

Alessandro Di Vita
Carolina Lorenzo Álvarez
Verónica Onrubia Martínez
(eds.)

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Alessandro Di Vita,
Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez (eds.)

Colección: Universidad

Consejo Editorial del Volumen

Dirección

Profa. Dra. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9731-430X>

Editor

Juan León Varón (Editor Jefe de Octaedro)

Consejo Científico Internacional (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou (Università Ca' Foscari Venezia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-1823>

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. José María Esteve Faubel (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Profa. Dra. Mariana González Boluda (University of Leicester); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Alexander López-Padrón (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Profa. Dra. María Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Profa. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

Gestión y organización

D^a. Ana Suárez Albo (Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente resultados de investigación que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación doble ciego por pares (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad de la investigación, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta científica, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: cdtklf g"4246

© De la edición: Alessandro Di Vita, Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-324: 4/23/:

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación.....	9
<i>El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad</i>	
Alessandro Di Vita	11
<i>La encuesta: una secuenciación en la enseñanza del cálculo matemático-estadístico para futuros maestros/as en educación primaria</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	21
<i>Las actividades lúdicas para la probabilidad: Una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para maestros/as en formación</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	31
<i>Redes religiosas entre militares en el limes Arabicus en época imperial</i>	
Marco Almansa Fernández.....	41
<i>La declaración por UNESCO de la Novena Sinfonía de Beethoven como Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>	
Marcos Andrés Vierge	52
<i>La ecoansiedad desde el punto de vista del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía</i>	
Antonio Barceló Aguilar	60
<i>Los Vengadores: Una unidad didáctica intermitente gamificada para promover hábitos saludables de actividad física en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Física</i>	
Carlos A. Becerra-Fernández; Santiago Guijarro-Romero; Daniel Mayorga-Vega.....	69
<i>Organizaciones y reconocimiento: Sistemas de trabajo viables en el contexto de la disponibilidad técnica de la industria 4.0 y 5.0</i>	
Jesús Enrique Beltrán Virgüez	80
<i>La Investigación sobre el Pensamiento Crítico en el Área de Educación: Perspectiva Evolutiva del Siglo XXI</i>	
Javier Bermejo Fernández-Nieto; M.Aranzazu Carrasco Temiño.....	93
<i>Microproyectos y gamificación aplicados al aprendizaje de robótica</i>	
José Bernad Torá	101

<i>Propuesta didáctica multidisciplinar para fomentar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación secundaria obligatoria</i>	
Patricia Blázquez Sánchez.....	109
<i>El acontecer educativo como propuesta de innovación docente: un diario de lecturas</i>	
Jessica Cabezas Alarcón; Rodrigo Cid Cifuentes.....	116
<i>Motivaciones para la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente</i>	
Stefany Cordero-Aliaga; M. ^a Asunción Romero López.....	127
<i>Gendered-Based Pragmatic Language Devices in English-Speaking Sitcoms</i>	
Néstor de Armas Guerra	137
<i>Fomentar los ODS a través de los intercambios lingüísticos y culturales entre universidades europeas</i>	
Ana Paula De Oliveira.....	147
<i>Registro etnográfico en la cinematografía colombiana</i>	
Rosario del Olmo Sánchez	157
<i>Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana</i>	
María-Teresa del-Olmo-Ibáñez; Lourdes Díaz Rodríguez.....	165
<i>Una yincana en la biblioteca del campus como evaluación eficaz de competencia digital en primer curso del grado</i>	
Lourdes Díaz Rodríguez; Isabel Casas Vilarmau; M. Teresa del Olmo Ibáñez	178
<i>Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural</i>	
Eduardo España Palop; Lola López-Navas; Héctor Hernández Gassó.....	188
<i>Investigación sobre la percepción de invertebrados en futuros docentes de Educación Infantil a través de una plataforma gamificada</i>	
Noëlle Fabre Mitjans; Gregorio Jiménez Valverde; Carlos Heras Paniagua; Genina Calafell Subirà.....	198
<i>El prestigio del Arte en el ámbito educativo</i>	
Sara M. Ferrero Punzano; Georgina Sebastiá Blanes.....	208
<i>A house for joy. Discover the positive emotions to face the difficulties of our time</i>	
Pasquale Gallo.....	216

<i>Pantallas digitales en el tiempo de ocio del alumnado de primaria: valoración del uso y del riesgo en las familias</i>	
Cristina Galván-Fernández; Esther Luna-González.....	226
<i>Reflexiones sobre el contexto histórico-legal de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia</i>	
Luis García-Noguera; José Ángel Gómez Mojica; Natalia Fernández Pulgarín.....	236
<i>Inclusión y atención a las familias y hermanos de alumnos con discapacidad en el entorno educativo</i>	
Ana García Hernández	246
<i>Enhancing Motivation and Performance in Mathematics: The Impact of Gamification and Digital Technologies in Primary Education</i>	
Ariadna Garrigós Aunió; Jorge Fernandez-Herrero	253
<i>Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente</i>	
Eva Margarita Godínez López; Marco Antonio Rivera Treviño; José Luis Samaguey Rentería.....	265
<i>Agenda 2030, migraciones y desafíos socioeducativos</i>	
María González Blanco	275
<i>Procesos de retroalimentación de aprendizajes: la percepción de los estudiantes de Derecho y Oceanografía</i>	
Felipe González-Catalán; Francesc Martínez-Olmo; Zoia Bozu	283
<i>El arte de la música en la literatura de ficción: proyección pedagógica y recursos didácticos para el aprendizaje musical y el fomento del hábito lector en contextos educativos</i>	
Sara González Gutiérrez; Javier F. Merchán Sánchez-Jara; Javier Cruz Rodríguez.....	293
<i>Desarrollo de la Competencia Emprendedora en el ámbito universitario</i>	
Empar Guerrero Valverde; Sara Cebrián Cifuentes.....	301
<i>Diacronías, sincronías y resonancias insulares varias para un rescate narrativo-antropológico de la civilización taína y guancho en las novelas Los hijos de la diosa Huracán, de Daína Chaviano y Búscame donde nacen los dragos, de Emma Lira</i>	
Rosana Herrero Martín.....	311
<i>Dancefulness: Modeling the Personal and Creative Growth Journey of Afro-Cuban Ballet Star Carlos Acosta</i>	
Rosana Herrero Martín.....	324

<i>Interacciones didácticas mediadas por tecnología entre estudiantes y profesores de sistemas presenciales durante la pandemia</i>	
Hortensia Hickman Rodríguez; María Luisa Cepeda Islas; María Leticia Bautista Díaz; Ismael Martínez Bonilla	334
<i>La diversidad cultural en las escuelas y el papel de la comunidad escolar</i>	
Apostolos Kaltsas	341
<i>Promoting Inclusive Education Partnerships in Greek Secondary Schools: Exploring Teacher Attitudes, Self-Efficacy, and Parental Involvement</i>	
Spyridon Kazanopoulos	351
<i>Paisatge i fotografia en la didàctica de la geografia: avaluació d'una proposta d'innovació docent</i>	
Reis Lloría Adanero; Sergi Selma Castell	361
<i>Retos y desafíos de la docencia en pospandemia desde un enfoque de género. Estudio de caso Universidad Central del Ecuador</i>	
Mercy Julieta Logroño	371
<i>La columna de opinión desde y para el Análisis del Discurso y de la Argumentación</i>	
Sara Longobardi	384
<i>Relación de la generatividad paterna y algunos síntomas del TDAH</i>	
Silvia López Alonso	395
<i>Retornando a Nunca jamás: la imperante necesidad de reincorporar los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil</i>	
Miriam López Santos; María Gutiérrez Campelo	406
<i>Polarización afectiva en España y feminismo: Una estrategia de los partidos de posicionamiento político extremo que dificulta el acceso de la mujer a puestos de decisión política</i>	
Carolina Lorenzo Álvarez; Rosa María Torres Valdés	414
<i>Subjectivació i context cultural en el canvi semàntic: el verb pensar en els primers textos del català</i>	
Antoni V. Martínez Pérez	425
<i>Initial training of support teachers: a survey at the University of Tuscia</i>	
Mirca Montanari.....	446
<i>El largo siglo XIX desde la Nueva Historia Política a través de manifestaciones audiovisuales</i>	
Sara Moreno Tejada; Rocío Rodríguez Mas; Pedro Antonio Amores Bonilla; Eladio Balboa Zaragoza; Jorge Pertusa Valero	459

<i>Navigating Change: A Multifaceted Approach to Inclusive Education in Greek Secondary Schools</i>	
Maria Mouchritsa	470
<i>Cognitive Foundations in Visual Art: Understanding Brain Responses to Color, Spatial Depth, and Form</i>	
Olabe, J.C.; Basogain, X.; Olabe, M.A.	481
<i>Mujeres docentes en la Educación Superior, conciliación en el trabajo e inteligencias artificiales: Ecuador, la región, impacto en el año 2023 y prospectiva para los años 2024-2030</i>	
María Fernanda Orellana Villarreal.....	491
<i>Experiencias metodológicas para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender</i>	
Laura Osete Cortina; Virginia Larrea; Lourdes Canós Darós; Eloina Garcia Félix.....	503
<i>Exploring Verbal and Non-Verbal Dynamics in Humour Creation. Insights from 'The Golden Girls'</i>	
Paula Pérez Díaz.....	515
<i>El MTSK como alternativa para la formación profesional tecnológica en la enseñanza del cálculo diferencial: un acercamiento desde la literatura</i>	
Edgar Ponciano Bustos; Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda; Marcos Manuel Ibarra Núñez.....	526
<i>La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)</i>	
María Luisa Rico-Góme; Patricia Delgado-Granados	536
<i>Francisca Ruiz Vallecillo: la transición desde posiciones pedagógicas tradicionales a innovadoras en el marco de la Segunda República</i>	
Rafael Sebastiá Alcaraz	546
<i>Bilingual Education in Poland: A Qualitative study on opinions and practices of primary and secondary school teachers</i>	
Anna Szczesniak.....	557
<i>Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla de chicas y chicos de ESO y Bachillerato</i>	
Elia Torres Alonso	567
<i>Relajación segmentaria con enfoque de atención receptiva y su influencia en el desarrollo de la escritura</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho; Mercy Julieta Logroño	578

<i>Ludificando la responsabilidad, consciencia ambiental y sostenibilidad desde el aprendizaje activo Project-Based Learning to promote responsibility, environmental awareness and sustainability through active learning: student perspectives from a CLIL group</i>	
Teresa Valverde-Esteve	587
<i>Metáfora y evaluación: enseñanza de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral y coloquial</i>	
Juan Vela Bermejo	597
<i>Hacia una política del bienestar: la educación ciudadana y la confianza social</i>	
Mercedes Ventura Campos	606
<i>Potenciando habilidades digitales en bachillerato a través de la curación de contenidos Enhancing digital skills in high school through content curation</i>	
Sofía Villatoro Moral; Francica Moreno-Tallón; Santos Urbina Ramírez; Pere Albert Jaume Mora	616
<i>The Catholic assimilation on the Chinese in the Spanish Philippine islands in the 16th century– Encán as a clue</i>	
Yang Yang.....	630

La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)

María Luisa Rico-Gómez

Universidad de Alicante (España)

Patricia Delgado-Granados

Universidad de Sevilla (España)

Abstract: This study analyzes the Accelerated Vocational Training model in Spain during the Franco dictatorship (1955-1972), from a theoretical perspective. The chosen period, the dictatorship of Francisco Franco, is important because, during the years of economic development, it marked, on the one hand, the culmination of a time of legislative ambiguity, and, on the other, the beginning of a new stage of maximum intervention. State in terms of vocational training, initiated by the educational project defined by the Law of July 20 1955, on “Industrial Vocational Training”. This reform served as the basis for the future structure of Spanish vocational training, in its version of accelerated vocational training, especially starting with the Decree of 1957, which created the Trade Union Office for Accelerated Vocational Training, until its incorporation into the general educational system in July 1972. It represents a novel contribution to historiography because there are few studies referring to this topic. The methodology used is historical, with an interpretive-descriptive approach. The objective is to analyze the institutionalization of Accelerated Vocational Training within the context of developmentalism and the ideological framework of the Franco regime, based on the study of primary and secondary sources. It is concluded that this type of training was a mechanism to seek legitimization of the Franco dictatorship.

Keywords: accelerated vocational training, Franco dictatorship, economic development, working class.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación profesional constituye uno de los niveles educativos sobre el que se proyectan más expectativas tanto dentro como fuera de España. Esta creciente preocupación a nivel no solo europeo, sino mundial (UNESCO, OCDE, OIT, etc.), evidencia la necesidad de una reformulación que logre empoderar las enseñanzas profesionales hacia el reconocimiento social que merecen. Esta nueva orientación hacia un aprendizaje dual en el que se aboga por recuperar la figura del aprendiz (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, BOE, núm. 78), confluye con una serie de discontinuidades tanto del Estado como del mundo empresarial, reflejo de la tensión existente entre lo académico y lo profesional (Cabrera, 1993; Delgado, 2012; Martínez, 2002; Rico, 2014; Samanes, 2016).

De este modo, el camino recorrido de la formación profesional en España se ha caracterizado por una serie de disvalores históricos que se han ido manteniendo en el tiempo quedando relegadas al territorio del silencio. Una temática que ha tenido poco protagonismo, en comparación con la relevancia de otros niveles educativos, tanto desde una perspectiva global como en forma de estudios parciales sobre aspectos concretos. La mayor parte son estudios sobre los orígenes de la formación profesional en España desde el siglo XIX, mayoritariamente con las escuelas de artes y oficios, y estudios locales, e, incluso, de épocas más recientes, desde el punto de vista pedagógico, institucional, organizativo, etc., caso de Dávila, Murua y Naya (2013) o Murua, Zabaleta y Garmendia (2015).

Es importante destacar los estudios especializados a nivel local y en temáticas particulares, también con base en políticas y acciones legislativas y organizativas, como los trabajos destacados de Patricia Delgado, sobre la formación profesional durante el franquismo y las Universidades Laborales, entre los cuales, cabe señalar su estudio de 2012, cuyo tema angular son las llamadas Universidades Laborales, a partir de caso de Sevilla. También, su obra publicada en 2015, acerca de las tentativas de intervención y repercusión socioeducativa que tuvieron las políticas de las enseñanzas profesionales en el primer franquismo. El que realiza junto a Gonzalo Ramírez Macías (2017), que versa cómo la política educativa franquista se basó principalmente en la formación de la clase obrera, ejemplificándose en las Universidades Laborales, con el fin de formar cuadros profesionales y adoctrinarlos en los principios ideológicos del régimen. O el que trata sobre las Universidades Laborales y la mujer, a partir del estudio de tres instituciones (Zaragoza, Cáceres y Huesca) (2023).

Por lo que respecta al tema de estudio de este trabajo, la formación profesional de adultos acelerada, se confirma que las lagunas existentes son patentes, ya que únicamente se encuentran estudios como los de Bunes (2000), que trabaja sobre formación profesional de adultos llevada a cabo en España, desde 1957. O ya estudios propios de la época.

Dada la falta de estudios sobre este tema, desconocido para la gran parte de la historiografía contemporánea de Historia de la Educación, se justifica la necesidad de esta investigación, para enmarcarla dentro del contexto de intervención estatal en el período del desarrollismo, como una herramienta política economicista más de la organización de la formación profesional, vista para legitimar el régimen franquista ante la sociedad y el ámbito internacional. De ahí, las escasas referencias de estudios actuales sobre esta temática en este trabajo y que se recurra a investigaciones relacionadas lejanas en el tiempo.

El presente estudio pretende así romper el silencio historiográfico y proporcionar una visión integrada del desarrollo, la incidencia y contribución de la Formación Profesional, en concreto de la Formación Profesional Acelerada (en adelante, FPA) dirigida a la educación de adultos durante 1955 hasta 1972. En un principio, la nueva política de FPA respondió a los objetivos del régimen de buscar la legitimación a través de la intervención estatal en materia de formación profesional, para satisfacer, por un lado, la necesidad de capital humano formado en las necesidades del desarrollismo industrial; y, por otro lado, cumplir con los propósitos ideológicos del régimen, nacionalizando a las masas obreras. Para alcanzar estos fines, se centró en la práctica de una especialidad profesional de la población adulta, con algunos conocimientos teóricos para el aprendizaje práctico.

En este sentido, se parte de la hipótesis de que las enseñanzas profesionales fueron un espacio educativo priorizado por el régimen en su política de nacionalización ideológica y sociocultural de la clase obrera alejándola, así, de posibles movimientos y enfrentamientos sociales encauzados por el discurso marxista de la lucha de clases.

La investigación del presente proyecto se basa en la metodología histórica, de corte cualitativo, y se presenta enfoque interpretativo-descriptivo (Strauss y Corbin, 1990). En cuanto al procedimiento, se parte de la revisión bibliográfica para recomponer una visión panorámica de las tendencias historiográficas en el ámbito histórico-educativo. La realización de la revisión bibliográfica implica el conocimiento de la literatura académica y científica desarrollada en una determinada línea de trabajo (Latorre et al., 2005). Al mismo tiempo, se trabaja la búsqueda, localización y selección de fuentes para conseguir un acervo de información suficiente y representativo de cara a poder conocer las lagunas o necesidades de estudio, así como cuáles son las posibilidades de conocimiento sobre el tema a estudiar. Localizadas y clasificadas las fuentes, se lleva a cabo el análisis de los datos, empleando el método hermenéutico fruto de una interpretación que alcanza el conocimiento de los hechos, interpe-

lando, argumentando, etc., con la finalidad de llevar a cabo la construcción histórica del proceso en cuestión. Asimismo, es necesario contextualizar cada acontecimiento y proceso de institucionalización y puesta en marcha de la FPA durante el franquismo, interpretando las fuentes, relacionándolas y estableciéndolas dentro del contexto histórico-educativo del desarrollismo en el que se han producido.

En concreto, se centra en el análisis institucional y legislativo, prestando atención a la legislación de Formación Profesional Industrial (FPI), desde los cambios y la evolución que se fue llevando a cabo a partir de la ley de 1955, hasta la Ley General de Educación de 1970 y sus sucesivas reformas, y cómo la FPA se convirtió en un elemento más del conjunto organizativo, de la intervención estatal, para regular este ámbito educativo ante las necesidades economicistas del desarrollismo y del mundo industrial, dentro, siempre, de la órbita ideológica de la Organización Sindical Española. Para otro trabajo, por la limitación en cuanto a extensión del presente, se completará con las adaptaciones normativas a la realidad socioeconómica y profesional, con la concreción en los centros de formación profesional acelerada.

En cuanto a las fuentes empleadas para este estudio, nos hemos centrado en diversas fuentes primarias -documentales, audiovisuales, archivísticas y jurídicas- y secundarias, de carácter bibliográfico, referentes al tema y al contexto del trabajo.

2. DESARROLLO

2.1. Contextualización

Este estudio responde a un contexto histórico en el que, para conseguir el desarrollo económico del país, dentro de la órbita ideológica del nacional-sindicalismo, el régimen franquista recurrió a organismos internacionales como la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), en busca de asesoramiento, en los cuales predominaba la teoría del desarrollo económico de Walt W. Rostow, que prometía industrialización a cualquier país que realizara una determinada acumulación de capital fijo que permitiera el despegue (*take off*). Complementariamente, la teoría del capital humano -desarrollada por Robert Solow, Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer- incluía, en este capital fijo, la inversión en educación y ciencia, dirigida a formar el capital humano cualificado necesario para el desarrollo económico.

El giro en las políticas científica y educativa del régimen franquista de finales de los años cincuenta y años sesenta del siglo pasado respondería, pues, a la voluntad de impulsar el desarrollo económico, atendiendo a las recetas ofrecidas por los organismos internacionales desde las teorías de la modernización.

Este cambio de la política del régimen franquista coincidía con el enfoque economicista de la educación, basada en la teoría del capital humano, que apareció en este contexto de la Guerra Fría, por el desarrollismo impulsado a raíz del crecimiento económico. La educación era vista como el elemento que renovaba el conocimiento científico del que se extraían las nuevas técnicas para impulsar el progreso económico y social. De ahí que, se diera el giro político del franquismo, de subsidiariedad a la intervención estatal en materia educativa para su expansión, con intención de tener un impacto positivo en la economía, como se observa en la década de los sesenta del siglo pasado, en España, inmersa en trabajos e informes nacionales e internacionales que relacionaban la Educación con el desarrollo económico (Romero y De Miguel, 1969). La formación de capital humano se refería al conocimiento que era el que permitía el cambio y la transformación técnica y la industrialización (Schultz, 1981). Para cumplir con esta premisa, entre educación-capital humano y crecimiento económico, era necesario la institucionalización política por parte del Estado, así como la inversión, pública y privada, como

input destinado a la producción de capital humano, en cantidad y calidad. Además, al invertir en la cualificación del personal obrero, para ser más cualificados, eran más productivos y tenían una mejor posición socio-profesional, lo que repercutía, a su vez, en la política de ideologización y socialización de las masas, dentro de los parámetros del régimen, adecuando cada trabajador a las necesidades del mercado laboral, a partir de la época del desarrollismo en España (Núñez, 1999).

En este marco, la clave del Estado franquista, en la época del desarrollismo, estaba en compaginar la modernización económica del capitalismo con la estabilidad en el plano social, perfilando una moral común basada en un sentimiento de unidad y un desarrollo técnico, encarnado en la clase obrera formada y en los técnicos especialistas. El Estado organizaba a este colectivo social más modesto, proclive al desorden social, en base a premisas profesionales, facilitándoles el ingreso en las escuelas de formación profesional industrial. Y, la única estructura política que podía dar coherencia a este proceso social de combinación entre la modernidad y el orden social, en principio antagónica, era un gobierno de tendencia conservadora-corporativa, capaz de introducir los factores precisos que condujeran al progreso técnico del país, siempre dentro de unos límites que no supusieran un cambio en las relaciones de poder establecidas de jerarquización social y política institucionalizada (Herf, 1990). Para el franquismo, esta relación entre tradición y modernidad quedaba ejemplificada en un sistema de formación profesional obrera e industrial, afianzada por un sistema de valores políticos y culturales compartidos, los falangistas, corporativos y nacionalsindicalistas.

Así, es en este sistema de Formación Profesional Industrial, donde se explica la búsqueda de legitimación del régimen franquista en los años de desarrollismo. Mediante su cambio político de intervención estatal en materia educativa y formativa, con la formación de capital humano especializado, de ese obrero y técnico capacitado, en los requerimientos del mercado productivo propios de la industrialización, por un lado, satisfacía las necesidades de modernización de la industria que se imponían en este período, de finales de los años cincuenta y los años sesenta del siglo pasado; y, por otro lado, socializaba al colectivo obrero dentro de los parámetros ideológicos de la dictadura.

2.2. Hacia la profesionalización del obrero

La nueva política económica del franquismo dio lugar a un crecimiento económico acelerado que desencadenó, a su vez, en procesos de cambios socioeconómicos y en la intervención estatal en materia educativa y científica para favorecer el desarrollo industrial, bajo la bandera ideológica del régimen. El sistema educativo, orientado a formar capital humano, creció de forma exponencial, sobre todo en la enseñanza media. A la vez que se intensificó la tarea de modernización de los discursos y las prácticas pedagógicas, con la introducción y puesta en marcha de nuevos métodos (Martínez, 2016).

Gracias a las necesidades de mano de obra cualificada, en un período de inicio de la industrialización y desarrollo económico del país, España inició un proceso de expansión económica por el fomento de la industria, la mecanización de la agricultura y la puesta en marcha de nuevos sistemas de organización laboral hacia nuevas tendencias industrializadoras y productivas. En este contexto expansivo, la formación profesional ocupó uno de los objetivos prioritarios del Estado para la obtención de mano de obra cualificada, que, por primera vez, reorganizó e institucionalizó dos ámbitos de cualificación de mano de obra en función del perfil profesional. Por un lado, la formación profesional reglada e integrada en el sistema educativo, dirigida a la población escolar o adolescente; y, por otro lado, la formación profesional no reglada, de adultos, dirigida a personal activo o fuera de la institución escolar.

El giro copernicano que se produce a partir del séptimo gobierno de Franco (1957), con el ministerio de Ruiz Giménez, supuso el inicio de una serie de cambios educativos impulsados, entre otros

motivos, por el aumento industrial y turístico, los ahorros de los emigrantes españoles y las inversiones extranjeras. Unos años antes, en 1955, se había aprobado la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial de 20 de julio (BOE 21/07/1955), que nacía como respuesta del Estado a la necesidad de un sistema normalizado de formación profesional relacionado con los aspectos técnicos y manuales de perfil bajo. Se pretendía así actualizar a la realidad industrial el todavía vigente Estatuto de 1928 e impulsar las enseñanzas profesionales como parte del sistema educativo general (Rico, 2014). Su inclusión en el marco general de educación implicaba también nuevas obligaciones a las empresas, exigiéndoles a la hora de contratar o renovar a sus operarios (personal técnico y obrero), el título académico o certificado de aptitud profesional correspondiente a su categoría profesional. Los trabajadores además tenían la obligación de asistir periódicamente a Cursos de Extensión Cultural, Perfeccionamiento Técnico, FPA o Readaptación Intensiva para operarios industriales que deseaban cambiar de oficio.

De esta forma, se pretendía complementar el periodo de aprendizaje con otros de tipo técnico y cultural, que potenciaran la movilidad laboral y corrigieran los problemas de antaño: una formación profesional anticuada a los nuevos sistemas de productividad y carente de especialistas industriales. La apuesta por un sistema dual de escolaridad o de formación mixta para los periodos de Aprendizaje y Maestría permitieron, además, alcanzar el último grado de formación profesional dirigido a estudios técnicos y superiores. Desde el Estado, se hacía hincapié en la importancia de “la tarea industrial española, con la armoniosa colaboración de empresarios, obreros y técnicos”, donde “la capacitación de las nuevas promociones españolas y de las escuelas de aprendices”, tal como señalaba la locución del n.º 646 de Revista de Imágenes (01/01/1957), pasa a ser el motor educativo del desarrollismo industrial.

Por otro lado, la Ley de 29 de abril de 1964 (BOE 30/04/1964) ampliaba la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los catorce años y abría así una nueva vía, anticipadora de la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, BOE 06/08/1970). Como consecuencia, se fueron produciendo una serie de transformaciones sociales y educativas como fue la ampliación de la escolaridad obligatoria para dotar a la industria de una mano de obra cualificada acorde a las demandas formativas, coincidiendo con la aprobación del Primer Plan de Desarrollo para el periodo 1964-1967 (BOE 06/05/1964). A pesar de que en este apenas se trató la formación profesional, resultado de la falta de atención a este sector y la descoordinación de los diferentes organismos encargados de estos estudios, en el Segundo Plan de Desarrollo (1969-1971) los temas educativos sí fueron tratados con mayor profundidad. La novedad radicó en la introducción de normas sobre política laboral respecto a dos objetivos: el primero, la promoción social de los trabajadores “mediante su formación profesional y su acceso a todos los niveles de enseñanza”, y el segundo, la política de pleno empleo. Este plan significó, por tanto, un avance respecto al primero. Se logró alcanzar una serie de acuerdos y prioridades educativas enfocadas a erradicar el analfabetismo y promover la enseñanza primaria y la formación profesional como medio de capacitación social, dentro de lo que sería el Primer Programa Nacional de Formación Profesional: “[...] que coordinando todos los medios, se oriente a elevar el nivel de capacitación de la población laboral, teniendo en cuenta las necesidades productivas y de empleo de la mujer” (Preámbulo de la Ley de 1 de febrero de 1969, artículo 4, BOE 12/01/1969).

Se constata, por tanto, que a medida que transcurrieron los años y el país alcanzó unos índices de desarrollo óptimos, las instancias políticas prestaron una mayor atención a los estudios de formación profesional, dentro de la perspectiva de “promoción social”. Una promoción social dirigida principalmente a la población adulta considerada en “desventaja”, por lo que se constituye como un tipo de enseñanza compensatoria para aquellos “condenados a vegetar toda su vida, pasando de un oficio a otro sin estacionarse en ninguno, sin esperanzas, constituyendo una masa en la cual el paro estacional y la miseria sorprende a cada instante” (Centro Nacional de Formación de Monitores: La Formación

Profesional Acelerada, p. 51, citado en Bunes, 2000, p. 364). A estos iba dirigida la FPA, en aras de aunar formación permanente –entendida como el resultado de “la continua y acelerada evolución, como característica fundamental de nuestra época, que impone una concepción de adultos, pues exige una formación a lo largo de la vida del hombre como una permanente tarea inacabada”– con reconversión profesional de los trabajadores.

Por otro lado, tras el final del bloqueo internacional, España comienza una senda de contactos con el exterior que se materializan con los primeros préstamos de organismos internacionales y de EE. UU, produciéndose un aumento de las importaciones y de nuevos materiales (Pereira, 2005).

2.3. La institucionalización de la Formación Profesional Acelerada (1955-1972)

La Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955 fue el primer hito franquista en este proceso de expansión de la formación profesional de adultos para la recuperación de la economía nacional, la apertura internacional y la introducción de nuevas técnicas en el sector industrial: supuso la posibilidad de alternar escuela y trabajo y bifurcó de la formación profesional entre la opción académica y la profesional, que se recogieron en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en 1970 (Murua y Dávila, 2023).

En efecto, la intervención estatal durante el franquismo, orientada hacia la formación y el perfeccionamiento de los trabajadores adultos, se recogió en la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, en su artículo 43, donde ya preveía que las Escuelas de Maestría establecieran cursos de extensión cultural, de perfeccionamiento técnico y de formación acelerada, para productores adultos, así como de readaptación intensiva para los operarios que desearan cambiar de oficio.

En el año 1957, coincidiendo con la formación del gobierno de la estabilización, se aprobó el Decreto de 18 de octubre, por el que se creaba la Oficina Sindical de FPA (BOE 11/11/1957). El objetivo era ofrecer cursos de corta duración, no debían superar los seis meses, y en distintas especialidades, con un total de 27. Para la FPA, lo importante era la especialización y capacitación profesional de la población adulta, en un tiempo mínimo, en un oficio manual y con conocimientos teórico-prácticos indispensables para el aprendizaje. En el artículo 2 de las Normas de Gobierno y Funcionamiento de los Centros Sindicales de Formación Profesional Acelerada, se indicaba, explícitamente, que estas instituciones tenían como misión específica la especialización de obreros no cualificados en los siguientes sectores:

- Especialización de jóvenes obreros de más de 21 años y adultos sin oficio de menos de 40 años, porque la formación reglada de 14 a 18 años no podía satisfacer las necesidades urgentes de mano de obra especializada.
- Readaptación de obreros a nuevas técnicas o nuevos oficios para permitir aprender uno nuevo y conseguir un empleo en aquellos sectores profesionales necesitados de saberes especializados; o en las nuevas técnicas aplicadas a los procesos productivos.
- Orientación de la migración, de los trabajadores del mundo agrario sin cualificación a los grandes núcleos y zonas industriales, formándoles en aquellas especialidades demandantes de mano de obra cualificada.
- Readaptación de obreros con disfuncionalidades físicas, y limitaciones funcionales (Bunes, 2000).

Dentro de esta Oficina Sindical de FPA, se creó el Centro Nacional de Formación del Profesorado y Monitores, que se ocupaba de la elaboración de los programas, planes de estudio y preparación de los textos para el profesorado de este tipo de estudios. Con su metodología, se pretendía:

Cooperar dentro del ámbito nacional en dos funciones principales. En la economía, aportando a su campo la masa de especialistas que necesita la progresión iniciada, y en lo social, redimiendo al peonaje español y elevando en general el nivel de vida de los trabajadores. (Centro Nacional de Formación de Monitores, 1975).

Los centros de FPA fueron financiados por el Fondo Nacional de Protección al Trabajo, bajo la disciplina de la Organización Sindical Española, con enseñanzas de interés utilitario, técnico y práctico de formación profesional, junto con las enseñanzas formativas de carácter cultural, religioso y político-social, para así formar al hombre trabajador y procurar su participación activa en el ámbito social (Bunes, 2000).

Todos los alumnos de FPA tenían la consideración de becarios y las becas podían estar a cargo de particulares, empresas y organismos o por la propia Organización Sindical Española. La cuantía era la del salario mínimo de un obrero sin cualificación, a modo de estímulo junto a la matrícula gratuita, además de las ayudas: comida de mediodía, ropa de trabajo, seguro de accidentes, asistencia médico-farmacéutica, pago de la cuota de empresa de Seguridad Social y ayudas especiales en metálico para el transporte, residencia y seguro de desempleo (Murua y Dávila, 2023).

La supervisión y el control se llevó a cabo, primero, por el Servicio de Inspección Nacional y Control Técnico, hasta que finalmente pasaron a depender de las ayudas del Fondo Nacional de Protección al Trabajo. A partir de 1964, la Inspección de Trabajo y la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera (en adelante, PPO) se encargaron de los aspectos generales y los servicios técnicos de la FPA.

La PPO se encargó de adaptar la mano de obra del sector primario al mundo industrial y a los servicios. Es decir, facilitar el trasvase de los trabajadores, ofreciéndoles una semicualificación o bien una reconversión laboral. En otros casos, se trataba de perfeccionar a los trabajadores industriales afectados por crisis de empresas o sectores industriales. Para ello, se diseñaron cursos cuyo contenido formativo tenía como referencia determinados puestos de trabajo, previo al análisis de estos. El programa se basaba en un método inductivo que partía de la propia formación práctica.

Otra de las modalidades, con origen en el PPO y que estuvo funcionando desde 1965 hasta 1971, fue las Escuelas de Capacitación Agraria, dependientes del Ministerio de Agricultura y de la Promoción Profesional en el Ejército.

Se llegaron a crear diez centros sindicales de FPA y se formaron en torno a 4.000 alumnos anuales. El primer centro se creó en Madrid, el 7 de julio de 1958, abriéndose sucesivamente otros en Barcelona, Jaén, La Línea de la Concepción, La Coruña, Córdoba, Zaragoza, Badajoz, Las Palmas y Vigo; y contaban con una capacidad formativa de 5.000 alumnos al año.

Eran cursos monográficos y de extensión cultural sobre materias enfocadas a la formación de especialistas para la industria, en enseñanzas especiales de carácter técnico y aplicados y en materias técnicas y de aplicación de interés desde el punto de vista laboral, con el fin de reorganizar la formación profesional no formal (Martínez, 2002).

Los cursos se dividían en tres fases de dos meses de duración cada una, un total de seis meses y mil horas, convocados dos veces al año. Una primera, llamada fase de calidad, se subdividía, a su vez, en dos períodos. Un primer período ambiental o de preformación, de 15 días, en el cual el alumno iba conociendo, poco a poco, el manejo de herramientas y los gestos elementales de la profesión que constituían el fundamento del oficio. En el segundo período, de calidad, se buscaba la ejecución perfecta de los ejercicios planificados. En las siguientes fases, denominadas de entrenamiento y de productividad, se iba exigiendo poco a poco a los alumnos una ejecución más rápida. Comprendían siempre tres materias: trabajos prácticos, Tecnología, Cálculo y Dibujo. La jornada de trabajo era la

misma que en la industria y todos los trabajos y ejercicios realizados por los alumnos durante el curso eran objeto de calificación continua y sistemática (Bunes, 2000).

La Ley General de Educación de 1970 ponía fin a la FPA. En su artículo 44.1 ofrecía la oportunidad de seguir estudios de formación profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente. Por Decreto de 21 de julio de 1972 (BOE31/07/1972), los centros docentes dependientes de la Organización Sindical se integraron en el sistema educativo general, como centros no estatales de enseñanza (Alfonso y Torrubia, 2022).

La formación profesional de adultos también se ocupó de incorporar a la mujer en el proceso productivo. Las clases eran diarias, con un horario de mañana y tarde. Para las mujeres que ya trabajaban, se creó un horario especial de siete a diez de la noche. El aprendizaje requería cinco años: dos dedicados a la enseñanza de asignaturas de cultura general y tres de especialización del oficio. Los estudios nocturnos comprendían tres años para la obtención del certificado. Los oficios que se podían aprender eran: el de tejedora, maquinista de punto, bordadora de todas clases, modista, juguetería, marroquinería, etc. En el año 1962, se incorporó la enseñanza para delineantes de la construcción o de la industria, así como un curso profesional de figuristas. En el año 1964, se crearon 30 plazas de secretarías de dirección, siguiendo el sistema de formación profesional acelerada, y 15 para soldadoras conexionadoras y montadoras de radio y televisión. En los años siguientes, se abrieron cursos de peluquería, laborantes químicas, vendedoras y escaparatistas (Bunes, 2000).

3. CONCLUSIONES

En nuestro recorrido por las enseñanzas profesionales, en concreto por la FPA, hemos constatado, en primer lugar, que las principales experiencias formativas se orientaron principalmente a la necesidad urgente de cualificar profesionalmente a la población activa adulta. Los cambios estructurales que se van produciendo a partir de la mitad de los años cincuenta en materia económica, propiciaron el desarrollo posterior constituyendo un marco político, social y educativo idóneo para el nuevo modelo formativo. De esta forma, si en un primer momento, la formación profesional se canalizó por entidades de carácter no público, será a partir de mediados del siglo XX cuando la formación profesional experimente su auge, en la medida que se generaliza el proceso industrializador y sus métodos se expanden al sector agrario y de servicios. Por lo tanto, podemos afirmar que la coyuntura política, económica y social de la década de los cincuenta fue determinante para que se produjera el giro copernicano en materia de enseñanzas profesionales. A partir de este momento, la formación profesional de adultos pasó a ser uno de los objetivos prioritarios en la política educativa franquista como mecanismo para alcanzar la preparación básica de la población cuya carencia se había ido supliendo anteriormente con modelos no reglados.

En esta intensa labor, la FPA, dependiente de la Organización Sindical Española, vigente desde 1957 hasta 1972, fue una herramienta más de buscar la legitimación del régimen franquista, a través de la intervención estatal en materia de formación profesional, para satisfacer, por un lado, la necesidad de capital humano formado en las necesidades del desarrollismo industrial; y, por otro lado, cumplir con los propósitos ideológicos del régimen, nacionalizando a las masas obreras. Como esta reforma respondía más bien a un objetivo político, dentro del marco del nacional-sindicalismo, se vio truncada con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, y los inicios tímidos de apertura de finales del franquismo, cuando las preocupaciones educativas escapaban de la formación profesional para fortalecer otros sectores de la enseñanza, como los que empujaban hacia la alfabetización del país desde valores más propios de la igualdad, la justicia, la eficacia y la libertad, dentro del paraguas

de la tradición educativa liberal contra el ideario autoritario. En efecto, diseñó un sistema unitario que reorganizó todo el entramado educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria. A partir de esta Ley y las sucesivas reformas, como el Decreto de julio de 1972, o, más tarde, la Orden de 4 de agosto de 1972 (BOE 14/08/1972), quedaba instaurado el sistema en que se proponía como cauce accesible a todos los trabajadores españoles, que no poseyeran titulación académica, la formación profesional de primer grado, a la cual se debían acoger todos los cursos de adultos desarrollados en los centros sindicales, dando, así, fin al proyecto de FPA.

Este trabajo, fruto de una investigación en curso, necesita completar una visión más amplia de lo que supuso esta formación, a partir de un análisis de la documentación elaborada por las autoridades responsables, desde la Jefatura de Estado, la Secretaria General del Movimiento, la Organización Sindical Española, la Obra Sindical de Formación Profesional, el Patronato del Fondo de Protección al Trabajo, la Dirección General de Enseñanza Laboral, la Junta Central de Formación Profesional Industrial; o los propios del Ministerio de Educación Nacional/Ministerio de Educación y Ciencia o el de Trabajo, entre otros, con sus correspondientes órganos de planificación y gestión. Y, también, a partir de planteamientos de la historia social de la educación, sobre su acercamiento del conocimiento en la enseñanza a esos colectivos, mediante la búsqueda, localización, selección y un análisis de los documentos existentes en los archivos de las instituciones implicadas (centros de formación profesional acelerada y los organismos directores de su organización), así como en las bases de datos del registro evolutivo de las instituciones formativas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto nacional de I+D+i “El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal, PID2020-11424GB-I00”.

REFERENCIAS

- Alfonso, J. M. y Torrubia, E. (2022). Los primeros pasos del Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia (1957-1960). *Cauriensia*, XVII, 1-24. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.17.1>
- Bunes, M. (2000). Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical, (1957-1972), *Revista de Educación*, 1 (2000), 359-374.
- Cabrera, L. C. (1993). La tortuosa marcha de la formación profesional en España. *Revista de Educación*, (302), 193-212.
- Centro Nacional de Formación de Monitores (1975). *XXXVI Curso de Formación Pedagógica para Monitores en las especialidades de fresa, electrónica y pintura. Impartido en Madrid durante los meses de junio y julio de 1975*.
- Dávila, P., Murua, H. y Naya, L. M. (2013). La formación profesional en Euskal Erria durante el franquismo: dos realidades diferentes. En J. Tébar y C. Molinero (coords.), *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Delgado, P. (2012). *Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las universidades laborales*. Biblioteca Nueva.
- Delgado, P. (2015). Las enseñanzas profesionales en el primer franquismo: tentativas de intervención y repercusión socio-educativa. En A. F. Canales y A. Gómez (eds.), *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 165-184). Biblioteca Nueva.

- Delgado, P. y Ramírez, G. (2017). ¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978). *Historia Crítica*, (63), 117-136. <https://doi.org/10.7440/histcrit63.2017.06>
- Delgado, P. y Ramírez, G. (2023). Women's Labour Universities. Transgression instruments of the model of women during the Franco regime) *Paedagogica Historica*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2205546>
- Herf, J. (1990). *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*. Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Martínez, M. J. (2002). *Historia de la formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universidad de Valencia.
- Martínez, C. (2016). Un “etno-típico filósofo americano” en la Pedagogía académica del Franquismo. Dewey y el activismo: entre el rechazo, el idiosincrático uso pragmático y la ortodoxización. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 157-181. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.007>
- Murua, H., Garmendia, J. y Altuna, J. (2015). La empresa como agente promotor de la formación profesional en Euskal Herria durante el franquismo. En H. Murua (coord.), *La formación profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 335-391). Delta Publicaciones Universitarias.
- Murua, H. y Dávila, P. (2023). El papel institucional en la formación profesional en Euskadi: algo más que un apoyo coyuntural. *Historia y Memoria de la Educación*, (18), 381-412. <http://doi.org/10.5944/hme.18.2023.34518>
- Núñez, C. E. (1999). Educación y desarrollo económico. *Revista de Educación*, (318), 9-33.
- Pereira, J. C. (2005). Franquismo, Política Exterior y Memoria Histórica. *Historia Contemporánea*, (30), 7-25.
- Rico, M. L. (2014). *La formación profesional obrera en España durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República*. CSIC.
- Romero, J. L. y De Miguel, A. (1969). *El capital humano: ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. CECA.
- Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people: the economics of population quality*. University of California Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.