recuperado de: <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Ensayos Escogidos*. Madrid: Taurus de bolsillo.
- Paradeise, C. (1987). Des savoirs aux compétences: qualification et régulation des marchés de travail. *Sociologie de travail*, 25, 35-46.
- Pereira, C. y Benso, M. C. (Coor.). (2003). *El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos antes el nuevo milenio*. Vigo: Fundación S.M.
- Pereira, C. y Pino, M. R. (2003). Intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del paciente geriátrico. Un programa interdisciplinar en educación social. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 37 (3), 231-251. Recuperado de: consumoetico.webs.uvigo.es/textos/vejez.doc
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 22 (8), 187-210. Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-74802005000100010
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pickard, I. (2012). Substitution between formal and informal care: a natural experiment in social policy in Britain between 1985 and 2000. *Ageing and Society*, 32, 1147-1175.

- Pinedo, P. (1999). *Las competencias básicas en los ciclos formativos de formación profesional*. Comunicación presentada en XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "la educación obligatoria. Competencias básicas del alumno". Cáceres: 15 de noviembre. Recuperado de: <http://redsite.es/docu/18site/a4pined.pdf>
- Planas, M. J. (2013). El asistente personal para las personas con diversidad funcional: una herramienta para el cumplimiento de derecho. *Trabajo Social Hoy*, 68, 31-54. (Adobe Digital Editions version). doi: 10.12960/TSH.2013.0002
- Plataforma de Voluntariado de España (2013). *Así somos: el perfil del voluntariado social en España*. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España. Recuperado de: http://www.plataformavoluntariado.org/ARCHIVO/documentos/recursos/ASI_SOMO S.pdf
- Plataforma de Voluntariado de España (2015). *Voluntariado de acción social*. Recuperado de: <http://www.plataformavoluntariado.org/guia-voluntariado.php>
- Prieto, C. (1999). *La crisis del empleo en Europa*. Valencia: Germanía.
- Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (Revisión de la Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002). Consejo de la Unión Europea Bruselas, 29 de octubre de 2004. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/maastrichtes.pdf?documentId=0901e72b800c73a5>
- Querejeta González, M. (2004). *Discapacidad y dependencia: unificación de criterios de valoración y clasificación*. Madrid: IMSERSO. Recuperado de: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/discapacidad-dependencia.pdf>
- Ramos, C. (2015). *Competencias a desarrollar por el orientador desde la formación profesional*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Cualificaciones Profesionales y Acreditación de Competencias, OBSERVAL '15, Valladolid: 8 al 10 de abril.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2015). *Término sostenible*. Recuperado de: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Bibliografia09.htm
- Real Decreto 546/1995, de 7 de abril, por el que se establece el título de técnico en cuidados Auxiliares de Enfermería y las correspondientes enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 134, de 6 de junio de 1995. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13592>

- Real Decreto 496/2003, de 2 de mayo, por el que se establece el título de Técnico en Atención Sociosanitaria y las correspondientes enseñanzas comunes. Boletín Oficial del Estado, 124, de 24 de mayo de 2003. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/05/24/pdfs/A19955-20000.pdf>
- Real Decreto 938/2003, de 18 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Atención Sociosanitaria. Boletín Oficial del Estado, 192, de 12 de agosto de 2003. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/08/12/pdfs/A31102-31112.pdf>
- Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el sistema de formación profesional continua. Boletín Oficial del Estado, 219, de 12 de septiembre de 2003. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17352
- Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo Modular de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 59, de 9 de marzo de 2004. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-4219
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Boletín Oficial del Estado, 87, de 11 de abril de 2007. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7573>
- Real Decreto 504/2007, de 20 de abril, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, 96, de 21 de abril de 2007. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/21/pdfs/A17646-17685.pdf>
- Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa en Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Boletín Oficial del Estado, 256, de 25 de octubre de 2007. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-18534
- Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el repertorio nacional de certificados de profesionalidad. Boletín Oficial del Estado, 218, de 9 de septiembre de 2008. Recuperado de

https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/pdf/normativaCertificados/RD1379_2008.pdf

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del Estado, 205, de 25 de agosto de 2009. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-13781>

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 301, de 15 de diciembre de 2011. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-19542

Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el repertorio nacional de certificados de profesionalidad. Boletín Oficial del Estado, 309, de 24 de diciembre de 2011. Recuperado de: <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800c071a>

Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa en Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Boletín Oficial del Estado, 209, de 31 de agosto de 2011. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-14250

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 182, de 30 de julio de 2011. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>

Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado, 96, de 21 de abril de 2012. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337

Real Decreto Ley 20/2012 de 13 de julio, de Medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad. Boletín Oficial del Estado, 168, de 13 de julio de 2012. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-9364

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases para la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado, 270, de 9 de noviembre de 2012. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-13846

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado, 55, de 5 de marzo de 2014. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2360

Recomendación (98) 9 Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la dependencia, de 18 de septiembre de 1998. Recuperado de: <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/10476/3-3-5/recomendacion-n-98-9-del-comite-de-ministros-a-los-estados-miembros-relativa-a-la-dependencia.aspx>

Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 394, de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013. Diario Oficial Unión Europea, 347, de 20 de diciembre de 2013. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=DOUE-L-2013-82883

Repetto, E (2010). La consulta o el asesoramient indirecto al profesorado y a las familias de los alumnos. En E. Repetto (Dir.), *Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del Aprendizaje de la carrera y la persona*, 2 (pp. 133-185). Madrid: UNED.

Resolución de 2 de Octubre de 2003, Congreso de los Diputados. Aprobando la “Renovación del Pacto de Toledo”. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 507, de 13 de enero de 2011. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L9/CONG/BOCG/D/D_507.PDF

Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de trabajo, por la que se regula y publica en V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal. Boletín Oficial del Estado, 79, de 1 de abril de 2008. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-5925

Resolución de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, por la que se publica el Acuerdo del

Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Boletín Oficial del Estado, 303, de 17 de diciembre de 2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-20451>

Resolución de 20 de abril de 2011, de las direcciones generales de Formación y Cualificación Profesional, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo; y de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, de la Consellería de Educación; por la que se convoca en la Comunidad Valenciana el procedimiento de evaluación y acreditación de determinadas unidades de competencia profesional adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6512, de 3 de mayo de 2011. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2011/05/03/pdf/2011_4716.pdf

Resolución de 20 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el XIV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, 243, de 9 de octubre de 2012. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-12618>

Resolución de 25 de abril de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal. Boletín Oficial del Estado, 119, de 18 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/05/18/pdfs/BOE-A-2012-6592.pdf>

Resolución de 10 de enero de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del convenio colectivo para las empresas que tengas adjudicada por medio de contrato con alguna administración pública, la gestión de residencias de tercera edad, centros de día, residencias materno infantiles y servicio de ayuda a domicilio de titularidad pública en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6961, de 8 de febrero de 2013. Recuperado de: <http://www.aerte.es/documentos/pdf/normativa/ConvenioColectivoResidenciasPublicas2013.pdf>

Resolución de 6 de agosto de 2013, de la Subdirección General de Relaciones Laborales de la Dirección General de Trabajo, Cooperativismo y Economía Social, por la que se dispone el registro y publicación del texto del VII Convenio Colectivo para el Sector Privado de Residencias para la Tercera Edad, Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7112, de 17 de septiembre de 2013. Recuperado de: <http://www.aerte.es/documentos/pdf/normativa/ConvenioColectivoResidenciasPrivadas2013.pdf>

Resolución de 15 de mayo de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se promueve en la Comunidad Valenciana, diversas convocatorias específicas para la evaluación y acreditación de la competencia profesional adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación en distintas familias profesionales, a propuesta de la Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunidad Valenciana (CIERVAL). Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7538, de 2 de junio de 2015. Recuperado de: http://www.docv.gva.es/datos/2015/06/02/pdf/2015_4774.pdf

Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 13, de 18 de enero de 2003. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacionprofesional/copenhagueprocesoes.pdf?documentId=0901e72b800c73a1>

Rius, M. y Sahuquillo, P. (2006). Autoconcepto y autoestima: una perspectiva sistémica. En J. García, L. Núñez, J. M. Asensio y J. Larrosa (Coor.), *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 16-25.

Roach, S. (1987). *The human Act of Caring: A blueprint for the health professions*. Ottawa: Canadian Hospital Association.

Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de educación*, Número extraordinario, 295-320.

Rodríguez-Picavea, A. y Romañach, J. (2006). *Consideraciones sobre la figura del Asistente Personal en el Proyecto de Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*. Recuperado de:

http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/0605_La%20figura%20del%20asistente%20personal.pdf

- Rogero, J. (2005). Cuidado a la Dependencia e Inmigración. *Colección Estudios. Serie Dependencia*, 12011, 21-224. Recuperado de: <http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/cuidadodepinmi.pdf>
- Rojas, M. (2007). *Cuidar al que cuida*. Madrid: Punto de lectura.
- Rossi, G. y Boccacin, L. (2001). ¿Qué es el voluntariado?. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 1, 19-36. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/extra2/quevolunt.pdf
- Rousselot, E. y Guerra, A. (2015). *Definir perfiles profesionales con Leadup, de performanse*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Cualificaciones Profesionales y Acreditación de Competencias, OBSERVAL '15, Valladolid: 8 al 10 de abril.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coor.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México: Addison Wesley Longman.
- Ruiz, C. (1993). *Política y educación en la II república: valencia 1931-1936*. Valencia: Universitat de València. Servei de publicacions.
- Ruiz, C. (1982). La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1, 123-144. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6452/6455
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2014). Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa. En A. Bisquerra (Coor.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.19-49). Madrid: La Muralla.
- Sancho, T. y Rodríguez, P. (2001). Envejecimiento y protección social a la dependencia en España. Veinte años de historia y una mirada hacia el futuro. *Revista de Intervención Psicosocial*, 10 (3), 259-276.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill

- SARquavitae (2011). *La virtud en el cuidar*. Barcelona: SARquavitae. Recuperado de: http://www.sarquavitae.es/wp-content/uploads/2014/07/Libro_etica_para_profesionales_de_la_salud.pdf
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel
- Servicio público de Empleo Estatal (2012). *Observatorio de la Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/triptico_observatorio_ocupaciones_esp.pdf
- Servicio público de Empleo Estatal (2014). *Certificados de profesionalidad*. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/certificados_profesionalidad.html
- Servicio Público de Empleo Estatal. SEPE. (2015). *Compromiso de actividad de los parados INEM*. Recuperado de: <http://www.citapreviainem.es/el-compromiso-de-actividad-en-el-inem-obligaciones-de-los-parados/>
- Sierra, B. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SISPE (2011). *Clasificación ocupacional*. Recuperado de: http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Relacion_ocupaciones_estudiadas.pdf
- Slote, A. M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. New York: Routledge.
- Sosdevilla, S. y Herce, J. A. (2009). Empleo y atención a la dependencia. *Economistas*, 30, 48-53.
- Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes. Good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Educatiobn and Work*, 25 (3), 249-258.
- Stepv (2015). Extra inici de curs. *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*. Viernes 4 de septiembre, pp. 15. Recuperado de: http://issuu.com/allioli-stepv/docs/guia_publica_2015-16/1?e=1886257/15138365
- Tello, M. J. (2007). *Atención y Apoyo Psicosocial*. Barcelona: Altamar.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En A. Bisquerra (Coor.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-271). Madrid: La Muralla.
- Torralba, F. (2002). *Ética del Cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: Mafre.

- Úcar, X. (1995). Del individuo a la personalidad. Bases para la educación cívica en la comunidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 49-64. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2577844>
- Úcar, X. (1996). Realidad Social - Realidad Virtual. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 14, 111-134. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2578157>
- UNESCO (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED-CINE 1997*. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Comunidades Europeas. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en Educación Superior*, 1, 119-139. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Universidad de Valencia. Servei de publicacions.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado (Versión Electrónica). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci_arttext
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado: hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=548071>
- Verdugo, M. A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
- Vilafranca, J. y Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130.
- Watson, J. (2004). *Caring science: a core science for health professions*. Fildelfia: FA Davis.

- World Health Organization (WHO) (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease.* Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/1980/9241541261_eng.pdf
- World Health Organization (2000). ICIDH-2: International Classification of Functioning, Disability and Health. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (4), 271-279. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000400002&script=sci_arttext
- Zamora, A. C. (2015). *Acreditación de competencias profesionales en atención a personas en situación de dependencia y sus itinerarios formativos.* Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Cualificaciones Profesionales y Acreditación de Competencias, OBSERVAL '15, Valladolid: 8 al 10 de abril.
- Zamora, A. C., Pons, E. y Martínez-Agut, M. P. (2015). El Servicio de Ayuda a Domicilio como principal recurso de apoyo a cuidadores informales. En A. De-Juanas y A. Fernández (Coor.), *Pedagogía, universidad y sociedad* (pp.341-350). Madrid: UNED.
- Zapata, J. M. (2001). Voluntariado y personas dependientes. *Documentación social*, 122, 305-3018.
- Zarifian, P. (1999). *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales.* Montevideo: OIT.
- Zofio, J. C. (2005). *Gremios y artesanos en Madrid, 1550-1650 la sociedad del trabajo en una ciudad cortesana preindustrial.* Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

ANEXO 4. Suplemento Europass



SUPLEMENTO EUROPASS AL TÍTULO

DENOMINACIÓN DEL TÍTULO

Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia

DESCRIPCIÓN DEL TÍTULO

El titular tiene adquirida la competencia general relativa a:

Atender a las personas en situación de dependencia, en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario

En este marco, cada MÓDULO PROFESIONAL incluye los siguientes RESULTADOS DE APRENDIZAJE adquiridos por el titular.

“Organización de la atención a las personas en situación de dependencia”

El titular:

- Interpreta programas de atención a las personas en situación de dependencia, relacionando el modelo organizativo y de funcionamiento con el marco legal vigente.
- Organiza la intervención con las personas en situación de dependencia, seleccionando las estrategias en función de sus características y las directrices del programa de intervención.
- Organiza los recursos necesarios para la intervención, relacionando el contexto donde desarrolla su actividad con las características de las personas en situación de dependencia.
- Gestiona la documentación básica de la atención a personas en situación de dependencia, relacionándola con los objetivos de la intervención.

“Destrezas sociales”

El titular:

- Caracteriza estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, analizando los principios de la inteligencia emocional y social.
- Aplica técnicas de trabajo en grupo, adecuándolas al rol que desempeñe en cada momento.
- Aplica técnicas de gestión de conflictos y resolución de problemas, interpretando las pautas de actuación establecidas.
- Valora su grado de competencia social para el desarrollo de sus funciones profesionales, analizando su incidencia en las relaciones interpersonales y grupales.

“Características y necesidades de las personas en situación de dependencia”

El titular:

- Caracteriza el concepto de autonomía personal, analizando los factores que intervienen tanto en su prevención y promoción como en su deterioro.
- Clasifica los niveles de dependencia y las ayudas requeridas asociados al proceso de envejecimiento, analizando los cambios y deterioros producidos por el mismo.
- Reconoce las características de las personas con discapacidad, relacionándolas con los niveles de dependencia y la ayuda requerida.
- Describe las enfermedades generadoras de dependencia, determinando sus efectos sobre las personas que las padecen.

“Atención y apoyo psicosocial”

El titular:

- Organiza el entorno donde desarrolla su labor, relacionando las necesidades psicosociales de las personas en situación de dependencia con las características de la institución o el domicilio.
- Selecciona estrategias de apoyo psicosocial y habilidades de relación social, analizando las necesidades y características de las personas en situación de dependencia y el plan de trabajo establecido.
- Aplica técnicas y ejercicios de mantenimiento y entrenamiento psicológico, rehabilitador y ocupacional con las personas en situación de dependencia, siguiendo el plan de intervención establecido.
- Caracteriza las técnicas de acompañamiento para actividades de relación social y de gestión de la vida cotidiana relacionando los recursos comunitarios con las necesidades de las personas en situación de dependencia.
- Describe estrategias y técnicas de animación grupal en la institución, analizando las necesidades de las personas en situación de dependencia.
- Prepara información para los cuidadores no formales, relacionando sus demandas y necesidades con los recursos comunitarios.
- Valora el seguimiento de las intervenciones y actividades, relacionando la información extraída de diferentes fuentes con los instrumentos y protocolos de evaluación.

“Apoyo a la comunicación”

El titular:

- Relaciona los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con la persona en situación de dependencia, valorando sus dificultades específicas.
- Realiza actividades de apoyo a la comunicación, describiendo sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con ayuda.
- Realiza actividades de apoyo a la comunicación, describiendo sistemas alternativos y aumentativos de comunicación sin ayuda.

- Realiza el seguimiento de las actuaciones de apoyo a la comunicación, cumplimentando los protocolos de registro establecidos.

“Apoyo domiciliario”

El titular:

- Organiza el plan de trabajo en el domicilio de personas en situación de dependencia, interpretando las directrices establecidas.
- Planifica la gestión del gasto, relacionando las técnicas básicas de administración con las necesidades de la unidad de convivencia.
- Organiza el abastecimiento de la unidad de convivencia, describiendo las características de los productos.
- Prepara el mantenimiento del domicilio de personas en situación de dependencia, seleccionando las técnicas y productos con criterios de calidad, seguridad e higiene.
- Selecciona alimentos del menú, relacionando sus características y proporciones con las prescripciones establecidas.
- Aplica técnicas básicas de cocina en el proceso de preparación con técnicas básicas de cocina, relacionándolo con las necesidades de la persona usuaria y los protocolos establecidos.
- Realiza el seguimiento del plan de trabajo en el domicilio de personas en situación de dependencia, describiendo el protocolo establecido.

“Atención sanitaria”

El titular:

- Organiza las actividades de atención sanitaria a personas en situación de dependencia, relacionándolas con las características y necesidades de las mismas.
- Aplica técnicas de movilización, traslado y deambulación, analizando las características de la persona en situación de dependencia.
- Caracteriza actividades de asistencia sanitaria, relacionando las necesidades y características de la persona usuaria con lo establecido en el plan de cuidados.
- Organiza actividades de alimentación y apoyo a la ingesta, seleccionando las técnicas, instrumentos y ayudas necesarias.
- Realiza el control y seguimiento de las actividades de atención sanitaria, analizando los protocolos de observación y registro establecidos.

“Atención higiénica”

El titular:

- Organiza las actividades de higiene de las personas en situación de dependencia y su entorno relacionándolas con las características y necesidades de las mismas.
- Aplica técnicas de higiene y aseo personal, analizando las necesidades y condiciones de la persona en situación de dependencia y su entorno.

- Aplica técnicas de higiene del entorno, seleccionando los procedimientos y materiales con criterios de eficacia, prevención y seguridad.
- Realiza el control y seguimiento de las actividades de atención higiénica, analizando los protocolos de observación y registro establecidos.

“Teleasistencia”

El titular:

- Organiza la propia intervención en el servicio de teleasistencia, teniendo en cuenta las características y el equipamiento técnico del puesto de trabajo.
- Aplica procedimientos de gestión de las llamadas salientes utilizando aplicaciones informáticas y herramientas telemáticas.
- Aplica procedimientos de gestión de las llamadas entrantes siguiendo el protocolo y pautas de actuación establecidos.
- Realiza el seguimiento de las llamadas entrantes y salientes registrando las incidencias y actuaciones realizadas, y elaborando el informe correspondiente.

“Primeros auxilios”

El titular:

- Realiza la valoración inicial de la asistencia en una urgencia, describiendo riesgos, recursos disponibles y tipo de ayuda necesaria.
- Aplica técnicas de soporte vital básico, describiéndolas y relacionándolas con el objetivo que hay que conseguir.
- Aplica procedimientos de inmovilización y movilización de víctimas, seleccionando los medios materiales y las técnicas.
- Aplica técnicas de apoyo psicológico y de autocontrol a la persona accidentada y acompañantes, describiendo y aplicando las estrategias de comunicación adecuadas.

“Formación y orientación laboral”

El titular:

- Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.
- Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo.
- Determina la acción protectora del sistema de la Seguridad Social ante las distintas contingencias cubiertas, identificando las distintas clases de prestaciones.
- Evalúa los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno laboral.

- Participa en la elaboración de un plan de prevención de riesgos en una pequeña empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados.
- Aplica las medidas de prevención y protección, analizando las situaciones de riesgo en el entorno laboral del técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

“Empresa e iniciativa emprendedora”

El titular:

- Reconoce las capacidades asociadas a la iniciativa emprendedora, analizando los requerimientos derivados de los puestos de trabajo y de las actividades empresariales.
- Define la oportunidad de creación de una pequeña empresa, valorando el impacto sobre el entorno de actuación e incorporando valores éticos.
- Realiza las actividades para la constitución y puesta en marcha de una empresa, seleccionando la forma jurídica e identificando las obligaciones legales asociadas.
- Realiza actividades de gestión administrativa y financiera básica de una pyme, identificando las principales obligaciones contables y fiscales y cumplimentando la documentación.

“Formación en centros de trabajo”

El titular:

- Identifica la estructura y organización de la empresa, relacionándolas con el tipo de servicio que presta.
- Aplica hábitos éticos y laborales en el desarrollo de su actividad profesional de acuerdo con las características del puesto de trabajo y procedimientos establecidos en la empresa.
- Realiza operaciones de preparación de la actividad laboral, aplicando técnicas y procedimientos de acuerdo a instrucciones y normas establecidas.
- Implementa las actividades previstas en el plan de trabajo, relacionando las instrucciones y normas establecidas con la aplicación de procedimientos y técnicas inherentes a las actividades que hay que desarrollar.
- Cumple criterios de seguridad e higiene, actuando según normas higiénico-sanitarias de seguridad laboral y de protección ambiental.
- Analiza el servicio prestado, relacionándolo con los criterios de calidad del procedimiento de intervención.

EMPLEOS QUE PUEDE DESEMPEÑAR CON ESTE TÍTULO

El técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia ejerce su actividad en el sector de servicios a las personas: asistenciales, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica.

Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes:

- Cuidador o cuidadora de personas en situación de dependencia en diferentes instituciones y/o domicilios.

- Cuidador o cuidadora en centros de atención psiquiátrica.
- Gerocultor o gerocultora.
- Gobernante y subgobernante de personas en situación de dependencia en instituciones.
- Auxiliar responsable de planta de residencias de mayores y personas con discapacidad.
- Auxiliar de ayuda a domicilio.
- Asistente de atención domiciliaria.
- Trabajador o trabajadora familiar.
- Auxiliar de educación especial.
- Asistente personal.
- Teleoperador/a de teleasistencia.

EXPEDICIÓN, ACREDITACIÓN Y NIVEL DEL TÍTULO

Organismo que expide el título en nombre del Rey: Ministerio de Educación o las comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias propias. El título tiene efectos académicos y profesionales con validez en todo el Estado.

Duración oficial del título: 2000 horas.

Nivel del título (nacional o internacional):

- NACIONAL: Enseñanza secundaria postobligatoria.
- INTERNACIONAL:
 - Nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE3).
 - Nivel _____ del Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF__).

Requisitos de acceso: Título de Graduado en Educación Secundaria, o Certificado de haber superado la prueba de acceso correspondiente.

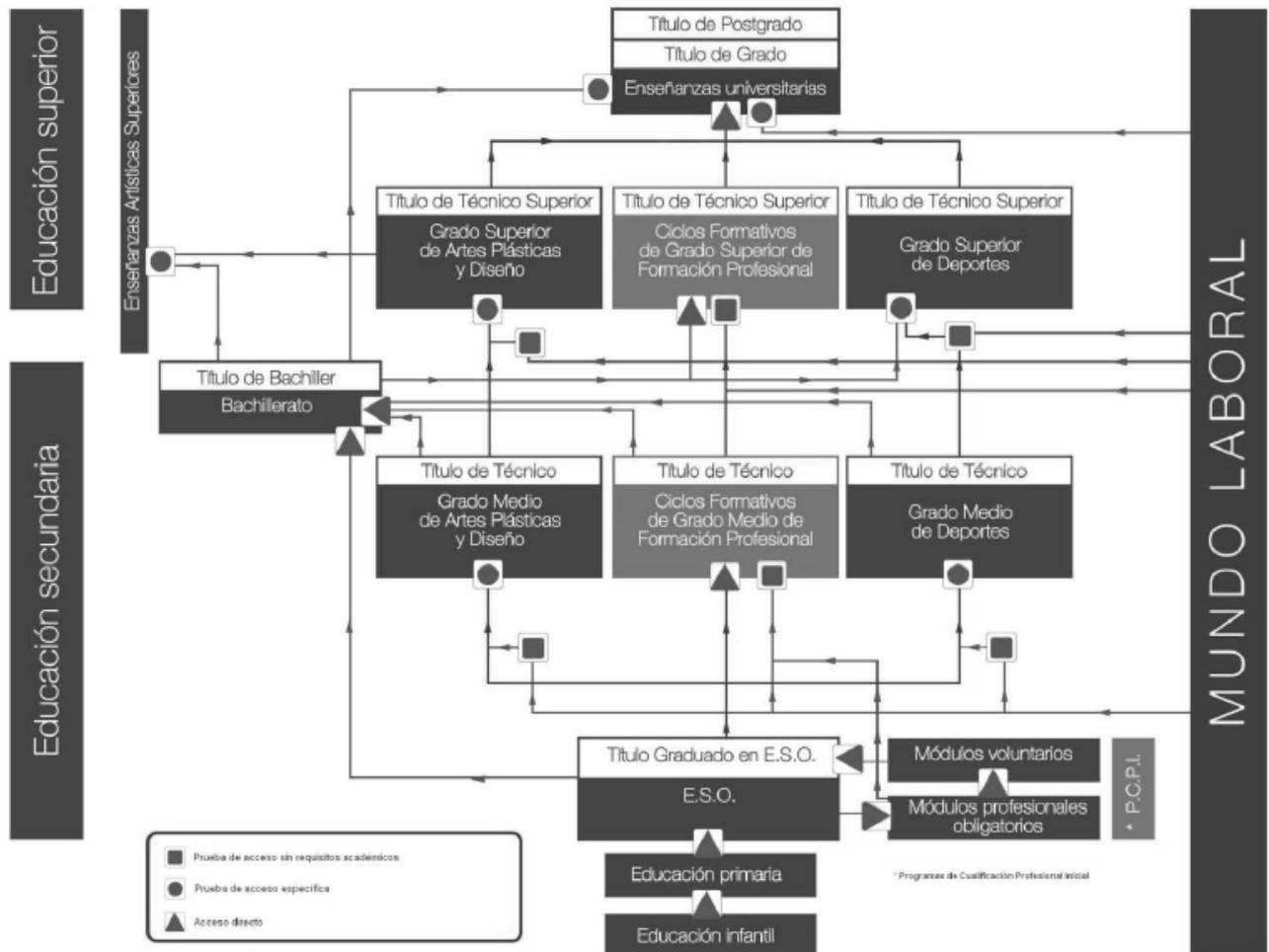
Acceso al nivel siguiente de enseñanza o formación: Podrán acceder a Ciclos Formativos de Grado Superior con la superación de la prueba de acceso correspondiente.

Base Legal. Normativa por la que se establece el título:

- Enseñanzas mínimas establecidas por el Estado: Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y las correspondientes enseñanzas mínimas.

Nota explicativa: Este documento está concebido como información adicional al título en cuestión, pero no tiene por sí mismo validez jurídica alguna. Podrá ir acompañado de un Anexo I que cumplimentará la Comunidad Autónoma correspondiente.

INFORMACIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO



ANEXO 5. Cuestionario alumnos

CUESTIONARIO ALUMNOS 1º

El siguiente cuestionario pretende responder a la necesidad de conocer la situación actual del Técnico en Atención a la Dependencia y sus correspondientes enseñanzas. Se trata de un cuestionario sencillo, con dos partes, una primera parte que trata de analizar las características de los alumnos y alumnas que cursan este ciclo, y un segundo cuestionario donde el alumno debe de reflejar su actitud ante diferentes situaciones.

El cuestionario es completamente anónimo. Tu ayuda va a ser de gran importancia, agradecemos tu colaboración.

CENTRO: _____ PROVINCIA: _____ GRUPO: _____

1. Edad: _____ 2. Sexo: H M

3. Modalidad de estudios: Presencial Semipresencial

4. ¿Qué estudios tienes?

- Universitarios
- E.S.O
- PCPI
- Ciclo formativo de grado medio
- Ciclo formativo de grado superior
- Sin estudios

Otros: _____

5. ¿Cómo accediste al ciclo formativo de atención a la dependencia/ atención sociosanitaria?

- Desde la E.S.O
- Mediante prueba de acceso a grado medio
- Desde PCPI (Programa de cualificación profesional inicial)
- Con título de formación profesional de grado medio o superior
- Con título de bachiller
- Con título universitario
- Por certificado de profesionalidad

Otros: _____

6. ¿Por qué motivo realizaste el ciclo formativo de atención a la dependencia/atención sociosanitaria? (Marca las opciones que creas convenientes)

- Para poder acceder a otros ciclos formativos.
- Porque necesitaba el título para continuar trabajando.
- Para tener una formación que me permitiera tener más posibilidades de empleo.
- Por vocación

Otros: _____

6.1 En el caso de que en la cuestión anterior marcaras la opción de poder acceder a otros ciclos formativos ¿cual sería:

- Integración social
- Animación sociocultural
- Lengua de signos
- Educación infantil
- Otros: _____

7. Escribe dos adjetivos que te definan y que sean importantes para los estudios que estás cursando: _____ , _____

8. ¿Estás trabajando en la actualidad? Si No

8.1 Si la respuesta es afirmativa. ¿En qué sector? _____

9. ¿Has trabajado anteriormente en este sector? Si No

10. ¿Esperas trabajar en este sector? Si No

10.1 Si la respuesta a la anterior cuestión es afirmativa. ¿En qué ámbito te gustaría trabajar? (ordena por orden de prioridad, siendo el 1 el más importante)

- En instituciones
- En domicilios
- Teleasistencia/ teleoperador/a

10.2 ¿Con qué colectivo te gustaría desempeñar tus funciones como técnico/a? (ordena por orden de prioridad, siendo el 1 el más importante)

- Con personas con diversidad funcional (asistente personal)
- Con personas mayores (como auxiliar, asistente o gerocultor)
- Con personas con enfermedad mental (educación especial, auxiliar, asistente)
- Con personas con discapacidad física y/o intelectual (educación especial, auxiliar, asistente)

CUESTIONARIO ALUMNOS 2º

EN EL CUESTIONARIO LLEVADO A CABO A LOS ALUMNOS DE SEGUNDO CURSO SE AÑANDEN LAS SIGUIENTES CUESTIONES

11. ¿Crees que los contenidos del ciclo formativo te dan una formación completa para poder desarrollar tu labor profesional en este ámbito? Si No

12. ¿Qué mejorarías?

13. ¿Cómo lo mejorarías?

(Marca las opciones que creas convenientes)

Contenidos

Metodología

Prácticas

Docencia

Otras: _____

14. El ciclo formativo se ajusta a tus expectativas? Si No A veces

14.1. Si la respuesta a la cuestión anterior es no o a veces, indica el porqué:
(indícalo de manera clara y concisa)

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CENTRO: _____ PROVINCIA: _____ GRUPO: _____

En esta primera cuestión, marca con una cruz la emoción o emociones más adecuadas a tu forma de ser (puedes marcar más de una respuesta)

1.	Soy capaz de reconocer en mí	Alegría		Tristeza		Amor		Cólera		Todas mis emociones		Ninguna de ellas	
----	------------------------------	---------	--	----------	--	------	--	--------	--	---------------------	--	------------------	--

En las siguientes cuestiones, marca con una cruz lo adecuado: siempre, casi siempre, a veces o nunca (marca una única respuesta)

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
2.	Cuando me encuentro mal sé por qué causa o por quién me siento así				
3.	Antes de tomar una decisión tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto				
4.	Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades				
5.	Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones				
6.	Soy abierto y hablo sobre mis asuntos y sentimientos con otras personas				
7.	Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas				
8.	Cuando tengo un problema lo enfrento y lo soluciono lo antes posible				
9.	Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo				
10.	Cuando alguien me presiona, me retraigo				
11.	Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo				
12.	Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojado				
13.	Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nervioso				
14.	Cuando presencio una injusticia, intento impedirla				
15.	Mi modo de actuar proporciona confianza a los demás				
16.	Cuando me equivoco, admito mis propios errores				
17.	Cuando pienso que tengo razón actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello				

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
18.	Cuando prometo algo, lo cumplo				
19.	Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos				
20.	Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales				
21.	Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas				
22.	Me cuesta mucho adaptarme a los cambios				
23.	En determinadas ocasiones suelo expresar opiniones distintas dependiendo de la clase de gente que tenga delante				
24.	Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar del otro				
25.	Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise				
26.	Los retos me motivan para esforzarme en superarlos				
27.	Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor				
28.	Cuando acabo de realizar una tarea sé más sobre ella que antes de empezar				
29.	No me importa salir perdiendo si ello beneficia al grupo				
30.	No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas				
31.	Para tomar una decisión, me guío por los valores de mi grupo				
32.	No dejo pasar las oportunidades				
33.	Aunque me esfuerce al máximo, si no logro todos mis objetivos me siento culpable				
34.	Prefiero no cambiar mis rutinas cuando realizo una tarea				
35.	Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas				
36.	Cuando decido conseguir algún objetivo tropiezo con algo que me impide alcanzarlo				
37.	Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito				
38.	Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo el que está fallando				
39.	Cuando mis amigos o amigas me cuentan sus problemas les escucho atentamente				
40.	Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar				
41.	Ayudo a mis amigos y amigas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten				
42.	Procuro que mis amigos y amigas se encuentren a gusto conmigo				
43.	Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida				
44.	Mis amigos y amigas confían en mí gracias a mi esfuerzo				

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
45.	Respeto a la gente, con independencia de sus características personales				
46.	Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias				
47.	Soy capaz de tener amigos de distintas culturas				
48.	Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes				
49.	Puedo reconocer en un grupo quién es el líder.				
50.	Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo				
51.	Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos o amigas, consigo que me presten atención				
52.	Ante una discusión con amigos o amigas que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso				
53.	Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos				
54.	Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo				
55.	Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones				
56.	Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás				
57.	Si alguien me ofende, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así				
58.	En una reunión cuando dos partes discuten, intento hacer de mediador				
59.	Si tengo diferencias con un conocido, me dirijo a él y se las planteo directamente				
60.	Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho				
61.	Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros para realizar actividades o tareas				
62.	Ante situaciones que requieren decisiones rápidas tomo la iniciativa				
63.	Suelo coordinar grupos de trabajo				
64.	Los demás se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos				
65.	Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para su solución				
66.	Procuro favorecer los cambios en mi entorno fomentando una actitud positiva				
67.	Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas				
68.	Influyo en los demás para que adopten una actitud positiva frente a los cambios				
69.	Me siento a gusto tratando con la gente				

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
70.	Me gusta trabajar en grupo				
71.	En mi tiempo libre busco la compañía de los demás				
72.	Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo				
73.	Me preocupo porque fluya la información en el grupo para resolver problemas				
74.	Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones				
75.	Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre los compañeros y a una mejora del clima grupal				
76.	Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre los miembros del grupo				
77.	Trato de despertar la motivación de los demás para el logro de los objetivos del grupo				
78.	Me preocupan las relaciones interpersonales, el intercambio, el conocimiento y el respeto mutuo para alcanzar una buena cohesión grupal				
79.	Me intereso por facilitar un clima grupal en el que se promueva la participación entre los integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos				

ANEXO 6. Cuestionario docentes

Si como docente has impartido clase en el Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, te ruego dediques 5 minutos a contestar las siguientes cuestiones para mejorar nuestros conocimientos sobre las características del alumnado del Ciclo Formativo de TAPSD.

El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que te ruego contestes con sinceridad, muchas gracias, tu participación es importante para nosotros.

1. Especialidad docente:

2. Años de experiencia:

3. Sexo: H M

4. ¿Qué características destacarías del alumnado de este Ciclo Formativo (TAPSD)?

4.1. ¿Cómo influyen estas características en tu trabajo en el aula?

5. ¿Cómo se muestra este alumnado ante el proceso de prácticas? ¿Crees que responden adecuadamente a las demandas de las empresas?

5.1. Si la respuesta anterior es negativa, explica el porqué y qué habría que hacer para mejorarlo.

6. Si crees que existe alguna otra cuestión que plantear para nuestro estudio, añádela seguidamente:

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ANEXO 8. Cuestionario trabajadores

Estimado trabajador/a, te ruego dediques 5 minutos a contestar a la siguiente encuesta para mejorar nuestros conocimientos sobre las salidas profesionales en el ámbito de atención a la dependencia, y la adecuación de la formación a las demandas del mercado laboral.

La encuesta es totalmente anónima, por lo que te ruego contestes con sinceridad, muchas gracias.

1. Edad: _____ 2. Sexo: H M 3. Estudios realizados:

4. ¿En qué modalidad realizaste tus estudios? Presencial Semipresencial

5. Año de finalización de los estudios: _____

6. Centro de trabajo:

Centro de Día

Residencia

Piso tutelado

SAD (Servicio de Ayuda a Domicilio)

Teleasistencia

7. Responsabilidad o funciones dentro del centro:

8. Colectivo de trabajo:

Personas con diversidad funcional

Personas mayores

Enfermos mentales

Discapacidad

9. Escribe dos adjetivos que te definan y que creas importantes para este trabajo:

_____, _____

10. Tras finalizar tus estudios del ciclo formativo ¿En qué colectivo te resultó más fácil encontrar trabajo?

Personas con diversidad funcional

Personas mayores

Enfermos mentales

Discapacidad

11. ¿El tipo de trabajo donde encontraste más salida laboral para este ciclo fue?

- En instituciones
- En domicilios
- Teleasistencia /teleoperador-a

11.1 Este trabajo fue

- Por cuenta ajena
- Por cuenta propia

12. Tu tiempo de trabajo actual es...

- Jornada completa
- Media Jornada
- Horas sueltas

13. Tu tipo de contrato es:

- Fijo
- Temporal
- Por obra y servicio
- Sustitución

Otros: _____

14. Para encontrar trabajo relacionado con tu formación tardaste:

- Ya trabajabas en este colectivo
- Unas semanas
- Unos meses
- Un año
- Dos años
- Más de dos años

15. ¿Crees que los contenidos del ciclo formativo te dieron una formación completa para poder desarrollar tu labor profesional en este ámbito?

Si No

16. ¿Qué mejorarías?

17. ¿Cómo lo mejorarías?

(Marca las opciones que creas convenientes)

Contenidos

Metodología

Prácticas

Docencia

Otras: _____

18. ¿Crees que el ciclo formativo se ajusta a las exigencias de las empresas para este tipo de profesional? Si No

18.1 En el caso de haber contestado no, indica porqué (indícalo de manera clara y concisa)

19. Si has tenido algún alumno en prácticas de este ciclo formativo, que opinión te merece su formación:

20. ¿Cómo te parece que están organizadas las prácticas en este ciclo formativo?

ANEXO 9. Actividad Performanse

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PERFORMANSE

EFICACIA

Compromiso

Comprometerse con una misión y asumir responsabilidades.

Actuar

Estar orientado al resultado y la calidad para responder a las expectativas.

Centrar su atención

Ser capaz de mantener un cierto nivel de precisión y metodología a pesar de los contratiempos.

Iniciativa

Anticipar, aprovechar las oportunidades y actuar de forma proactiva para mejorar la situación.

Evaluar

Detectar y analizar eficazmente las situaciones.

ORGANIZAR

Informar

Rendir cuentas de sus actividades.

Fijar metas

Determinar los objetivos vinculados a la ejecución de una estrategia.

Dirigir

Aconsejar, orientar y fijar los límites de una actividad si la situación lo exige.

Delegar

Confiar la responsabilidad de una misión a la persona apropiada.

Planificar

Programar los recursos adecuados para la realización de un objetivo.

Reunirse

Movilizar los recursos adecuados con el fin de llevar a cabo un proyecto común.

Gestionar la dinámica colectiva

Organizar y valorar las contribuciones individuales y colectivas.

INNOVAR

Actualizar sus conocimientos

Mantener el nivel útil y necesario para responder a los retos de su actividad.

Aprender

Capitalizar sus experiencias.

Buscar

Buscar información para desarrollar una base de reflexión.

Sintetizar

Integrar y reformular una información de forma consciente y coherente.

Conceptualizar

Manejar conceptos y elaborar estrategias en contextos diversos.

Iniciar o crear la ruptura

Aportar un enfoque diferente sobre las soluciones a los desafíos y retos.

ADAPTARSE

Soportar la presión y el estrés

Gestionar sus emociones y mantener un nivel de rendimiento incluso en condiciones difíciles.

Atenerse

Atenerse a los principios, reglamentos y normas de un contexto de terminado.

Adaptarse

Actuar en momentos cambiantes.

Integrar los progresos de la empresa

Trabajar de acuerdo con los métodos y orientaciones de la estructura.

Sumarse al cambio

Utilizar los nuevos medios y técnicas disponibles para apoyar las transformaciones.

Sumarse a la cultura de la empresa

Adaptarse a los valores de la empresa y adecuar sus acciones a dichos valores.

Comprender una situación

Movilizar sus recursos de escucha y atención con el fin de comprender una situación.

ESCUCHAR

Empatía

Prestar atención a su interlocutor y tratarle con confianza y respeto.

Comprender

Comprender el sentido y lo que está en juego en una situación.

Consideración

Demostrar paciencia e indulgencia con los demás.

Comunicar

Expresar sus expectativas de forma clara y adaptada y atraer sin gran dificultad el interés de los demás.

RECURSOS PERSONALES

Creatividad

Mejorar el rendimiento por medio de enfoques o métodos novedosos cuando la situación lo exige.

Optimismo

Adaptarse a diferentes situaciones y adoptar una actitud positiva frente al cambio.

Tolerancia a la incertidumbre

Mostrarse cómodo en contextos cambiantes e inciertos.

Precisión y metodología

Orientar sus esfuerzos a la verificación de su propio trabajo y el de los demás cuando la situación lo requiere.

Sensibilidad hacia los demás

Interactuar eficazmente con sus interlocutores, demostrando escucha activa y tratando con ellos de manera abierta, con confianza y respeto.

Confianza en sí mismo

Ser consciente de sus competencias y su potencial, respaldar sus opiniones y asumir riesgos cuando la situación lo requiere.

IMPONERSE

Motivar

Llevar e incitar a otros a actuar en función de sus expectativas.

Resolver tensiones

Defender sus puntos de vista, sin dejar de tener en cuenta las necesidades de los demás en situaciones de conflicto.

Manifestar su desacuerdo

Expresar su desaprobación de forma constructiva.

Responsabilizar a los demás

Desarrollar la autonomía de los demás y confiarles responsabilidades.

Supervisar

Asegurar el control de la implementación y los resultados y proponer acciones correctivas.

Decidir

Elegir entre diversas opciones y asumir las consecuencias.

INTERACTUAR

Argumentar

Presentar argumentos que legitimen una postura.

Solicitar apoyo

Recurrir a los recursos adecuados cuando es necesario.

Espíritu de equipo

Trabajar por la cohesión de un grupo y preocuparse por la consecución de los objetivos comunes del equipo.

Apoyar

Mostrarse disponible para prestar su apoyo a los demás.

Colaborar

Compartir la información con el fin de conseguir un objetivo común.