



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado: *Qualitat i Processos d'Innovació Educativa*

**ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN
LABORAL DEL COLECTIVO JÓVENES VULNERABLES**
La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad

Tesis Doctoral

Patricia Olmos Rueda

Co-dirigida por:
Dr. **Pedro Jurado de los Santos**
Dr. **Òscar Mas Torelló**

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Junio de 2011

AGRADECIMIENTOS

Puede parecer que este apartado sea fácil de escribir, pues resulta ser el más personal y subjetivo de un trabajo como el que se presenta, pero, esta apreciación es sólo una apariencia. Está resultando ser, quizás, la parte más “complicada” y lo específico entre comillas, porque resulta difícil pensar qué palabras son aquellas que realmente muestren mi verdadero agradecimiento a todas las personas y organismos que han hecho posible que este proyecto haya salido adelante y además, sin olvidarme de nadie y de nada. Por eso, antes de seguir escribiendo, me gustaría que en estas palabras todas y todos se sientan identificados.

Mi agradecimiento por el soporte del *Comissionat per a Universitats i Recerca del Departament d'Innovació, Universitats i Empresa de la Generalitat de Catalunya* y del *Fondo Social Europeo*. Su programa de formación de investigadores (FI-DGR) ha permitido la dedicación requerida, en todo este periodo, para poder llevar a término la investigación.

Mi agradecimiento a Pedro y Òscar, mis co-directores de tesis. En primer lugar, por su dedicación profesional a este proyecto, pero, principalmente, por el valor humano, por el valor personal de cada uno de ellos. No sólo han sido y siguen siendo mis directores y tutores (me han orientado, me han tutorizado, me han asesorado, me han corregido, me han sugerido, me han enseñado, me han “regañado”...), sobre todo, han sido y siguen siendo buenos colegas y grandes amigos. Gracias por seguir estando ahí, siempre disponibles.

Mi agradecimiento a Pepe, del que también debo destacar no sólo su valía profesional, sino también su valía personal y su apoyo constante y discreto a lo largo de todo mi periodo de trabajo. Gracias, también, por estar ahí, siempre disponible.

Lógicamente, no puedo dejar pasar por alto al grupo CIFO y a todos y cada uno de sus componentes, mis colegas. Mi agradecimiento también al grupo por su apoyo constante.

Mi agradecimiento a todos y cada uno de los jóvenes y de las jóvenes que han participado en este trabajo, a esos jóvenes y esas jóvenes que estaban cursando alguno de los programas PQPI y programas de Diversificación Curricular durante el curso 2009-2010. Agradecer su buena disposición, su entusiasmo en participar de esta investigación, sus grandes aportaciones, sin las que este trabajo no tendría sentido. Antes de iniciar esta investigación, creía que debíamos teneros en cuenta. Una vez finalizada, sigo pensando que me quedaba corta en mi consideración. Tenéis mucho que decir y tenemos que estar dispuestos a escucharos y aprender. Como me comentaba uno de esos chicos, *‘Me parece bien mirar y aprender de los diferentes jóvenes, sólo para saber cómo son en realidad’*.

Mi agradecimiento a todas las tutoras, tutores, empresarias y empresarios que habéis participado en este trabajo. Vuestras aportaciones han sido, junto con la de los jóvenes, indispensables para llevar a cabo la investigación. Agradecer vuestra disponibilidad, ganas de hablar, vuestro trabajo, compromiso, responsabilidad y valor para afrontar una labor como la que estáis llevando a cabo. Dolors, José María, Xavier, Rubén, Judith, Rubén, Cristina, Esther, Pere, Sonia, Raquel, Isabel, M. Carmen, Rosana, Elvira, Vicky, Rubén, Fernando, Eladio, Isabel, Ricard, Toni, Antonia, Antonio... y a todas y todos los que aquí no haya citado.

Mi agradecimiento también a los expertos y expertas que han respondido a mi petición de colaboración a la hora de validar los instrumentos de este trabajo: Óscar, Pepe, Toni, Josep M., M. Jesús, Justo, Enric, Xavier, Dolors, Josep Lluís, Fernando, M. del Mar, Antonio, Flor.

Mi agradecimiento al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, al que estoy adscrita, por hacer viable mi desarrollo profesional y dar cabida a este trabajo.

Finalmente, no siendo por ello los menos importantes, el agradecimiento a mi familia, por su comprensión y respeto; sé que nunca han dejado de confiar en mí y en especial, mi agradecimiento a Héctor, mi compañero y amigo, por haberme retado a empezar este proyecto, por confiar en mí, por seguir estando, por apoyarme y animarme día tras día, por apaciguar mis nervios y por transmitirme la calma y la paciencia que a veces me han faltado y me faltan. Por ser los últimos, para mí, estáis y sois siempre los primeros.

A todas y todos, gracias.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN GENERAL	15
1.1. JUSTIFICACIÓN	17
1.2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3. OBJETIVOS.....	29
2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
2.1. INTRODUCCIÓN.....	35
2.2. LOS COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	35
2.2.1. Aproximación a los colectivos en situación de vulnerabilidad desde la perspectiva de la integración sociolaboral. Factores generales de vulnerabilidad	36
2.2.2. El paradigma de los apoyos. Aproximación a una nueva perspectiva del concepto de vulnerabilidad	49
2.2.3. Un colectivo concreto en situación de vulnerabilidad: los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación	57
2.2.3.1. Aproximación conceptual al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión	57
2.2.3.2. La representación social del joven en situación de vulnerabilidad. Autopercepción: autoconcepto, autoimagen y autoestima	64
2.3. UNA MIRADA A LAS COMPETENCIAS.....	70
2.3.1. Delimitaciones sobre las competencias.....	71
2.4. COMPETENCIAS BÁSICAS, EMPLEABILIDAD Y ADAPTABILIDAD EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL DEL COLECTIVO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	81
2.4.1. Qué son y qué entendemos por competencias básicas. Sobre el papel de las competencias básicas en los procesos de inserción sociolaboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad	82
2.4.2. Qué es y qué entendemos por empleabilidad y adaptabilidad.....	91
2.4.3. Competencias básicas, empleabilidad y adaptabilidad. ¿Elementos interrelacionados?.....	103
2.5. ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN: PROCESOS CLAVES DE LOS PROGRAMAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL DEL COLECTIVO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	105
2.5.1. El papel de las competencias básicas, la empleabilidad y la adaptabilidad en los procesos de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad	108
2.5.2. Estrategias europeas de empleo en clave de procesos formativos y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes vulnerables	112
2.5.3. Consideraciones generales respecto a los programas de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes ‘vulnerables’	115
2.6. MERCADO DE TRABAJO, POLÍTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS ACTIVAS DE OCUPACIÓN DEL COLECTIVO DE JÓVENES VULNERABLES.....	126
2.6.1. El concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE)	131
2.6.2. Los servicios para la integración sociolaboral en el marco de las políticas activas de ocupación	132
2.6.2.1. Los pactos territoriales para el empleo	133
2.6.2.2. Servicios locales de ocupación (SLO)	135
2.6.2.3. Empresas de inserción laboral (EIL).....	136

2.6.3.	Itinerario para la inserción laboral de colectivos vulnerables en el mercado de trabajo ordinario	138
2.6.4.	El empleo con apoyo: una metodología de trabajo para la integración sociolaboral del colectivo de jóvenes vulnerables	143
2.6.5.	El Empleo con Apoyo en el contexto español. Estado de la cuestión	151
2.7.	MODELO DE FORMACIÓN Y DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	153
3.	MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y DESARROLLO	159
3.1.	INTRODUCCIÓN.....	161
3.2.	ENFOQUE METODOLÓGICO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	162
3.3.	PROBLEMA E HIPÓTESIS	164
3.3.1.	Definición del problema de estudio.....	166
3.3.2.	Definición de las hipótesis del estudio.....	167
3.4.	VARIABLES, INDICADORES Y CRITERIOS DE ANÁLISIS	168
3.4.1.	Campos de estudio y variables de análisis de la investigación.....	170
3.4.2.	Indicadores de análisis de las variables del estudio.....	172
3.4.3.	Criterios de análisis de las variables e indicadores del estudio	181
3.5.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	183
3.5.1.	Definición de la población de estudio	184
3.5.2.	Definición, selección de la técnica y unidades de muestreo	185
3.6.	INTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	193
3.6.1.	El cuestionario	193
3.6.1.1.	Justificación, características y proceso de confección	193
3.6.1.2.	Proceso de validación del cuestionario	200
3.6.2.	La entrevista	202
3.6.2.1.	Justificación, caracterización y proceso de confección	202
3.6.3.	El análisis de documentos	207
3.6.3.1.	Justificación, caracterización y proceso de confección	207
3.6.4.	El trabajo de campo	208
4.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	211
4.1.	INTRODUCCIÓN.....	213
4.2.	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	217
4.2.1.	EL PERFIL DEL COLECTIVO DE JÓVENES PARTICIPANTES	217
4.2.1.1.	Perfil Personal.....	217
4.2.1.2.	Perfil Formativo	231
4.2.1.3.	Perfil Familiar	241
4.2.1.4.	Perfil Laboral	255
4.3.	COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EMPLEABILIDAD: PERCEPCIÓN DEL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS	276
4.3.1.	Análisis estadístico descriptivo de las competencias básicas para la empleabilidad	276
4.3.1.1.	Diferencias en la percepción de las competencias en función del perfil del joven	281
4.3.2.	Análisis cualitativo de las competencias básicas para la empleabilidad	288
4.3.3.	Análisis correlacional de las competencias básicas para la empleabilidad	297
4.3.3.1.	Correlación entre las variables 'competencias'	298
4.3.3.2.	Correlación entre las 'dimensiones competenciales'	304
4.4.	LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: PQPI Y PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.....	308

4.4.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PQPI).....	309
4.4.1.1. Fuentes documentales.....	309
4.4.1.2. Definición	310
4.4.1.3. Especialidades formativas de los PQPI	311
4.4.1.4. Colectivo destinatario.....	313
4.4.1.5. Objetivos de los programas PQPI.....	314
4.4.1.6. Estructura curricular. Ordenación de los contenidos	314
4.4.1.7. Metodología de trabajo	318
4.4.1.8. Agentes implicados en los programas.....	318
4.4.1.9. Evaluación y Seguimiento.....	319
4.4.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	320
4.4.2.1. Fuentes documentales.....	320
4.4.2.2. Definición	320
4.4.2.3. Duración de los programas de diversificación curricular	321
4.4.2.4. Modalidad de programa	322
4.4.2.5. Destinatarios	322
4.4.2.6. Objetivos	323
4.4.2.7. Currículum de los programas. Estructura y organización de los contenidos.....	323
4.4.2.8. Metodología de los programas	325
4.4.2.9. Agentes implicados.....	326
4.4.2.10. Evaluación y seguimiento.....	327
4.4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS: PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	329
5. CONCLUSIONES.....	363
5.1. INTRODUCCIÓN.....	365
5.2. CON RELACIÓN AL PERFIL DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.....	365
5.3. CON RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EMPLEABILIDAD ..	367
5.4. CON RELACIÓN A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	377
5.5. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES	379
6. LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	385
6.1. LÍMITES Y CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO.....	387
6.2. CRITERIOS REGULADORES Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	389
6.3. POSIBILIDADES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	391
7. BIBLIOGRAFÍA	395
8. ANEXOS	421
Anexo 1. Cuestionario AUTOCOM (también en CD).....	423
anexo 2. Guiones de las entrevistas (también en CD)	430
Anexo 3. Documentación validación de jueces (CD)	
Anexo 4. Prueba piloto (CD)	
Anexo 5. Explotación SPSS (CD)	
Anexo 6. Entrevistas y Explotación MaXQDA (CD)	
Anexo 7. Segmentos perfil personal (CD)	
Anexo 8. Segmentos perfil formativo (CD)	
Anexo 9. Segmentos perfil familiar (CD)	
Anexo 10. Segmentos perfil laboral (CD)	
Anexo 11. Análisis cuestionario. Motivos obtención GESO (CD)	
Anexo 12. Análisis cuestionario. Motivos interés familiar estudios (CD)	
Anexo 13. Análisis cuestionario. Indicador 'realidad laboral' (CD)	

- Anexo 14. Segmentos perfil competencial (CD)
- Anexo 15. Documentos programas de formación para el trabajo (CD)
- Anexo 16. Currículum programas PQPI (CD)
- Anexo 17. Proyecto integrado PQPI (CD)
- Anexo 18. Segmentos programas (CD)
- Anexo 19. Diario de campo entrevistas (CD)

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Listado de colectivos en situación de vulnerabilidad en función de dimensiones	39
Tabla 2: Alineación de las dimensiones del modelo integrado de calidad de vida y del modelo de prestación de apoyos.....	51
Tabla 3: Capacidades demandadas por las competencias.....	62
Tabla 4: Análisis comparativo de las definiciones del término competencia por autores.....	78
Tabla 5: Categorías y competencias clave del proyecto DeSeCo (OCDE, 2009b).....	85
Tabla 6: Objetivos y medidas características de los pactos territoriales para el empleo (Lois et al., 2005).....	134
Tabla 7: Análisis conjunto de los modelos ECA. Aspectos coincidentes y divergentes.....	147
Tabla 8: Campos de estudio, categorías y variables de análisis	172
Tabla 9: Variables e indicadores de análisis y descripción, justificación en el marco de la investigación	180
Tabla 10: Criterios de análisis por campos de estudio, variables e indicadores de análisis	183
Tabla 11: Distribución territorial de la muestra de estudio	186
Tabla 12: Criterios de selección de la muestra por estratos	190
Tabla 13: Criterios de selección de la muestra por conglomerados	190
Tabla 14: Muestra de estudio	191
Tabla 15: Muestra del estudio desglosada	192
Tabla 16: Relación variables, indicadores e ítems del cuestionario.....	199
Tabla 17: Personas entrevistadas	204
Tabla 18: Resumen del análisis de datos	215
Tabla 19: Descripción de las iniciales que figuran en las entrevistas	216
Tabla 20: Distribución comarcal y municipal de la muestra participante	222
Tabla 21: Distribución de las categorías de análisis del perfil personal de los jóvenes	223
Tabla 22: Frecuencia de las categorías de análisis del perfil de los jóvenes	223
Tabla 23: Síntesis del <i>perfil personal</i> de los jóvenes	231
Tabla 24: Nivel formativo (último curso realizado)	232
Tabla 25: Distribución de las argumentaciones para obtener el Graduado en ESO.....	233
Tabla 26: Distribución de las especialidades formativas.....	236
Tabla 27: Frecuencia de códigos relativos al perfil formativo del joven	237
Tabla 28: Síntesis del <i>perfil formativo</i> del colectivo de jóvenes	241
Tabla 29: Posición ocupada por el joven entre los hermanos.....	242
Tabla 30: Principales profesiones de los progenitores	245
Tabla 31: Distribución de la categoría interés familiar por los estudios del joven	247
Tabla 32: Frecuencia de códigos relativos al perfil familiar del/de la joven.....	251
Tabla 33: Síntesis del <i>perfil familiar</i> del colectivo de jóvenes	255
Tabla 34: Distribución respuestas afirmativas y negativas de los ítems 'características del mercado laboral'	257
Tabla 35: Variables e indicadores complementarios del perfil laboral del colectivo de jóvenes	260
Tabla 36: Distribución de la variable 'experiencia laboral'	261
Tabla 37: Distribución de los sectores profesionales.....	263
Tabla 38: Distribución sector profesional por grupo de edad.....	264
Tabla 39: Distribución sector profesional por sexo	265
Tabla 40: Condiciones laborales de los jóvenes.....	267
Tabla 41: Distribución del interés laboral por sexo y edad.....	269
Tabla 42: Síntesis del <i>perfil laboral</i> del colectivo de jóvenes	275
Tabla 43: Valores medios del dominio de las competencias	277
Tabla 44: Estadísticos nivel medio del dominio competencial autopercibido	277
Tabla 45: Media de las dimensiones competenciales y de las competencias	278
Tabla 46: Prueba T para muestras independientes	282
Tabla 47: Diferencias significativas en función de la variable <i>sexo</i>	283
Tabla 48: Diferencias significativas en función de la variable <i>lugar de nacimiento</i>	284
Tabla 49: Diferencias significativas en función de la variable <i>tiempo residiendo en Cataluña</i>	285
Tabla 50: Diferencias significativas en función de la variable <i>último curso realizado</i>	287
Tabla 51: Síntesis del perfil competencial del colectivo de jóvenes.....	297
Tabla 52: Correlaciones de las competencias	298
Tabla 53: Resumen de las correlaciones establecidas entre las competencias	302
Tabla 54: Correlaciones de las dimensiones competenciales	304
Tabla 55: Resumen de resultados de las correlaciones entre las dimensiones competenciales.....	305
Tabla 56: Familias profesionales y ocupaciones de los PQPI	312
Tabla 57: Ocupación y familia profesional de los programas PQPI de la muestra de estudio	313
Tabla 58: Resumen de características comunes identificadas en los programas de formación para el trabajo a partir del análisis documental.....	329

Tabla 59: Categorías de análisis de las entrevistas.....	330
Tabla 60: Principales competencias trabajadas en los programas de formación para el trabajo apuntadas por los tutores.....	334
Tabla 61: Síntesis del análisis cualitativo de los programas de formación para el trabajo a partir de las entrevistas.	362
Tabla 62: Ejemplo de intensidad moderada y muy alta en la relación establecida entre competencias de una misma dimensión competencial	370
Tabla 63: Clasificación de las competencias según el criterio <i>intensidad de la relación</i>	372
Tabla 64: Competencias 'conectoras' de los niveles relacionales según el criterio <i>intensidad de la relación</i>	373
Tabla 65: Clasificación de las competencias según el criterio <i>número de relaciones</i>	374
Tabla 66: Competencias 'conectoras' de los niveles relacionales según el criterio <i>número de relaciones</i>	375
Tabla 67: Correspondencia de los criterios reguladores (<i>A partir de Guba, 1989</i>).....	389

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura del estudio	24
Figura 2: Dimensiones e indicadores de exclusión sociolaboral	38
Figura 3: Dimensiones del funcionamiento humano (<i>Adaptado de Schalock, 2009</i>)	50
Figura 4: Modelo de prestación de apoyos (<i>Schalock et al., 2006</i>)	53
Figura 5: Interpretación contextual y holística de la competencia	79
Figura 6: Competencias básicas resultado de la combinación del Proyecto DeSeCo y de la Propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (<i>Adaptación de Bolívar, 2008</i>)	86
Figura 7: Modelo combinado de competencias básicas	88
Figura 8: Modelo holístico de empleabilidad	95
Figura 9: La empleabilidad como variable dependiente de los procesos de identificación personal, profesional y social	97
Figura 10: La empleabilidad como variable dependiente de la adaptabilidad personal	98
Figura 11: La empleabilidad como variable dependiente de la interrelación de sus dimensiones 1 y 2	98
Figura 12: La empleabilidad como variable dependiente de la interrelación de todas sus dimensiones	99
Figura 13: Empleabilidad y adaptabilidad como proceso y producto de las competencias básicas	104
Figura 14: Estructura del programa SUMA'T (Versión traducida. Departament de Treball, 2010)	119
Figura 15: Itinerarios de acceso al mercado de trabajo	139
Figura 16: Propuesta de modelo de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes con inteligencia límite	154
Figura 17: Propuesta de modelo de formación y de orientación para la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad	156
Figura 18: Alcance metodológico de la investigación	163
Figura 19: Representación del concepto de población y muestra	183
Figura 20: Zona territorial de la muestra de estudio	186
Figura 21: Triangulación de instrumentos y fuentes de información (<i>A partir de Tejada & Giménez, 2007</i>)	193
Figura 22: Modelo teórico cuestionario AUTOCOM a partir del modelo combinado de competencias básicas	196
Figura 23: Fuentes entrevistadas y categorías de análisis	205
Figura 24: Sistema de códigos y subcódigos de análisis	205
Figura 25: Fuentes entrevistadas y sistema de códigos y subcódigos interrelacionados	206
Figura 26: Sistema relacional de las competencias básicas	371
Figura 27: Esquema de trabajo del modelo competencial programa SUMA'T (<i>Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya, 2011</i>)	392

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución de los jóvenes participantes por variable <i>sexo</i>	217
Gráfico 2: Distribución de los jóvenes participantes por variable <i>edad</i>	218
Gráfico 3: Distribución de los jóvenes participantes por variable <i>lugar de nacimiento</i>	219
Gráfico 4: <i>Lengua</i> usual de los jóvenes participantes.....	220
Gráfico 5: Distribución residencial de la muestra participante	221
Gráfico 6: Nivel formativo de los jóvenes.....	232
Gráfico 7: Deseo de los jóvenes de obtener el título de la ESO	232
Gráfico 8: Distribución argumentaciones para obtener el Graduado en ESO.....	233
Gráfico 9: Modalidades formativas	236
Gráfico 10: Especialidades formativas.....	237
Gráfico 11: Distribución de la posición ocupada por el joven entre los hermanos	242
Gráfico 12: Estructura familiar. Composición.....	243
Gráfico 13: Origen de los progenitores	244
Gráfico 14: Situación laboral de los progenitores	244
Gráfico 15: Sector profesional madre	245
Gráfico 16: Sector profesional padre	247
Gráfico 17: Nivel educativo de los progenitores.....	246
Gráfico 18: Interés familiar por los estudios del joven	247
Gráfico 19: Distribución de las personas que muestran interés por el estudio de los jóvenes.....	248
Gráfico 20: Motivos asociados al interés que la familia muestra hacia la formación del joven	249
Gráfico 21: Motivos asociados al desinterés que la familia muestra hacia la formación del joven	250
Gráfico 22: Formación mínima que los jóvenes consideran necesaria para acceder al mercado de trabajo	256
Gráfico 23: 'Características del mercado laboral'	258
Gráfico 24: Bloques que integran 'Características del mercado laboral'	259
Gráfico 25: 'Experiencia Profesional'	261
Gráfico 26: 'Sexo – Exp. Profesional'	262
Gráfico 27: 'Edad-Exp. Profesional'	262
Gráfico 28: Distribución de los sectores profesionales	263
Gráfico 29: Sector profesionales preferentes por edad.....	264
Gráfico 30: Sector profesional preferente por sexo	265
Gráfico 31: Situación laboral actual del/de la joven	266
Gráfico 32: Distribución del interés laboral del colectivo de jóvenes	268
Gráfico 33: Interés laboral - Sexo	270
Gráfico 34: Interés laboral - Edad	271
Gráfico 35: Distribución porcentual de la realidad laboral que manifiesta el colectivo de jóvenes.....	272
Gráfico 36: Realidad laboral – Sexo	272
Gráfico 37: Realidad laboral - Edad	274
Gráfico 38: Histograma del nivel medio del dominio competencial autopercibido	277
Gráfico 39: Nivel de dominio medio autopercibido de cada una de las dimensiones competenciales.....	279
Gráfico 40: Nivel de dominio medio autopercibido de cada una de las competencias	280
Gráfico 41: Diferencias significativas en función de la variable <i>sexo</i>	283
Gráfico 42: Diferencias significativas en función de la variable <i>lugar de nacimiento</i>	284
Gráfico 43: Diferencias significativas en función de la variable <i>tiempo residiendo en Cataluña</i>	286
Gráfico 44: Diferencias significativas en función de la variable <i>último curso realizado</i>	287
Gráfico 45: Correlación entre las competencias de Autonomía - Iniciativa.....	299

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. JUSTIFICACIÓN

El estudio y análisis de un tema como el de los procesos de integración sociolaboral, específicamente de aquellos colectivos que presentan dificultades de acceso al mercado de trabajo, plantea la necesidad de considerar y reflexionar sobre un aspecto clave: ¿existe relación entre el desempeño de un trabajo o actividad laboral y la participación activa de la persona en la sociedad o medio comunitario en el que vive, se relaciona, mejorando así sus resultados personales para una vida de calidad?

En este sentido, autores como Wehmeyer (1992)¹ y marcos legales como los de la Constitución Española (1978, artículos 14 y 49) establecen una relación latente entre trabajo y participación social. Consideran que el trabajo es un derecho social básico, un valor social que permite a la persona ser independiente y autónoma, actuar con autodeterminación, como principal agente causal de su propia vida, con capacidad para tomar decisiones libre de interferencias, de influencias externas, sin necesidad de depender de nadie.

Estas afirmaciones llevan a considerar el desempeño de un trabajo como factor que va a permitir que una persona pueda actuar con mayor autonomía e independencia, incrementando, también, su participación activa y responsable en la comunidad o medio social en el que vive, en el que se relaciona. Por lo tanto, resulta factible considerar que los procesos de integración laboral favorecen la integración social de la persona, al igual que una correcta integración social puede facilitar su integración laboral.

Actualmente, determinados colectivos o grupos se consideran especialmente vulnerables por las dificultades que presentan para acceder al mercado de trabajo. En muchos casos, estas dificultades vienen precedidas de prejuicios o etiquetas sociales negativas. Estos colectivos suelen ocupar puestos de trabajo poco cualificados, mayoritariamente los peores considerados socialmente, precisamente por la falta de competitividad y cualificación que presentan. Esta situación laboral les conduce a experimentar una gran insatisfacción laboral y en muchos casos, viene precedida por unos bajos niveles formativos (Roulstone & Warren, 2006).

Las personas que presentan algún tipo de discapacidad², especialmente intelectual, son un ejemplo de estos grupos considerados vulnerables. Históricamente, este colectivo ha sido segregado de la realidad social y laboral por ser considerado un colectivo “no capaz” en términos de competencia, capacidad y potencial laboral. Las dificultades sociales que presenta este colectivo para acceder al mercado de trabajo

¹ Todas las referencias bibliográficas y bibliografía de este trabajo han sido citadas siguiendo la normativa APA, 6th versión.

² Entendemos el término discapacidad como una mera categoría o constructo social.

son datos estadísticamente contrastables. Véase, por ejemplo, los datos que arrojan algunos de los últimos estudios realizados como la encuesta sobre *Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD) del Instituto Nacional de Estadística (2008), o el estudio realizado por el IMSERSO (Fernández, Iglesias & Martí, 2004) sobre transición escuela-empleo de las personas con discapacidad intelectual. Del primer estudio (EDAD) se obtiene que de los 1,4 millones de personas en edad laboral, con algún tipo de discapacidad, residentes en España, sólo un 22% están ocupadas o en activo y que de este 22%, tan sólo el 6% son personas con algún tipo de discapacidad intelectual. Del segundo estudio, se deriva que tan sólo un 20% de las personas con discapacidad intelectual son laboralmente activas, que casi el 60% no presenta estudios (sólo un 35,4% posee estudios primarios y apenas el 10% tiene estudios secundarios o superiores) y que, con relación a su participación en los cursos de formación profesional ocupacional, apenas el 20% de los jóvenes menores de 25 años han participado en alguno.

Todos estos datos permiten inferir el bajo nivel de integración sociolaboral de los colectivos considerados en situación de vulnerabilidad, así como las dificultades que presentan para su acceso y permanencia en el mercado de trabajo y en los sistemas de formación para el trabajo. Lo apuntado permite confirmar que la integración laboral y formativa de estos colectivos sigue siendo una asignatura pendiente, a pesar de la existencia de un marco legal de referencia que reconoce el derecho al trabajo en igualdad de oportunidades de estos colectivos, o de las medidas legales de discriminación positiva para favorecer su contratación (*Constitución Española*, 1978; *Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos*; actual *Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*, 2006).

La sociedad y las empresas, como agentes económicos de contratación, deben ser capaces de entender que las personas etiquetadas con el término “vulnerabilidad”, o “situación de vulnerabilidad”, son profesionales potenciales y capaces, no un problema en relación con las nuevas exigencias del mercado laboral actual.

Este planteamiento pone sobre la mesa la necesidad de atender la identidad personal de los sujetos integrantes del colectivo al que nos referimos. La autopercepción, por otra parte, se presenta como un aspecto que no puede desatenderse cuando nos planteamos procesos de intervención para la integración de los colectivos en situación de vulnerabilidad.

En este contexto de referencia y actuación, los procesos de formación para el trabajo ligados a la orientación devienen mecanismos de actuación claves para la adquisición,

desarrollo y potenciación de competencias profesionales, competencias que serán necesarias para dar respuesta a las exigencias del mercado de trabajo actual, especialmente aquellas vinculadas a las meta-competencias de *empleabilidad* y de *adaptabilidad*, que van a requerir de la persona capacidades para comunicarse, aprender, tomar decisiones, interaccionar con el medio, adaptarse a nuevas situaciones, tratar la información, entre muchas otras.

El acceso a la formación y al empleo de las personas en situación de vulnerabilidad no es una “prestación social”. La lucha contra la desigualdad y la exclusión sociolaboral, en pro de la igualdad de oportunidades y de un trato no discriminatorio, es una premisa del principio de *responsabilidad social* de todos los agentes implicados. Hay que respetar a la persona por encima de sus limitaciones y ofrecerle los apoyos, los soportes precisos y necesarios para que pueda acceder a los procesos formativos, al mercado de trabajo, permanecer en los mismos y desarrollar una actividad formativa y laboral normalizada.

Este trabajo se enmarca en una línea de investigación educativa y socio-profesional. Su propósito se orienta hacia la mejora formativa, social y profesional de un colectivo considerado en situación de vulnerabilidad, los jóvenes³ con una historia de fracaso académico que presentan dificultades con relación a sus procesos de integración educativa, laboral y social.

Asimismo, parte de una necesidad real e importante. Para el año 2009, diversas encuestas, informes y otros estudios, que recogen datos estadísticos sobre el fracaso escolar y el desempleo juvenil nacional y europeo, elevaban la tasa de paro de los jóvenes menores de 25 años al 33,6% en España (Instituto Nacional de Estadística, 2009), frente al 18,3% de la Unión Europea (Eurostat, 2009a) y preveían que, al cierre del último trimestre del año 2009, esa tasa superaría el 40%. Las cifras de las últimas encuestas, estudios e informes así lo muestran. Por ejemplo, en el contexto catalán, contexto de referencia de esta investigación, para el segundo trimestre del 2010, la tasa de paro respecto a la población activa ascendía al 17,7% y la tasa de paro de los jóvenes entre los 16 y los 24 años ascendía al 40,4%. Datos de fuentes estadísticas como el Instituto de Estadística de Cataluña (2010), el Instituto Nacional de Estadística (2010) o el Observatori de Treball de Catalunya (2010), registraban para el mes de septiembre de 2010, un total de 48.081 jóvenes menores de 25 años en situación de paro, triplicando la tasa de desempleo del colectivo de jóvenes en los tres últimos años.

³ Para facilitar la lectura de este trabajo, todos los términos que incluyen su forma masculina y femenina se referirán únicamente en masculino (los jóvenes, los tutores, los agentes, los formadores...), pero entiéndase que la forma femenina también queda incluida y referenciada en el término.

A estas cifras de desempleo juvenil es preciso incorporar las relativas al fracaso y abandono escolar. Por ejemplo, en Cataluña, según datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009) y del Departament d'Educació (2010b), la cifra actual de fracaso y abandono escolar se sitúan en torno al 21%, superior a la media europea que se sitúa en el 18%.

Por tanto, se establece la necesidad de atender a este colectivo, de seguir avanzado en su campo de estudio con el objetivo de establecer y potenciar líneas de trabajo y actuaciones, que aboguen por estrategias de formación para el empleo, que respondan a las necesidades reales de los jóvenes con respecto al mercado de trabajo actual, un mercado que establece nuevos perfiles profesionales que requieren de nuevas competencias profesionales, competencias que el colectivo de jóvenes debe adquirir, desarrollar y potenciar, siendo la formación permanente una estrategia clave de actuación (Eurostat, 2009b, 2009c).

Si atendemos al análisis de la situación actual de los procesos de integración laboral de los colectivos vulnerables, en particular de los jóvenes con discapacidad intelectual, vemos que (Olmos, 2009):

- Existe una mayor concienciación sobre la obligatoriedad de atender a los procesos de integración laboral de los considerados grupos vulnerables. Las políticas de actuación que se plantean, así como los marcos legales, trabajan en la línea de su mejora. A modo de ejemplo, citar la *Comunicación C1996/200/06 de la Comisión al Parlamento Europeo y del Consejo* (2006) sobre programas e iniciativas para el crecimiento del empleo y el desarrollo de los recursos humanos, el *Tratado de Ámsterdam* (1997), el *Tratado de Niza* (2001) donde fue aprobada *la agenda europea de conformidad con las conclusiones de los Consejos de Lisboa y Feria hasta 2005* -el Tratado de Lisboa (Tratado de Lisboa, 2007) es ratificado con fecha tres de noviembre de dos mil nueve por la Unión Europea y el nuevo Tratado entra en vigor con fecha uno de diciembre de dos mil nueve (European Commission, 2009)-, o la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el *Plan de Acción 2006-2016 del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida* (Consejo de Europa, 2006). No obstante, es preciso seguir revisando la legislación vigente y adaptarla a los nuevos contextos, exigencias y necesidades.
- Un amplio sector empresarial tiene en cuenta el principio de responsabilidad social participando en procesos de integración de colectivos vulnerables (Coll,

Juncosa, Vila & Martínez, 2007; Puig & Martínez, 2008), pero debe conseguirse un mayor grado de implicación por parte de las organizaciones, independientemente de su naturaleza pública o privada. Sobre este principio de responsabilidad social, administrativa o empresarial ya está establecido un marco legal concreto de referencia, el Real Decreto 221, de 15 de febrero, por el que se crea y se regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las empresas (2008).

- Existen alternativas para la incorporación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, especialmente con discapacidad intelectual, en el mercado de trabajo ordinario. Los centros de trabajo protegidos dejan de ser la primera alternativa concebible para la inserción laboral. Se priorizan otras vías o alternativas de acceso al mercado de trabajo abierto y competitivo, siendo representativo de ello los múltiples programas que los servicios de integración social y laboral llevan a término (Figuera, Freixa & Paula, 2008; Olmos, 2009; Vapor Llonch, 2007, 2008a, 2008b, 2008c). Aún así, debe seguir incidiéndose en estas nuevas alternativas con el objetivo de mejorar los resultados obtenidos.
- El empleo con apoyo sigue siendo la metodología de trabajo por excelencia para la inserción e integración laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual. Pero, se observa cómo esta metodología se generaliza a otros colectivos considerados vulnerables. El motivo debe asociarse a los principios que caracterizan al empleo con apoyo, principios a los que algunos autores como Bond (2004); Jordán de Urríes (2008); Verdugo, Jordán de Urríes, Martín, Ruiz y Santamaría (2009); Wehman, Revell y Brooke (2003) se refieren en los siguientes términos:
 - Un programa de trabajo que integra las fortalezas, capacidades, intereses, recursos o preocupaciones de personas con una “limitación” significativa que ve como su trabajo en entornos competitivos se interrumpe o es intermitente.
 - Un movimiento importante hacia la integración social y laboral de los colectivos vulnerables, así como hacia la mejora de otros aspectos de la vida diaria que ayudan a desarrollar la autodeterminación personal.
 - Una metodología de trabajo que asesora, orienta y acompaña no sólo al joven que precisa de unos soportes o ayudas, sino también a la empresa y al resto de agentes socioeconómicos implicados en el proceso.

- Formación y orientación devienen pilares básicos de los programas y actuaciones para la integración; empleabilidad y adaptabilidad se definen como meta-competencias que orientan los objetivos de estos programas y actuaciones. El trabajo de la empleabilidad y de la adaptabilidad va a permitir la adquisición y desarrollo de otras competencias básicas y específicas que van a dar respuesta a las exigencias del mercado de trabajo actual, así como a la posibilidad de participar de las opciones y alternativas que este mismo ofrece (Bermejo, 2007; Chan, 2000; Fugate, Kinichi & Ashforth, 2004; González & Wagenaar, 2003; Mertens, 1996, 2000; OIT, 2000; Weinberg, 2004).
- Actualmente se desarrollan un número significativo de iniciativas, programas y actuaciones para la inserción laboral de los colectivos vulnerables, especialmente con discapacidad intelectual, pero presentan limitaciones con relación a los sectores profesionales trabajados. La mayoría de programas orientan y forman para la inserción en sectores profesionales relacionados con la industria, los manipulados, las artes gráficas, la jardinería, el almacenamiento, la limpieza o la conserjería entre otros (ECOM, 2008; Vapor Llonch, 2007). Se debe seguir trabajando e innovando para la inserción de estos colectivos en sectores profesionales emergentes, que respondan a las nuevas posibilidades que el mercado de trabajo ofrece.
- Empleabilidad, adaptabilidad y procesos de formación y de orientación deben marcar los objetivos y metas que los servicios de integración desean conseguir, a través de las estrategias de intervención definidas para la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual y de otros colectivos en situación de vulnerabilidad.

Se constata que, aunque la evolución de los procesos de integración sociolaboral de los últimos años es positiva, se mantiene la necesidad de seguir trabajando para su mejora.

Los procesos de orientación, formación y trabajo son el eje conductor de esta investigación. La prioridad de la misma es la de trabajar en el desarrollo de un modelo de orientación y formación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, cuyo punto de partida sea la detección de necesidades, que va requerir conocer e incidir en el perfil personal, familiar, formativo, laboral y sobre todo, competencial de estos jóvenes; es preciso identificar qué nivel de dominio de las competencias básicas presenta este colectivo, por considerarse éstas claves en los procesos de inserción, así como en los programas de formación.

Abordar esta investigación de forma coherente y pertinente a la realidad que se quiere estudiar, exige plantearse dos grandes temas de referencia: (1) Los jóvenes en edad laboral identificados como colectivo en situación de vulnerabilidad formativa y laboral, (2) El mercado de trabajo y las alternativas formativas con relación a estos jóvenes.

En torno a estas temáticas principales se plantean cuestiones como:

- ¿Qué se entiende por grupos vulnerables? y ¿por jóvenes vulnerables?
- ¿Cómo percibe el mercado de trabajo, así como los agentes educativos y socioeconómicos, a los jóvenes en situación de vulnerabilidad?
- ¿Qué medidas o alternativas de acceso y permanencia al mercado de trabajo hay para estos jóvenes?
- ¿Qué mecanismos deben considerarse en el planteamiento de procesos para la orientación y formación de estos jóvenes, que les permita la adquisición, desarrollo y potenciación de las competencias profesionales básicas relacionadas con la empleabilidad y la adaptabilidad?

Estos interrogantes son los que van a orientar el planteamiento y desarrollo de la investigación que se presenta, su finalidad, los temas a abordar, los objetivos a plantear, el problema e hipótesis de partida, la metodología a seguir, los instrumentos a diseñar, los resultados que esperar y las conclusiones a las que llegar.

Con este fin, el presente trabajo se estructura en tres partes o grandes bloques, tal y como se muestra en la figura que sigue a continuación.

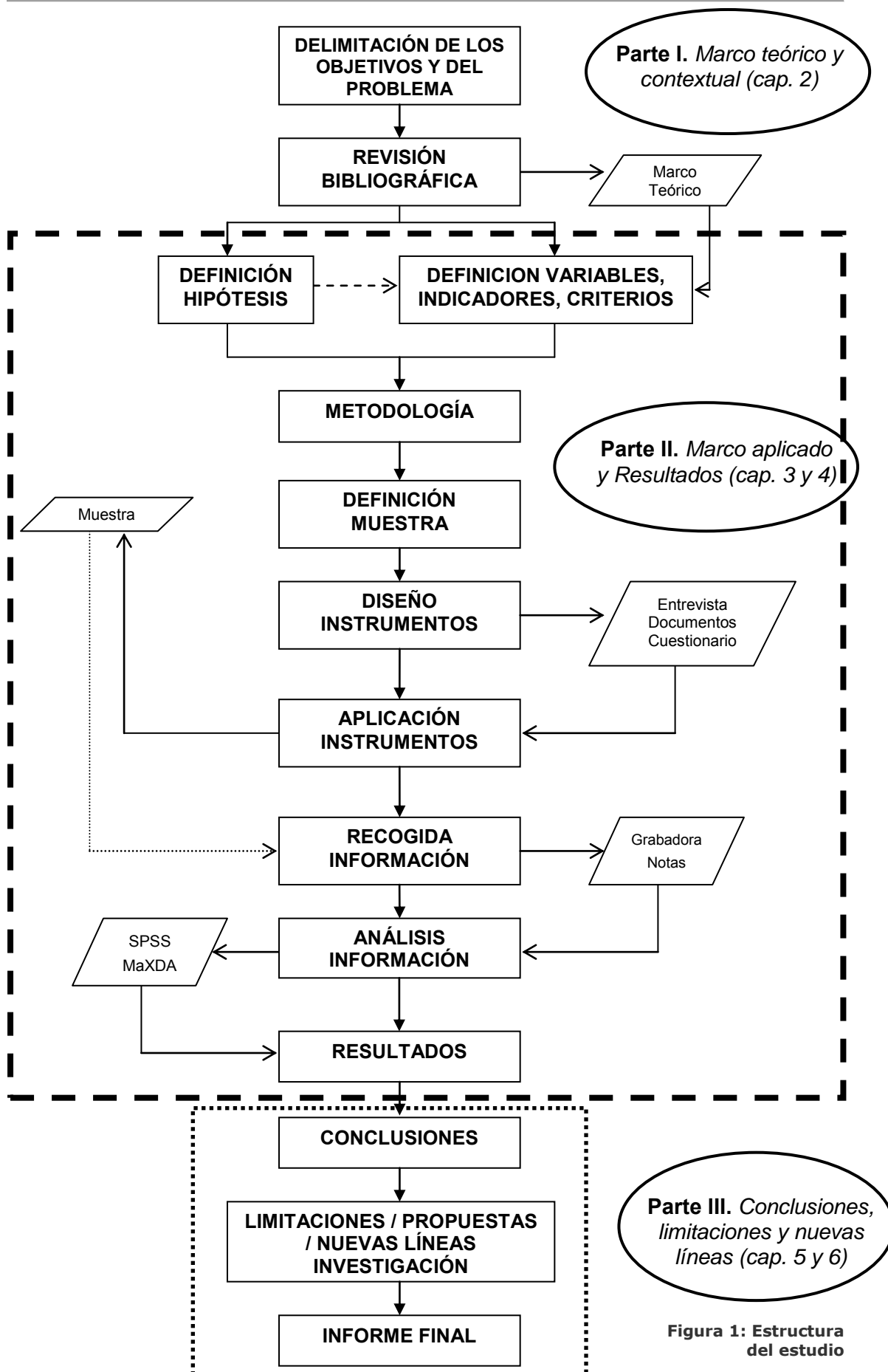


Figura 1: Estructura del estudio

La **primera parte**, constituida por el *marco teórico y contextual* (capítulo 2), plantea y analiza todos aquellos elementos implícitos y condicionantes de esta investigación, que van a justificar los objetivos, problema e hipótesis planteadas.

En los apartados del capítulo 2, se desarrollan los temas teóricos y conceptuales que orientarán el apartado metodológico de esta investigación (colectivos vulnerables, jóvenes en situación de vulnerabilidad, autoconcepto, competencias, competencias básicas, empleabilidad y adaptabilidad, el papel de la formación y de la orientación en los procesos de integración del colectivo de jóvenes vulnerables, mercado de trabajo y colectivos vulnerables, vías de inserción en el mercado de trabajo, la metodología del empleo con apoyo y propuesta de un modelo de formación y de orientación para la inserción de los jóvenes, sujetos de este estudio, en el mundo laboral).

Previa introducción (apartado 2.1), el apartado 2.2 conceptualiza el colectivo de este estudio, los jóvenes educativa, social y laboralmente vulnerables, partiendo de una visión general de los considerados colectivos en situación de vulnerabilidad desde la perspectiva del paradigma de los apoyos, considerando las políticas de actuación positiva con relación a estos colectivos y abordando el tema del autoconcepto a partir de las representaciones sociales.

El apartado 2.3 delimita el término de competencia, para luego concretar en la definición de competencias básicas de empleabilidad, permitiendo establecer si existe relación entre estos términos y si son elementos condicionantes de los procesos de orientación y de formación, para la inserción laboral del los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

El apartado 2.4 detalla consideraciones generales en torno a los procesos de orientación y de formación, como elementos claves para la inserción laboral de los jóvenes sujetos de este estudio, sin desatender cómo estos procesos se encuentran implícitos en las estrategias europeas de empleo para los colectivos considerados especialmente vulnerables, por sus dificultades de acceso al mercado de trabajo y su riesgo de exclusión social. En este subcapítulo, también se abordan los programas de formación para el trabajo, el tercer eje conductor de esta investigación, junto al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y las competencias para la empleabilidad.

En el apartado 2.5 adquiere protagonismo la situación del mercado de trabajo con relación al colectivo de este estudio, así como las iniciativas de empleo nacionales (derivadas de las estrategias europeas) que se llevan a término y el papel protagonista que los servicios de integración sociolaboral juegan en el marco de estas políticas activas de ocupación. Asimismo, se ofrece una visión de las vías que actualmente

facilitan el acceso al mercado de trabajo de los colectivos con mayor riesgo de exclusión, vías que integran el trabajo de los servicios de integración sociolaboral y la metodología de trabajo de empleo con apoyo.

Finalmente, en el apartado 2.6 se presenta un modelo de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes educativa, social y laboralmente vulnerables, modelo que incorpora todos los factores implícitos en el proceso de integración.

La **segunda parte** o bloque temático de este trabajo, constituida por el *marco metodológico y resultados* (capítulos 3 y 4), describe y justifica el tipo de estudio, la población y la muestra de esta investigación y la construcción de los instrumentos para la obtención de información, a partir de los que se obtienen los resultados que permitirán dar respuesta a los objetivos, problema e hipótesis planteadas.

El capítulo 3 introduce el marco aplicado y metodológico de este trabajo, una investigación que considera datos cualitativos-cuantitativos.

Previa introducción (apartado 3.1), el apartado 3.2 aborda con detalle el enfoque y alcance metodológico de esta investigación. El apartado 3.3 permite la definición del problema y de las hipótesis de trabajo a partir de las que se establecen los campos de estudio, variables, indicadores y criterios, recogidos en el apartado 3.4, que van a guiar, en los apartados 3.5 y 3.6, la definición y selección de la población y muestra del estudio y el diseño y construcción de los instrumentos para la recogida de información, siguiendo un proceso de triangulación.

El capítulo 4 desarrolla, en todos los apartados que lo integran, los resultados obtenidos respecto a los jóvenes, las competencias para la empleabilidad y los programas de formación para el trabajo, a partir de su análisis cuantitativo (programa SPSS para PC versión 17) y cualitativo (programa MaXQDA para PC versión 10).

Finalmente, la **tercera parte** de este trabajo, plantea las *conclusiones* derivadas de todo el proceso de investigación, las *limitaciones y posibilidades* de este trabajo, así como las *posibilidades y nuevas líneas de investigación* que se derivan del estudio (capítulos 5 y 6 respectivamente).

En el capítulo 5, se plantean las conclusiones obtenidas del proceso de investigación, que van a permitir determinar si se ha dado respuesta a todos los objetivos y problema planteados, así como confirmar las hipótesis de partida.

El capítulo 6 procede al análisis crítico y constructivo de este trabajo de investigación atendiendo a sus limitaciones, credibilidad, posibilidades y las nuevas líneas de investigación que deja abiertas, para seguir trabajando en la temática.

Para concluir, en los capítulos 7 y 8 se presentan, respectivamente, la bibliografía de trabajo y los anexos.

1.2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Expuestas algunas consideraciones e interrogantes de partida con relación a los procesos formativos, de orientación y de trabajo del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, se establecen dos líneas de trabajo prioritarias y a la vez vinculadas:

- El análisis y desarrollo de un modelo de orientación y formación para la integración laboral y/o formativa de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Ésta debe responder a una metodología de trabajo colaborativa entre los principales agentes implicados en el proceso: los propios jóvenes, los profesionales de los servicios de integración laboral, por ser los agentes que coordinan e implementan los programas de formación para el trabajo y las empresas colaboradoras.
- La definición de instrumentos que permitan conocer el perfil de los jóvenes sujetos de estudio, los programas de formación para el trabajo en los que participan y de manera significativa, el perfil competencial de estos jóvenes, el nivel de dominio que tienen de las competencias básicas, a partir de su propia percepción y de la percepción que los otros agentes tienen al respecto. El objetivo final es llevar a cabo un proceso de detección de necesidades, que permita conocer qué competencias exigidas por el mercado de trabajo no se dominan y por lo tanto, deben adquirirse, desarrollarse y mejorarse. La adquisición de estas competencias relacionadas con habilidades intelectuales, comportamiento adaptativo, participación social, interacción con el contexto y salud debería mejorar la empleabilidad y adaptabilidad de nuestro colectivo de estudio, incidiendo positivamente en sus procesos de integración laboral y/o formativa.

Serán diversos los temas que se abordarán a lo largo de la presente investigación; colectivos vulnerables o en situación de vulnerabilidad, identificación y representación social, percepción y autopercepción de competencias, empleabilidad y adaptabilidad, orientación y formación, mercado de trabajo, todos vinculados al tema principal de este proyecto de investigación: analizar y desarrollar un modelo de formación y orientación para la integración laboral de un colectivo en riesgo de exclusión, los jóvenes con una baja cualificación y bajos niveles formativos, a partir de un proceso de detección de necesidades que oriente actuaciones que permitan mejorar su empleabilidad y consecuentemente, su integración. Los procesos de orientación y de formación se

plantean como recursos que no sólo van a actuar en el primer momento de la transición escuela-trabajo de este colectivo, sino que van a permitir mejorar su situación sociolaboral una vez incorporado en el mercado de trabajo.

Por tanto, será preciso atender las necesidades que el colectivo presenta respecto a las competencias básicas, aspecto que a su vez plantea la necesidad de generar instrumentos que permitan la detección de las necesidades apuntadas, incorporando procesos de formación y orientación.

La importancia, necesidad y actualidad del tema de estudio permite plantear los siguientes aspectos:

- En la actualidad, los jóvenes entre 16 y 25 años, con bajos niveles educativos, encuentran dificultades para acceder y permanecer en el mercado de trabajo, como también para volver a incorporarse en itinerarios formativos. Cuando estos jóvenes, además de la edad y la baja cualificación, presentan otros factores de vulnerabilidad como puede ser algún tipo de discapacidad, las dificultades se incrementan de manera exponencial, tornándose éstas más significativas. El estudio de este tema puede generar metodologías de trabajo en torno la integración, extrapolables a otros colectivos considerados vulnerables.
- La investigación sobre el tema planteado responde a una de las *principales líneas de actuación* que marcan las políticas activas para el empleo en el contexto mundial, europeo y nacional; por ejemplo, políticas sociales para la inclusión de las personas con discapacidad y dependientes (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009a, 2009b), programas y servicios que entidades como la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual desarrollan (FEAPS, 2009), cuyo principal objetivo es potenciar la autonomía personal de este colectivo, en orden a un incremento de su calidad de vida.
- El tema es *pertinente, coherente y unitario* respecto la finalidad de la investigación. En la elección del tema se ha considerado la decisión de incidir en los procesos de orientación y formación, como recursos de integración educativa, social y laboral, partiendo del análisis de las necesidades relacionadas con las competencias vinculadas a la empleabilidad, meta-competencia clave para el acceso y permanencia en el mercado de trabajo (Cheetham & Chivers, 1998) y también educativo.
- Finalmente, considerar que el tema viene inferido por un cambio de paradigma con relación al concepto de discapacidad, extensible a otros grupos

vulnerables; el *paradigma de los apoyos* (Shalock, 2001, 2009), caracterizado por un carácter innovador que implica cambio y mejora, en orden al incremento de las potencialidades de nuestro colectivo de incidencia. Este paradigma responde a un modelo que considera todas las dimensiones del individuo (la biológica, la social, la individual) y posibilita el ajuste entre las capacidades, las expectativas individuales y las demandas y apoyos del medio en el que vive y se relaciona.

1.3. OBJETIVOS

Los objetivos, generales y específicos, que orientan este trabajo son:

Objetivo General

- Desarrollar un modelo de formación y orientación para la integración laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad mediante la utilización de meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad.

Los procesos de integración laboral implican no sólo el acceso al mercado de trabajo, sino también la permanencia en el mismo. En muchos casos, esta permanencia supondrá movilidad y cambio laboral, lo que va a exigir de la persona ser empleable, disponer de toda una serie de competencias relacionadas, por ejemplo, con la capacidad para tomar decisiones, tener iniciativa, ser autónoma y flexible, en definitiva, disponer de la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones que puedan devenirse. Pero, ser empleable y adaptable exige ser consciente del dominio que uno mismo posee de sus competencias (proceso de autopercepción), exige ser consciente de las necesidades que uno mismo presenta en relación con las meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad. Los jóvenes con bajos niveles formativos y una escasa cualificación son considerados especialmente vulnerables. La falta de formación les confiere, en muchos casos, una falta de recursos que menguan su empleabilidad, su capacidad de adaptabilidad y por lo tanto, sus oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo, situándolos en una clara posición de desventaja laboral frente a otros jóvenes con mejores niveles formativos o mejor cualificados. Es preciso hacer partícipes a estos jóvenes de sus propios procesos de integración laboral, protagonizarles y hacerles responsables a partir de la autopercepción de sus necesidades respecto las meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad, dos pilares que mejorarán sus posibilidades personales y/o individuales de acceso, permanencia y movilidad laboral.

Objetivos Específicos

- Conocer la población de estudio.

Conocer a nuestro colectivo de estudio, para poder incidir en las necesidades que interfieren directamente en sus procesos de integración laboral.

- Analizar la autopercepción como factor condicionante de los procesos de formación y de orientación para la inserción de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La orientación y la formación son procesos progresivos a lo largo de los cuales el joven irá adquiriendo responsabilidad, así como las competencias precisas para incorporarse en el mundo laboral. Conseguirlo exige empezar trabajando con el joven y la percepción positiva de sus posibilidades, capacidades y potencialidades. Generalmente, estos jóvenes poseen una autopercepción negativa que, en la mayoría de casos, les lleva a una falta de motivación y confianza en ellos mismos, así como a una baja autoestima. Es preciso trabajar estos aspectos si queremos que se comprometan y emprendan un proceso formativo con participación e implicación de su parte. Si los jóvenes son capaces de autopercebirse y valorarse en términos de posibilidades y potencialidades, entonces estarán dispuestos para el aprendizaje de aquellas capacidades que les permitirán desarrollar las competencias, que devienen básicas, para su incorporación a la vida laboral activa y productiva. No podemos olvidar que este proceso de inserción laboral exigirá, por parte de los profesionales, llevar a cabo procesos continuados de información, orientación, apoyo, asesoramiento y seguimiento de los jóvenes implicados.

- Detectar qué necesidades relacionadas con las competencias claves en y para los procesos de integración educativa y laboral tiene los jóvenes en situación de vulnerabilidad, lo que implica diseñar y aplicar instrumentos para conocer qué percepción tienen los jóvenes sobre el dominio de sus competencias básicas, qué percepción tienen otros al respecto.

Conseguir procesos de (re)inserción educativa y/o laboral óptimos exige partir de una correcta detección y análisis de necesidades que, en término de integración formativa y laboral, se traducen en clave de competencias. Estas competencias serán indicativas de la capacidad y potencial formativo y laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

- Analizar los programas de formación para el trabajo y cómo estos contribuyen a la mejora de la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Los programas de formación para el trabajo, en los que participan jóvenes en situación de vulnerabilidad, son programas que abogan por su integración educativa, social y laboral. En orden a este principio, el trabajo de la empleabilidad debiera ser un eje de actuación clave. No obstante, es preciso considerar que estos programas no son ajenos a factores condicionantes como: un marco legislativo que los regula, los agentes educativos y económicos que intervienen, la coyuntura del propio mercado de trabajo, las actitudes, hábitos y estereotipos socioeconómicos, por citar sólo algunos, que condicionan los objetivos, diseño curricular y viabilidad de estos programas de formación. Es, por lo tanto, necesario conocerlos, para poder determinar cómo están contribuyendo al perfil de empleabilidad de los jóvenes que participan en los mismos.

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. INTRODUCCIÓN

Plantear una investigación que verse sobre un colectivo concreto, como son los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación, que presentan especiales dificultades para (re)incorporarse al mercado laboral y también formativo, sugiere la necesidad de introducir el estudio y análisis de un marco general de referencia, el de los grupos o colectivos en situación de vulnerabilidad, que permita conocer al colectivo concreto de incidencia. El análisis general de los grupos considerados vulnerables posibilitará contextualizar y esbozar los principales campos de estudio, variables e indicadores de referencia, que van a orientar el curso de esta investigación.

La aproximación al concepto de vulnerabilidad y por lo tanto, de colectivos vulnerables, se realizará bajo el paraguas del paradigma de los apoyos (Schalock, 2001, 2009), un paradigma que ofrece una perspectiva holística y socio-ecológica del término, una visión multidisciplinar y multifactorial en clave de dimensiones, apoyos y competencias. Asimismo, en este estudio no se identifica los término vulnerables, vulnerabilidad o exclusión como una condición de la persona, colectivo, o grupo, sino como una situación de la misma, una caracterización de las situaciones y de las estructuras sociales en las que la persona vive y se relaciona. Si esto no fuera así, entonces se acabaría identificando a la persona con una condición de vulnerabilidad que, por naturaleza, es una mera circunstancia modificable; las personas no son vulnerables, sino que están en situación de vulnerabilidad.

2.2. LOS COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Hablar de colectivos en situación de vulnerabilidad conduce a preguntarse qué se entiende por vulnerabilidad, cómo se ha llegado a este término, que describe la situación en la que se encuentran actualmente muchas personas de forma más o menos permanente.

Entender la vulnerabilidad implica atender al complejo concepto de exclusión, implícito en el propio concepto de vulnerabilidad, que obliga a considerar a la persona en sociedad, en relación con otras personas y en diferentes contextos. Tal y como apunta Víctor Renes *“la exclusión no existe salvo que consideremos ‘las personas en sociedad’*. Por tanto la exclusión sólo existe ‘siendo’ personas en sociedad” (Subirats, Bonet, Fernández, Gallego & Obradors, 2006, p. 11). Es precisamente en esa situación relacional, en ese sistema de relaciones, en las que se da la situación de exclusión y no en las personas. La exclusión aparece en la relación que la persona entabla con la sociedad en la que vive, en la que interactúa.

Nos encontramos, por ejemplo, con individuos que tienen bajos niveles de estudios, que poseen un trabajo precario, bajos ingresos económicos, con una salud frágil, pero la situación de exclusión, la situación de “estar al margen de”, sólo se entiende en los procesos relacionales de la persona, en los procesos sociales que son los portadores de riesgos de exclusión y de vulnerabilidad. Exclusión es, por lo tanto, un concepto relacional y social, al mismo tiempo que cambiante y dinámico, marcado por las fluctuantes pautas sociales.

Esta visión socio-relacional del concepto de exclusión impregna de una complejidad mayor al propio término, que obliga a avanzar hacia el concepto de vulnerabilidad como un concepto más amplio. Se observa como del concepto de pobreza, se evoluciona al concepto de exclusión y como del concepto de exclusión, se evoluciona al de vulnerabilidad o vulnerable. Si bien la pobreza era un concepto limitado o asociado únicamente a una carencia económica, se establece la necesidad de abordar un concepto que permita considerar un mayor marco de referencia, ampliar la dimensión económica a otras como la laboral, la social, la familiar, la educativa, la organizativa o institucional y de la salud (Mariño & Fernández, 2001; Navarrete, 2007; Salvà, 2009; Subirats et al., 2006; Tezanos, 2004; Van Houten & Jacobs, 2005). El término exclusión permite hacer esta lectura multidimensional de los factores de riesgo. Al mismo tiempo, es preciso entender las dimensiones y sus factores implícitos de forma interrelacionada e interdependiente, siendo esta visión holística, socio-relacional y socio-ecológica la que conduce al concepto de vulnerabilidad.

El propósito de los apartados que siguen, será conceptualizar a los colectivos en situación de vulnerabilidad desde esta óptica multidimensional y multifactorial, así como atender a los factores de riesgo de vulnerabilidad más característicos para, finalmente, centrarse en un colectivo concreto y protagonista de este estudio, el de los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación, considerado en riesgo de exclusión y situación de vulnerabilidad, por las dificultades que presentan para (re)incorporarse al mundo educativo y laboral.

2.2.1. Aproximación a los colectivos en situación de vulnerabilidad desde la perspectiva de la integración sociolaboral. Factores generales de vulnerabilidad

El concepto de colectivos vulnerables porta implícito el término vulnerabilidad, definido como cualidad de vulnerable. De igual forma, vulnerabilidad es un término que puede ser aplicado en diferentes campos y con diversas acepciones.

En esta investigación, vulnerabilidad se aplica al campo de la integración educativa y sociolaboral y se define como la cualidad de aquellos colectivos, o grupos de

personas, que presentan cierta incapacidad o dificultad para dar respuesta a las exigencias que los contextos más habituales como son el socio-relacional (familiar, comunitario), el educativo, el socio-económico (laboral), o el político-legal (administrativo) les exigen.

Atendiendo a los contextos educativo, laboral y social (por la afinidad con esta investigación), la condición de vulnerabilidad puede llevar a estos colectivos a mantenerse al margen de los procesos activos de participación, en el conjunto de las acciones establecidas para hacer frente a las demandas del ámbito educativo y sociolaboral, negándoles el disfrute de ciertas oportunidades y derechos. La falta de participación activa, por parte de estos colectivos, deriva en situaciones de debilidad que pueden incrementar su riesgo de exclusión (Amorós & Ayerbe, 2000; Fundación Luis Vives, 2007; Silver, 1994; Tezanos, 2004; Valverde, 2002; Van Houten & Jacobs, 2005), así como su presencia en situaciones de precariedad ante el empleo y de fragilidad ante los apoyos sociales y educativos (Salvà, 2009). En definitiva, la condición de vulnerabilidad puede llevar a determinados colectivos a ser expulsados, total o parcialmente, de cualquier sistema social, educativo, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad (Navarrete, 2007).

Esta primera aproximación al término vulnerabilidad, lo caracteriza como un constructo multidimensional. En su definición, desde la perspectiva de la integración sociolaboral, deben considerarse dos dimensiones contextuales clave y condicionantes una de la otra, al mismo tiempo implícitas en el propio término: la dimensión social y la dimensión laboral.

Extrapolando el concepto de meta-competencias de los autores Cheetham y Chivers (1998), la dimensión social y la dimensión laboral también pueden considerarse meta-dimensiones, en la medida que llevan implícitas características y condicionamientos básicos de otras dimensiones como son la educativa, la familiar, la económica, la institucional o la salud, como se verá más adelante.

Desde una *dimensión social*, vulnerabilidad puede concebirse como condición de vida de toda persona, pues cualquiera puede ser susceptible de ser dañado, herido o recibir lesión física o moral. La condición de vulnerabilidad conduce a situaciones de debilidad e indefensión frente a las exigencias sociales de “normalidad”, que determinados implícitos culturales establecen.

Desde una *dimensión laboral*, vulnerabilidad puede considerarse como la predisposición de una persona a la pérdida de participación activa en el mercado de trabajo. Si la ocupación productiva, o empleo, resulta fuente imprescindible de

ingresos y cauces preferentes de socialización e integración, el trabajo deviene factor de vulnerabilidad en la medida en que éste es carente, precario o inestable.

Pero el concepto de vulnerabilidad también es multifactorial. No sólo se describe bajo dimensiones de carácter contextual, también se articula en torno a una serie de ejes o factores que conducen a situaciones de exclusión y discriminación como el género, la edad, la condición de discapacidad, la orientación sexual, la nacionalidad, la pertenencia a grupos diferenciados, o minoritarios, que por etnia, lengua o religión se distinguen del resto de la población, la propia condición socioeconómica (Mariño & Fernández, 2001; Van Houten & Jacobs, 2005), sin olvidar que en un contexto social y laboral como es el actual, caracterizado por ser exigente, dinámico y cambiante, la baja cualificación, vinculada a un bajo y/o nulo nivel formativo, o la incapacidad para adaptarse a las nuevas demandas y exigencias, constituye otro claro factor de vulnerabilidad.

La multidimensionalidad y multifactorialidad del concepto de vulnerabilidad permite establecer una serie de indicadores y/o factores de exclusión sociolaboral propios de determinadas dimensiones, o ámbitos, implícitos en las meta-dimensiones social y laboral, apuntadas respecto al concepto de vulnerabilidad.

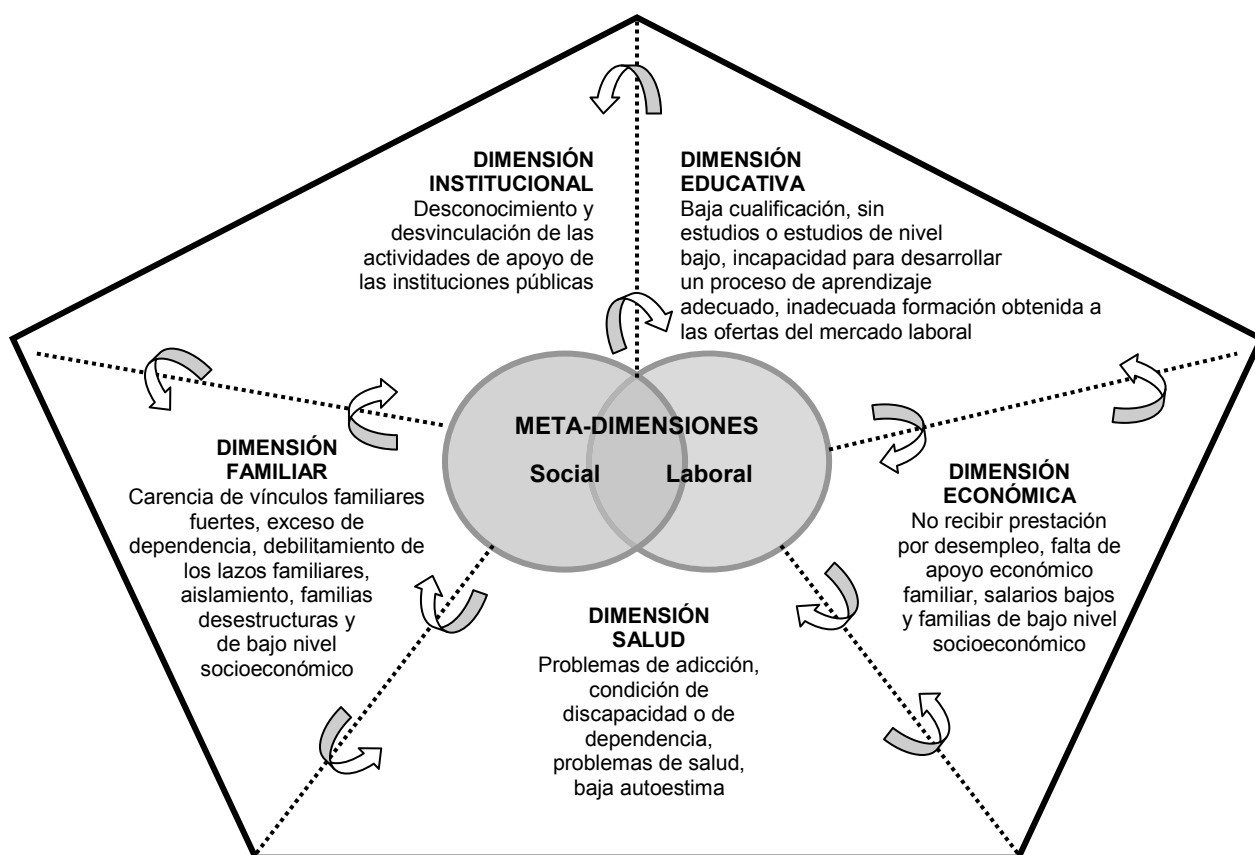


Figura 2: Dimensiones e indicadores de exclusión sociolaboral

Estas meta-dimensiones, la social y la laboral, consideran aspectos, características y condicionamientos básicos de cinco dimensiones que resultan clave en el análisis del concepto de vulnerabilidad: la educativa, la familiar, la económica, la institucional y de la salud. Estas dimensiones se encuentran interrelacionadas y los factores de vulnerabilidad de una dimensión resultan, en muchos casos, condicionantes del riesgo de exclusión que una persona posee en otra dimensión, u otras dimensiones⁴; se verá en el análisis detallado de cada uno de los grupos considerados vulnerables o en riesgo de exclusión sociolaboral.

En todas estas dimensiones se infieren factores y/o indicadores que estigmatizan a los colectivos como vulnerables, condición que les lleva a estar al margen de los procesos de integración. Combinando las dimensiones y los factores de vulnerabilidad implícitos en cada una de ellas, se dibuja el perfil de los colectivos considerados más vulnerables, aquellas personas que tienden a sufrir un mayor riesgo de exclusión en determinadas dimensiones, que resultan vinculantes y desencadenantes de los factores de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión de otras (Cabrera & De Pablos, 2008; Consejo Europeo de Laeken, 2001; De la Villa, 2003; Orden de 14 de enero, 2000; Laparra & Pérez, 2007; Subirats, Gomà & Brugué, 2005).

Dimensiones de vulnerabilidad	Colectivos considerados vulnerables
Dimensión económica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempleados de larga duración o con trabajos precarios, poco competitivos, de baja cualificación y de mala calidad. ▪ Personas mayores de 40 años en situación de desempleo.
Dimensión relacional e institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personas inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. ▪ Personas en riesgo de exclusión social considerando en este grupo a personas con drogadicción en proceso de rehabilitación, exdrogadictos, personas que cumplen penas carcelarias de régimen abierto o que les restan menos de un año para progresar a régimen abierto o libertad condicional o definitiva, o personas ex-internas de los centros penitenciarios liberadas en el plazo anterior a un año. ▪ Personas sin hogar.
Dimensión educativa y/o formativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jóvenes menores de 25 años con una baja cualificación. ▪ Personas con una baja cualificación académica, no escolarizados o con abandono escolar prematuro.
Dimensión de la salud	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personas con algún tipo de discapacidad física, psíquica, sensorial o mental. ▪ Personas con problemas de salud.
Dimensión familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personas con personas dependientes a su cargo y/o cargas familiares. El colectivo que corresponde mayoritariamente a este grupo son mujeres.

Tabla 1: Listado de colectivos en situación de vulnerabilidad en función de dimensiones

⁴ Véase también Figura 'Dimensiones del funcionamiento humano'.

Esta clasificación permite priorizar aquellos colectivos considerados como los más vulnerables, aquellos que tienen mayor riesgo de exclusión en determinadas dimensiones. No obstante, identificarlos en una dimensión concreta no les excluye de su posible condición de vulnerabilidad en otra. Como ya se ha venido apuntando, las dimensiones son condicionantes unas de otras y todas ellas, en su conjunto, conducen a situaciones de exclusión, como puede inferirse del siguiente análisis:

Dimensión: Económica

Colectivos:

- Desempleados de larga duración o con trabajos precarios, poco competitivos, de baja cualificación y de mala calidad.
- Personas mayores de 45 años en situación de desempleo.

Considerar la vulnerabilidad desde la dimensión económica permite abordar los factores de riesgo de exclusión en el ámbito laboral. Hablar de exclusión laboral no sólo implica atender al riesgo de exclusión en el acceso al mercado de trabajo (situación de desempleo), también atender a las condiciones del propio trabajo (precariedad laboral).

La carencia de empleo, o la precariedad laboral, poseen consecuencias económicas negativas directas en la medida que el trabajo sea considerado un medio de subsistencia económica, consecuencias que pueden derivar en condiciones de vulnerabilidad como la pobreza, las dificultades de acceso a la vivienda, al sistema socio-sanitario (ocasionando posibles problemas de salud), o a ámbitos formativos por citar algunos.

Asimismo, las situaciones de desempleo, o de precariedad laboral, también pueden derivar en condiciones de vulnerabilidad en el ámbito social, relacional, en la medida que el trabajo sea considerado un mecanismo de articulación de las relaciones sociales, que van más allá del simple aspecto económico.

En el ámbito laboral, cuanto más largo es el periodo de desempleo, mayores son las dificultades para volver a acceder al mercado de trabajo y mayores las oportunidades que se presentan para acceder a trabajos precarios o de baja calidad, caracterizados por la temporalidad, la no cualificación y la posible falta de acuerdos contractuales (subempleo) (Subirats et al., 2005).

A medida que la edad de una persona avanza; el mercado de trabajo actual cataloga a los trabajadores como “envejecidos” en torno a la franja de edad de los cuarenta y cinco años, la condición de vulnerabilidad, en el ámbito laboral, también se ve

incrementada. El acceso al mercado de trabajo se torna difícil y las posibilidades de estar en situación de desempleo de larga duración se acentúan. Las últimas cifras estadísticas desvelan que el 34,8% de las personas paradas de larga duración tienen más de cuarenta y cinco años (Instituto Nacional de Estadística, 2010), situación que se origina por las características del actual mercado de trabajo.

El carácter dinámico y los constantes cambios del sistema productivo y del sistema relacional en el trabajo, originados por el avance tecnológico, establece unas exigencias de carácter formativo a las que la persona trabajadora debe responder, mediante procesos continuados de reciclaje y formación permanente, procesos que, al mismo tiempo, permitan dar respuesta a las nuevas habilidades y conocimientos demandados por un mercado de trabajo cada vez más tecnificado. Las personas de mayor edad laboral ven incrementada su condición de vulnerabilidad frente a este mercado laboral, que les exige un nuevo tipo de cualificación tecnológica a la que les resulta difícil dar respuesta, de manera que el propio mercado de trabajo acaba catalogando a estos “trabajadores envejecidos” como analfabetos digitales y difícilmente “recualificables”. La tecnología se convierte en fuente de desigualdad social (Cabrera & De Pablos, 2008). Esta estigmatización laboral aboca al colectivo de trabajadores de más de cuarenta y cinco años a situaciones de desempleo de larga duración, o a situaciones de empleo precario, poco competitivo, de baja cualificación y de mala calidad, que es ocupado, en su mayoría, por los colectivos más vulnerables.

Dimensión: Relacional e institucional

Colectivos:

- Personas inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas.
- Personas en riesgo de exclusión social considerando en este grupo a personas con drogadicción en proceso de rehabilitación, exdrogadictos, personas que cumplen penas carcelarias de régimen abierto o que les restan menos de un año para progresar a régimen abierto o libertad condicional o definitiva, o personas exinternas de los centros penitenciarios liberadas en el plazo anterior a un año.
- Personas sin hogar.

La condición de inmigrante y la de haber sido recluso en alguna institución penitenciaria; en muchos casos el perfil de la persona que cumple pena carcelaria responde al de una persona drogodependiente, devienen factores de alto riesgo de exclusión social, factores relacionados con la falta de acceso o privación de determinados derechos sociales.

Ambos colectivos se enfrentan a etiquetas sociales y condiciones legales que dificultan, o niegan, su acceso a sectores claves en la sociedad como, por ejemplo, el laboral. Asimismo, esta exclusión laboral conduce a estos colectivos a una acumulación de dificultades para acceder a la vivienda, a los sistemas de protección social, a los procesos de participación ciudadana, o a la propia regularidad legal, comportando latentes situaciones de riesgo de exclusión social.

En el caso del colectivo de personas inmigrantes, merece la pena atender a tres factores de riesgo: el 'estatus de extranjería' de una persona, o situación de legalidad (Subirats et al., 2005), los 'riesgos inter-culturales' y los 'riesgos de des-anclaje' de las habilidades (Cabrera & De Pablos, 2008). El 'estatus de extranjería' de la persona inmigrante viene dado por su situación legal; inmigrantes en situación no regularizada, o sin permiso de trabajo e inmigrante en situación regularizada, con permiso de residencia, o con permiso de residencia y trabajo. La propia condición de inmigrante ya dificulta y restringe el acceso a la ciudadanía de la persona pero, si a esa condición se le suma una situación legal irregular, el acceso a la ciudadanía queda totalmente restringido y deja a la persona inmigrante al margen de poder beneficiarse de los derechos sociales más básicos y fundamentales; no tiene acceso al trabajo (si lo tiene, es a los trabajos más precarios), no puede residir legalmente en el territorio que le acoge (condición que puede llevarle a ingresar en instituciones de carácter penitenciario). El 'riesgo inter-cultural' de la persona inmigrante es el riesgo de no-aceptación social por parte de la sociedad de acogida, riesgo que se acentúa por el 'des-anclaje' de los conocimientos, de los niveles formativos (dificultades para convalidar y reconocer la formación) y de las habilidades profesionales de origen que la persona inmigrante posee, lo que conduce a este colectivo a tener especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo y a quedar relegados, en muchos casos, a empleos poco cualificados, precarios e inestables.

El colectivo de personas que cumplen o han cumplido penas carcelarias también ven limitado su acceso a la ciudadanía y a la participación social, ya no sólo por la condición legal en la que se encuentran, o han podido encontrarse, también por los prejuicios sociales asociados y las secuelas de tipo físico (problemas de salud física), psicológico (problemas de salud mental) y social (déficit laboral, formativo, desarraigo), que la cárcel les comporta.

Pero, la exclusión social, también tiene una dimensión espacial y la vivienda resulta un elemento básico de esta dimensión (Subirats et al., 2005). La vivienda es un aspecto esencial de la vida de la persona, por lo que las dificultades o imposibilidad de acceso a la misma resulta un claro indicador de vulnerabilidad, consecuencia de otras

situaciones de exclusión, especialmente laboral. Las personas sin hogar, entendiendo este concepto como una categoría social asignada a todas aquellas personas que están socialmente excluidas de ocupar permanentemente un domicilio adecuado y personal (Tezanos, 2004), carecen de domicilio, de recursos y de lazos comunitarios, un aspecto significativo de la dimensión social y/o relacional de la persona.

La condición de vulnerabilidad, en el ámbito social e institucional, del colectivo de personas inmigrantes, del colectivo de personas en proceso de rehabilitación, o de reinserción y del colectivo de personas sin hogar, comporta un alto riesgo de exclusión en otros ámbitos significativos como es el laboral.

Dimensión: Educativa y/o formativa

Colectivos:

- Jóvenes menores de 25 años con una baja cualificación.
- Personas con una baja cualificación académica, no escolarizados o con abandono escolar prematuro.

Los motivos por los que las personas pueden encontrarse en situación de desventaja, o de vulnerabilidad, en la dimensión educativa y/o formativa tienen que ver con problemas de tipo personal (discapacidad de tipo intelectual, enfermedad, situaciones familiares traumáticas), sociocultural (pertenecer a un medio sociocultural en desventaja económica), o con la combinación y/o agudización de éstos (situaciones de drogadicción, prostitución, pobreza, delincuencia, paro de larga duración).

En una sociedad de la información y de la comunicación, como en la que nos encontramos actualmente, marcada por los constantes cambios derivados del avance tecnológico y digital, se requiere una necesidad permanente de formación. La formación posee un papel relevante en relación con la exclusión sociolaboral de los colectivos especialmente vulnerables, si se consideran las funciones que ésta desempeña como: adquirir y desarrollar competencias que permitan la adaptación de la persona a la vida profesional, garantizando su desarrollo personal y social.

Asimismo, la dimensión formativa de la vulnerabilidad debe vincularse a otras dimensiones como la social y la laboral. Un bajo o nulo nivel formativo dificulta el acceso y la permanencia en el mercado de trabajo actual, derivando una baja disposición de recursos económicos, que pueden dificultar el acceso a necesidades básicas, de carácter social, como pueden ser la vivienda, o la participación activa de la persona en la esfera social y ciudadana. Se observa como las dificultades de acceso a

la formación, la carencia de la misma y los bajos niveles formativos son percibidos como claros factores de exclusión, especialmente sociolaboral (Martínez, 2008).

Las personas con una baja cualificación académica, o con un historial de abandono escolar prematuro, presentan un alto riesgo de exclusión sociolaboral, condición que se acentúa si además de los bajos niveles formativos, la edad laboral de la persona es temprana (inferior a 25 años). Datos estadísticos e informes realizados, sobre la situación del mercado de trabajo del colectivo de jóvenes, atribuyen la carencia y las deficiencias en la educación como causa del desempleo de la población joven. Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2007, el 5% de los jóvenes que dejan de estudiar después de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se encuentran inactivos laboralmente y otro 20% está en situación de desempleo, situaciones que pueden prolongarse hasta los cinco años siguientes al abandono de los estudios (OCDE, 2007). Datos más actuales, para los años 2009 y 2010, indican una tasa de desempleo del colectivo de jóvenes, entre 16 y 24 años, en torno al 40% del total de población desocupada (Eurostat, 2009a; Instituto de Estadística de Cataluña, 2009a, 2009b, 2010; Instituto Nacional de Estadística, 2009, 2010). El último informe sobre el mercado de trabajo a nivel nacional (Servicio Público de Empleo Estatal, 2009) establece que el 34,1% de los jóvenes demandantes de empleo acabó la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con titulación, que el 22,9% cursó ESO sin obtener la titulación y que el 5,9% no acreditaron titulación alguna. Estos porcentajes resultan significativos del alto riesgo de exclusión laboral que los menores de 25 años, con bajos niveles formativos, tienen, permitiendo considerar a este colectivo en el grupo de personas consideradas especialmente vulnerables, en términos laborales y sociales.

Dimensión: de la Salud

Colectivos:

- Personas con algún tipo de discapacidad física, psíquica, sensorial o mental.
- Personas con problemas de salud.

Las discapacidades y un amplio abanico de enfermedades devienen indicadores de exclusión y otorgan a las personas que las poseen la condición de vulnerables.

La discapacidad se encuentra condicionada por el rechazo o aceptación social de las limitaciones. Si ahondamos en la percepción social de la discapacidad, se observa que no todos los tipos de discapacidad tienen igual grado de aceptación social. Por ejemplo, la discapacidad de tipo física ha tenido y sigue teniendo un mayor grado de

aceptación social, que la discapacidad intelectual. A lo largo de la historia, la discapacidad en general ha sido vista en negativo e identificada como un problema. El estigma histórico y social en torno a la discapacidad ha llevado a crear una identidad desvirtuada, una proyección de juicios referentes a lo que se considera inferior, repugnante o vergonzoso. Primero se identifica una diferencia “social”, luego se le llama inferioridad y finalmente se culpa a quiénes son “víctimas” de ella, debido a su naturaleza disímil. Discapacidades de tipo intelectual, físicas, sensoriales o mentales son trastornos estigmatizados socialmente, que comportan claras situaciones de exclusión en dimensiones estrechamente vinculadas: la social, la laboral ya la institucional.

La exclusión laboral de este colectivo se da cuando desea acceder al mercado de trabajo. Las personas con algún tipo de discapacidad, o problemas de salud crónicos, son las que encuentran mayores obstáculos y/o barreras de acceso y permanencia en el mercado de trabajo: *“Se niega el trabajo a muchas personas con discapacidad. (...) Suelen ser las primeras a quienes se despide en épocas de desempleo y estrechez económica y las últimas a las que se contrata”* (Naciones Unidas, 1996, p. 48). Muchas veces, esta exclusión viene precedida por la exclusión de carácter institucional; en el momento que las instituciones declaran a las personas incapacitadas (parcial o totalmente) para trabajar, a causa de una discapacidad o enfermedad grave crónica, ya están siendo excluidas del mercado de trabajo y también de uno de los ámbitos de participación social (Lezcano, 2003).

Algunos informes y estudios realizados sobre la situación laboral de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo actual (Instituto Nacional de Estadística, 2008; Observatorio Ocupacional, 2008; Verdugo, Jordán de Urríes, Sánchez & Benito, 2009) concluyen que:

- Las personas con discapacidad están afectadas por una actividad laboral más baja respecto al resto de la población activa.
- Existen importantes diferencias en el resultado del mercado de trabajo, en función del tipo de discapacidad, destacando la mala situación de las personas que sufren algún tipo de discapacidad intelectual.
- Existe un bajo nivel educativo y formativo de las personas con discapacidad, mencionando de nuevo la clara desventaja de las que poseen una discapacidad de tipo intelectual.
- Destacan el importante papel de las prestaciones sociales en la fuente de ingresos de las personas con discapacidad y sus familias, aspecto que repercute de manera directa en la escasa actividad laboral de este colectivo.

Las pensiones y/o prestaciones recibidas actúan como factor inhibitor en el acceso al empleo de las personas que las perciben. Verdugo et al. (2009) apuntan que 1 de cada 5 personas con discapacidad, que percibe una pensión, accede a un empleo, lo que eleva la cifra de desempleados al 81,8%, mientras que, en el caso de las personas con discapacidad no pensionistas, el porcentaje de desempleo es del 70,9%, once puntos por debajo.

Estas conclusiones resultan extensibles al colectivo de personas con problemas de salud derivadas de enfermedades crónicas y reiteran la dimensión salud como un factor o indicador de vulnerabilidad.

Dimensión: Familiar

Colectivo:

- Personas con personas dependientes a su cargo y/o cargas familiares. El colectivo que corresponde mayoritariamente a este grupo son mujeres.

Históricamente, en las sociedades occidentales, se configura un modelo social y laboral que separa la esfera del trabajo productivo y reproductivo. El trabajo productivo, asalariado, aquel que produce y aporta valor, queda reservado casi exclusivamente a los hombres y el trabajo reproductivo, maternidad, trabajo de atención y cuidado de los miembros integrantes del núcleo familiar (hijos, padres, otros familiares), reservado casi exclusivamente a las mujeres (Rubio Serrano, 2006).

Este modelo ha comportado la ausencia de la mujer en el mercado de trabajo; largos periodos de inactividad o fragmentación de las trayectorias profesionales, por la desigual distribución de la carga que representan las tareas propias de la esfera doméstica para la mujer, discriminación directa e indirecta, con menores salarios o mayores tasas de temporalidad, de precariedad contractual y segregación vertical y horizontal, concentración de mujeres en sectores profesionales feminizados, subrepresentación en sectores categorizados como masculinos, o dificultades para llegar y mantenerse en puestos de dirección (Olmos, 2011).

Esta clara posición de vulnerabilidad de las mujeres ante los procesos de inserción sociolaboral lleva a considerarlo un colectivo en riesgo de exclusión, un colectivo vulnerable para el que se establecen medidas de discriminación positiva y programas de actuación para su integración.

Las dimensiones y factores de vulnerabilidad apuntados, que caracterizan a los colectivos catalogados como vulnerables, son determinantes para los procesos de

integración sociolaboral. De forma independiente, cada una de las dimensiones y sus factores de vulnerabilidad implican un cierto grado de dificultad a la hora de acceder a un empleo, pero la combinación de más de una de estas dimensiones, con sus factores, incrementa, a veces exponencialmente, el grado de dificultad y reducen las posibilidades de integración sociolaboral de la persona. Véanse a continuación ejemplificadas las dificultades ante las que se encontraría un joven, entre 16 y 25 años, para acceder al mercado de trabajo en función de los factores de vulnerabilidad que puede presentar.

Situación A. Un joven en *edad* laboral y con un nivel formativo equivalente a estudios secundarios obligatorios (formación mínima requerida) encuentra difícil su acceso al mercado de trabajo actual. A pesar de poseer los estudios mínimos requeridos, al joven le falta formación cualificada, experiencia laboral y dominio de las competencias básicas. La empleabilidad de este joven es baja frente a otros jóvenes que puedan presentar un nivel formativo superior.

Situación B. Un joven en *edad* laboral y con un bajo *nivel formativo* (no ha adquirido el nivel de estudios mínimo requerido, estudios secundarios obligatorios, encuentra mayores dificultades en su proceso de inserción laboral respecto al joven de la 'situación A'. El joven no sólo presenta una posible falta de experiencia laboral, además no dispone de la formación mínima requerida que le permite adquirir y desarrollar las competencias básicas para acceder al mercado de trabajo. La empleabilidad de este joven es más baja que la presentada por el joven de la situación anterior, un joven en edad laboral, pero con un nivel formativo mínimo superior.

Situación C. Un joven en *edad* laboral, *inmigrante*, con un bajo *nivel formativo* (no ha adquirido el nivel de estudios mínimo requerido, estudios secundarios obligatorios, ve como sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo son casi nulas debido a la combinación de múltiples factores como: la falta de experiencia, la falta de competencias básicas para acceder al mercado de trabajo, el desconocimiento en muchos casos del idioma, o de la cultura del país receptor, las posibles restricciones en su permiso de trabajo (puede pasar mucho tiempo sin permiso de trabajo), o a la consideración social de la propia condición de inmigrante (el hecho de ser inmigrante, o extranjero, puede contribuir a situaciones de discriminación, rechazo social y racismo).

En los grupos donde confluyen un mayor número de factores de vulnerabilidad, las posibilidades de integración decrecen y las dificultades se incrementan de manera exponencial. Actualmente, son muchos los organismos y fundaciones (ONCE, CRUZ ROJA, SURT, ENGRUNES...), administraciones (Generalitats, Diputaciones, Consells Comarcals, Ayuntamientos...), políticas activas de ocupación (programas y acciones para la inserción laboral), o estrategias legales de empleo (Estrategia Europea de Empleo, Planes Nacionales de Acción para el empleo...), que poseen un alto nivel de influencia y que trabajan para minimizar los factores de riesgo de exclusión de los colectivos más vulnerables.

El análisis de los diferentes colectivos permite establecer la relación y vinculación existente entre todas las dimensiones e indicadores de exclusión que integran las meta-dimensiones social y laboral (véase figura '*Dimensiones e indicadores de exclusión sociolaboral*').

A modo de síntesis se establece que:

- Los colectivos con un mayor riesgo de exclusión son aquellos en los que coinciden más de un factor de vulnerabilidad.
- Es bastante común inferir situaciones de desempleo, de inestabilidad, o de precariedad laboral en colectivos con una baja cualificación académica (Roulstone & Warren, 2006).
- Los colectivos con una baja cualificación académica se identifican mayoritariamente con personas inmigrantes, de baja condición socioeconómica, jóvenes, personas de edad avanzada, o personas con discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 2008) en clara desventaja social y laboral.
- Es bastante común identificar al colectivo de mujeres, especialmente aquellas de edad más avanzada, como aquél que posee un mayor número de cargas familiares, comportándole dificultades de acceso al mercado de trabajo y de permanencia en el mismo. La falta de recursos familiares, económicos, por ejemplo, en muchos casos obliga a estas mujeres a combinar su actividad en la esfera doméstica, con trabajos mayoritariamente inestables, temporales y de baja cualificación, relegándolas a situaciones laborales precarias. Asimismo, las dificultades no se limitan a la dimensión laboral, son extensibles a otras dimensiones como la formativa; la dedicación al cuidado de hijos, padres u otros familiares obliga a muchas de ellas a abandonar sus estudios, o a no disponer de tiempo para seguir correctamente un proceso formativo.

- Podemos argüir que los problemas graves y crónicos de salud pueden acabar derivando en situaciones de discapacidad, o que la condición de discapacidad puede asociarse a problemas de salud derivados de la misma, otro aspecto que dificulta las oportunidades de acceso a un trabajo y de permanencia en el mismo. Esta situación de exclusión laboral viene precedida, a veces, por una situación de exclusión institucional, que considera “incapacitada” a la persona para desarrollar una actividad laboral de forma parcial o total, temporal o permanentemente.

2.2.2. El paradigma de los apoyos. Aproximación a una nueva perspectiva del concepto de vulnerabilidad

Vulnerabilidad resulta un término complejo en su conceptualización. Como se ha podido ver en el apartado anterior, hablar de colectivos en situación de vulnerabilidad exige considerar múltiples factores y dimensiones.

Esta visión multidimensional y multifactorial del concepto permite pensar el término desde una perspectiva holística, o a lo que Schalock (2009) se refiere como una perspectiva socio-ecológica, bajo el paraguas de la cual diversos organismos trabajan, investigan y estudian los factores e indicadores de las situaciones de vulnerabilidad, especialmente las referidas a la discapacidad. Un ejemplo de estos organismos son la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Asociación Americana del Desarrollo y Discapacidad Intelectual (AAIDD), la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE), la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), o el Instituto de Investigación de la Universidad de Salamanca, INICO (Instituto de Integración en la Comunidad).

En este apartado, se analizará el modelo multidimensional del funcionamiento humano que la AAIDD plantea, el denominado *modelo de prestación de apoyos* (Luckasson & cols., 2002; Schalock, 2001, 2009), un modelo que aunque en origen se concibe con relación a las personas con discapacidad intelectual, ofrece una perspectiva innovadora extensible a un colectivo más amplio y general.

La aproximación al concepto de vulnerabilidad, desde la nueva perspectiva que ofrece el modelo de prestación de apoyos, parte de la consideración de dos componentes clave estrechamente vinculados:

- Cinco *dimensiones del funcionamiento humano* en la que se establecen y definen las competencias básicas requeridas en cada una de las dimensiones, para un correcto y óptimo funcionamiento.

- El *papel de los apoyos* en cada una de las dimensiones para conseguir su correcto y óptimo funcionamiento.

Con relación a las dimensiones, el modelo de prestación de apoyos identifica cinco que son claves: *habilidad intelectual, comportamiento adaptativo, salud, participación y contexto*, tal y como muestra la figura que sigue a continuación.

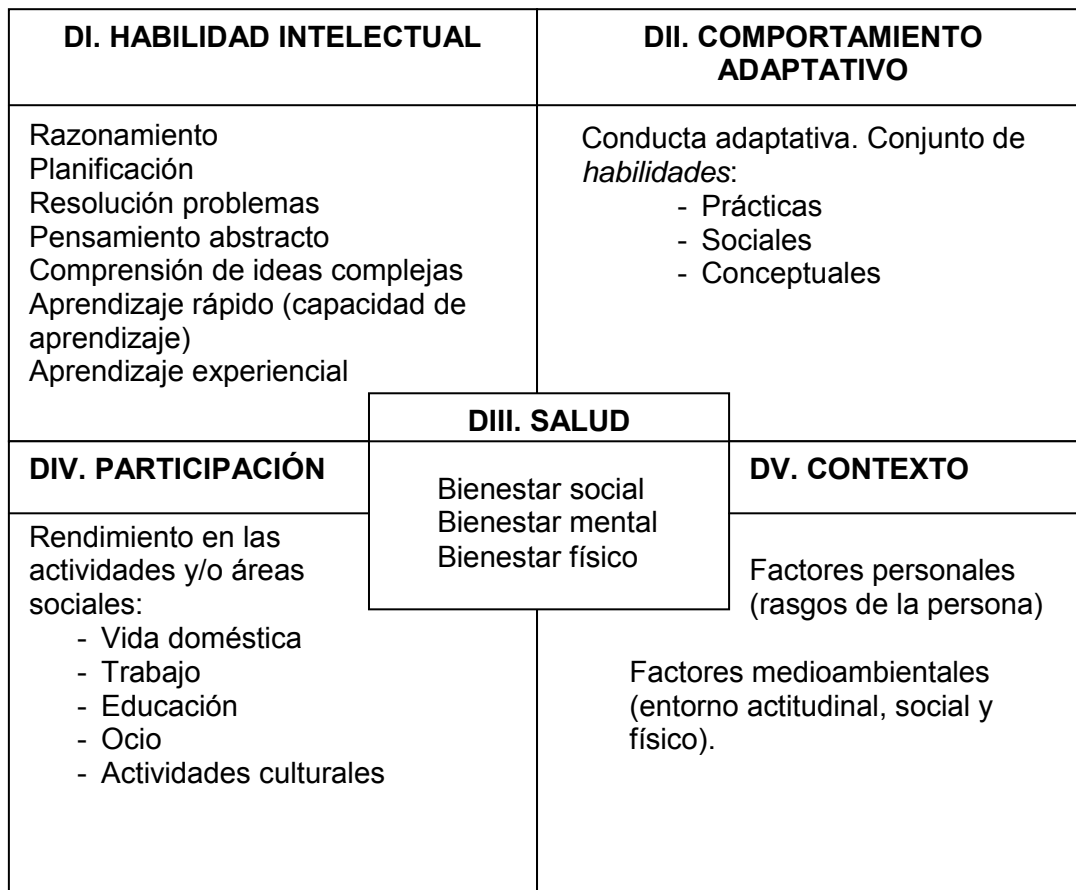


Figura 3: Dimensiones del funcionamiento humano (Adaptado de Schalock, 2009)

Cada una de las dimensiones del funcionamiento humano requiere de la persona, en nuestro caso del joven en situación de vulnerabilidad, el desarrollo y dominio de una serie de competencias básicas para su funcionamiento. Asimismo, las dimensiones se encuentran vinculadas y el funcionamiento de una dimensión condiciona el funcionamiento de otra. Considerar la relación existente entre las dimensiones, que se encuentran integradas en este modelo de prestación de apoyos, debe alinearse con las dimensiones e indicadores que componen el marco conceptual y de medición de calidad de vida (Schalock, 2009; Schalock & Verdugo, 2003, 2009).

Los autores Schalock y Verdugo (2003, 2009) definen un modelo integrado de calidad de vida que considera ocho dimensiones: bienestar emocional, desarrollo personal,

relaciones interpersonales, inclusión social, bienestar físico, autodeterminación, bienestar material y derechos. Cada una de estas dimensiones viene definida operativamente por unos indicadores (percepciones, comportamientos y condiciones), que permiten decidir y orientar qué tipo de apoyos va a precisar la persona, en cada una de ellas, para su correcto funcionamiento. El modelo integrado de calidad de vida se concibe como una estructura piramidal con cuatro estadios o niveles, integrados por las diferentes dimensiones. A medida que la persona consolida un nivel, es decir, consigue el buen funcionamiento de las dimensiones que lo integran, va ascendiendo hasta conseguir el funcionamiento óptimo de todas las dimensiones y consecuentemente, un nivel óptimo de calidad de vida. En la base de la pirámide, o primer nivel, se identifican las dimensiones 'bienestar físico' (salud) y 'bienestar material' (vivienda, empleo...), en el segundo nivel, se identifican las dimensiones 'desarrollo personal' (educación, habilidades funcionales, comunicativas, tecnológicas, comunicativas...) y 'autodeterminación' (autonomía, toma de decisiones, autocontrol, logros o metas personales...), en el tercer nivel de la pirámide, se identifican las dimensiones 'inclusión social' (participación, aceptación, roles comunitarios...), 'relaciones interpersonales' (familia, amistades, intimidad, interacción comunitaria...) y 'derechos' (igualdad, dignidad, respeto, responsabilidades cívicas...) y en el último, se identifica la dimensión 'bienestar emocional' (seguridad, autoconcepto, ambientes estables, satisfacción, motivación...).

El modelo integrado de calidad de vida permite establecer un paralelismo con el modelo de prestación de apoyos, especialmente en relación con las dimensiones que integran ambos modelos, tal y como se muestra la tabla que sigue a continuación.

DIMENSIONES DEL MODELO INTEGRADO DE CALIDAD DE VIDA (Schalock & Verdugo, 2003, 2009)	DIMENSIONES DEL MODELO DE PRESTACIÓN DE APOYOS (Luckasson & cols., 2002; Schalock, 2001, 2009)
Bienestar físico Bienestar material	Salud (bienestar físico, mental y social)
Desarrollo personal	Habilidad intelectual
Autodeterminación	Comportamiento Adaptativo
Inclusión social Relaciones interpersonales Derechos	Participación y Contexto
Bienestar emocional	Salud, habilidad intelectual, comportamiento adaptativo, participación y contexto

Tabla 2: Alineación de las dimensiones del modelo integrado de calidad de vida y del modelo de prestación de apoyos

Analizar las dimensiones del funcionamiento humano del modelo de prestación de apoyos en base al paralelismo establecido con el modelo de calidad de vida (véase tabla anterior), permite establecer la dimensión de la 'Salud' como eje central del funcionamiento de las dimensiones restantes (habilidad intelectual, comportamiento adaptativo, participación y contexto), dimensiones que al mismo tiempo se vinculan y condicionan. Por ejemplo:

- La buena salud es un requisito básico para una participación plena y va a requerir de habilidades intelectuales y adaptativas. Al mismo tiempo, la salud está influida por los contextos familiares, educativos y sociales; por ejemplo, acostumbra a darse una mayor incidencia de problemas relacionados con la salud mental o física, la drogadicción, o los embarazos en la adolescencia, en situaciones familiares donde el nivel socioeconómico y el nivel educativo son bajos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).
- El buen funcionamiento de la dimensión 'Habilidad Intelectual' va a facilitar el desarrollo y dominio de otras dimensiones como la referida al 'Comportamiento Adaptativo'; por ejemplo, las competencias que integran la dimensión 'Habilidad Intelectual' (razonamiento, resolución de problemas, planificación...) son competencias cognitivas básicas que incluye toda conducta adaptativa (Bruininks & McGrew, 1993).
- El dominio de la dimensión 'Comportamiento Adaptativo' va a facilitar el desarrollo y dominio de la dimensión 'Participación'. Ambas pueden verse condicionadas por factores internos, de carácter personal y externos, de carácter medioambiental; estos últimos integran la dimensión 'Contexto' (Bruininks & McGrew, 1993). El comportamiento adaptativo implica aprendizaje, independencia personal, responsabilidad social y se consiguen mediante la participación activa de la persona en el medio social, comunitario y/o laboral.

Vistas las dimensiones del funcionamiento humano, primer componente del modelo de prestación de apoyos, a continuación se analiza el segundo componente del modelo, los *apoyos*. Respecto a éstos, el modelo se compone de cuatro elementos básicos: los recursos o *áreas centrales de apoyo* (donde identificamos las dimensiones), las *funciones de apoyo*, la *intensidad* de los apoyos y los *resultados* deseados.

Dado que las necesidades de soporte son diferentes para cada persona, fase y situación de la vida, los apoyos del modelo se caracterizan por ser flexibles y variados. El nivel de funcionamiento de la persona en las diferentes dimensiones, así como el resultado deseado en cada una de ellas, serán los elementos que determinen el

acceso a unos determinados recursos de apoyo individuales, con un perfil, unas funciones (por ejemplo: apoyos en el empleo, en la educación, en la vivienda, en la comunidad, de acceso a la sanidad) y una intensidad concretos.

A continuación, se presenta el modelo de prestación de apoyos que plantean los autores Schalock, Sharon, Luckasson, Marc Tassé y Wehmeyer (2006).

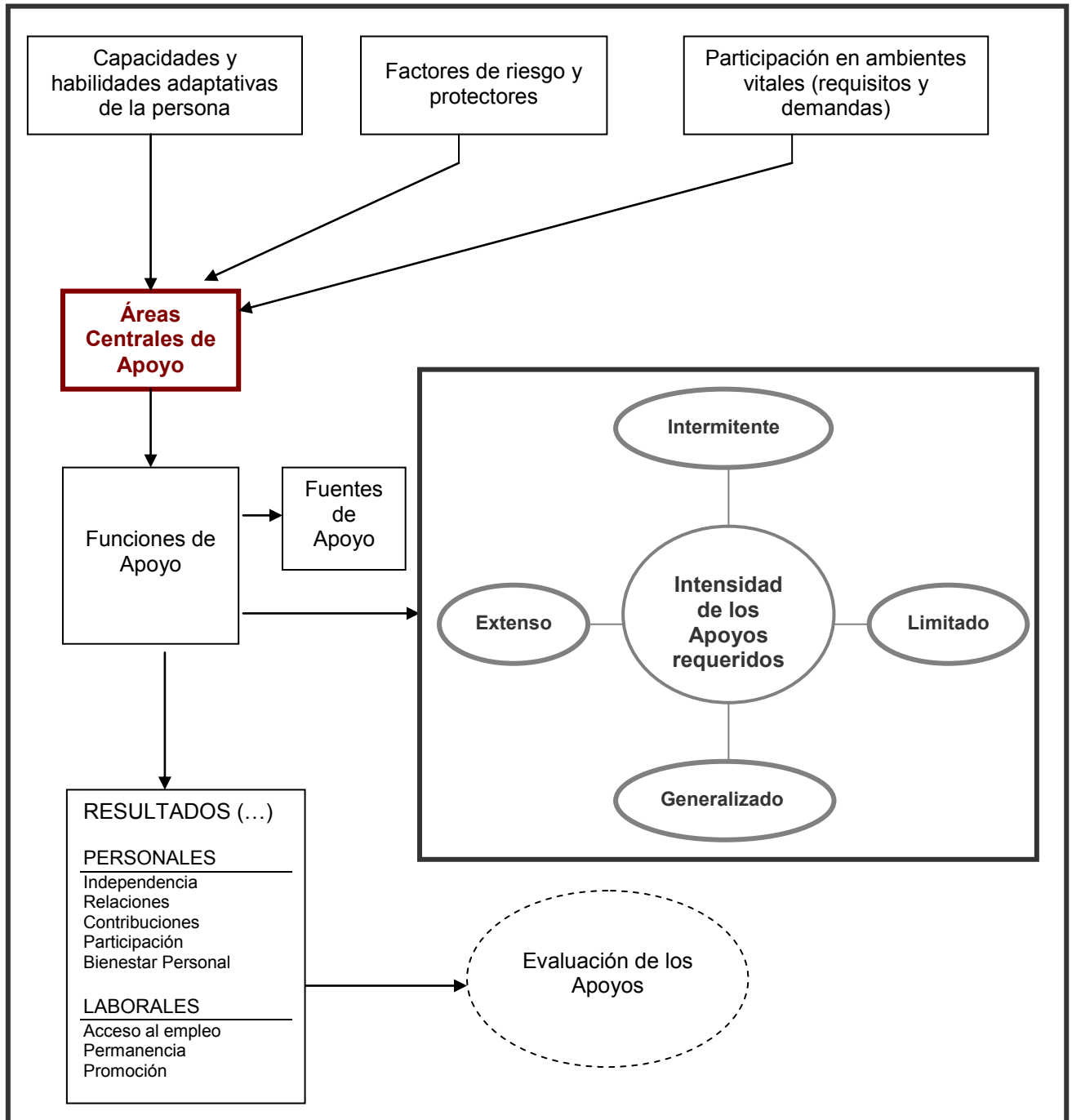


Figura 4: Modelo de prestación de apoyos (Schalock et al., 2006)

Se observa que el modelo parte de la consideración y análisis de unas áreas centrales de funcionamiento, en las que la persona puede necesitar de algún tipo de apoyo o soporte. Para detectar qué áreas centrales son las que requieren de apoyo y la necesidad de apoyo requerido, es preciso determinar qué resultados de ámbito personal, laboral, social, educativo u otros se quieren conseguir, sin olvidar los intereses y preferencias de la persona; este modelo identifica nueve áreas de apoyo: *desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa.*

Detectadas las áreas centrales que precisan de soporte, respecto a los resultados que quieren obtenerse, se establecen unas funciones de apoyo, que son las que van a determinar el *tipo de apoyo* necesario en función de:

- a. Las *fuentes de apoyo*. De dónde proceden los apoyos y qué recursos y estrategias se requieren. En función de las fuentes, los apoyos pueden ser:
 - *Naturales* (familia, amigos, entorno más inmediato).
 - *Basados en servicios* (prestados por personas y equipamientos ajenos a las fuentes naturales: apoyos profesionales o curriculares).
- b. La *intensidad de los apoyos*. Qué tiempo y frecuencia de apoyo se requiere. En función de la intensidad, los apoyos pueden ser:
 - *Intermitentes*: Apoyos de corta duración y de alta o baja intensidad.
 - *Limitados*: Apoyos persistentes que se llevan a cabo durante un tiempo limitado. Pueden requerir un menor número de profesionales y costes más bajos.
 - *Extensos*: Apoyos de carácter regular en algunos ambientes y sin limitación temporal
 - *Generalizados*: Apoyos constantes en el tiempo y de elevada intensidad. Se pueden mantener toda la vida y en diferentes entornos. Precisan de más personal y tienen más riesgo de intrusión que los de menor intensidad.

Identificadas las áreas centrales que precisan de apoyo y las funciones de apoyo requeridas, se define el *plan individualizado de apoyo* de la persona, el cual contempla:

- Los intereses y preferencias de la persona.
- Las áreas y actividades de apoyo.
- Los contextos y actividades en los que la persona participará.
- Las funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.

- Las personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- Los resultados personales.
- Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

El último paso del proceso es la *evaluación de las necesidades de apoyo* de la persona, que se lleva a término una vez aplicado el plan individualizado y en función de los resultados obtenidos. Estos resultados también deberán ser evaluados, para determinar si coinciden con los considerados en un principio. Para la evaluación de estas necesidades de apoyo, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) diseñó la Escala de Intensidad de Apoyos (Supports Intensity Scale o SIS), un instrumento que permite evaluar, desde un punto de vista multidimensional, el perfil e intensidad de las necesidades de apoyo que la persona requiere para el correcto desarrollo de actividades en las áreas centrales de funcionamiento (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2009). Otros instrumentos de evaluación, que permiten valorar las necesidades de apoyo, o servicios de una persona en las áreas de funcionamiento adaptativo, son:

- La Escala de Conducta Independiente o SIB (Scale Independent Behaviour) y el Inventario para la Programación Individual y la Planificación de Servicios o ICAP (Inventory for Client and Agency Planning) (Bruininks, Hill, Weatherman & Woodcook, 1986; Del Barrio & Castro Zubizarreta, 2009; Weatherman & Hill, 1993), ambos instrumentos para la valoración de la conducta adaptativa y los problemas de conducta de personas de cualquier edad, con o sin discapacidad.
- El CALS (Checklist of Adaptive Living Skills) (Del Barrio & Castro Zubizarreta, 2009; Moreau & Bruininks, 1991), instrumento que complementa los usos del ICAP y evalúa las habilidades precisas para que la persona se desenvuelva, de manera autónoma, en escenarios educativos, residenciales, laborales, el propio hogar y otros entornos comunitarios, a partir de los ítems que conforman el instrumento y que se encuentran estructurados en cuatro grandes áreas: destrezas de la vida personal, destrezas de vida en el hogar, destrezas de vida en la comunidad y destrezas laborales.
- La ALSC (Adaptative Living Curriculum) (Bruininks, Morreau, Gilman & Anderson, 1991), instrumento que complementa los usos del ICAP y del CALS. El currículum de destrezas adaptativas para la vida en la comunidad, el hogar y la vida personal aporta sugerencias para el diseño de programas y de acciones, o estrategias de intervención, de carácter formativo, de acuerdo con la capacidad funcional de la persona evaluada por el ICAP y el CALS.

Una situación que nos permite ejemplificar el modelo de prestación de apoyos sería la que se presenta a continuación.

Queremos trabajar la inserción laboral de un colectivo de jóvenes, con un historial de fracaso escolar (no han obtenido el certificado de estudios básicos obligatorios), mejorando sus oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. En orden al objetivo establecido, se decide pasar al colectivo de incidencia los instrumentos de evaluación ICAP, CALS y ALSC con el propósito de identificar en qué áreas del funcionamiento precisan apoyo y qué tipo de apoyo. A partir de los resultados obtenidos, tras la aplicación de los instrumentos, se detecta que la dimensión o área central que requiere atención y apoyo es la *dimensión del comportamiento adaptativo* con relación a las competencias básicas de carácter práctico, social y conceptual (comunicación, adaptabilidad, puntualidad, pulcritud, relación social, trabajo en equipo, responsabilidad, comprensión, aprendizaje experiencial...). En función del resultado obtenido (déficit en el dominio de competencias básicas del comportamiento adaptativo) y del resultado que se quiere conseguir (mejorar el acceso y permanencia en el mercado de trabajo de los jóvenes, es decir, su empleabilidad y adaptabilidad), se diseña una estrategia de intervención formativa para trabajar la adquisición, desarrollo y mejora de las citadas competencias; la acción formativa deviene un apoyo limitado, basado principalmente en servicios. Llevada a término la actuación, será preciso otro proceso de evaluación que permita conocer qué resultados se han obtenido y determinar el grado de adecuación, pertinencia e impacto de la actuación. La valoración resultante de esta evaluación permitirá introducir cambios y posiblemente, incidir en otras áreas centrales de apoyo o dimensiones del funcionamiento humano.

Aproximarnos al concepto de vulnerabilidad desde la visión socio-ecológica del paradigma de los apoyos permite entrever la amplitud y complejidad del concepto. Vulnerabilidad es un constructo multidimensional y multifactorial que, en su conceptualización, considera todo un amplio abanico de dimensiones del funcionamiento humano (véase figura '*Dimensiones e indicadores de exclusión sociolaboral*'). El individuo no es un ser aislado, es una persona que interacciona con el medio en el que vive, es una persona inmersa en un contexto (mediato e inmediato) al que debe adaptarse. La dificultad que la persona puede presentar para adaptarse a ese medio (sea social, laboral, comunitario, familiar, educativo) le hace vulnerable, le confiere la condición de vulnerabilidad. No obstante, proveer y disponer de los apoyos, soportes o recursos adecuados y necesarios, en las áreas de funcionamiento que lo

requieran, permite superar las limitaciones, dificultades y riesgo de exclusión que la propia condición de vulnerabilidad otorga a determinados colectivos, los considerados más vulnerables.

2.2.3. Un colectivo concreto en situación de vulnerabilidad: los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación

La presente investigación se centra en un colectivo en situación de vulnerabilidad concreto: los jóvenes menores de veinticinco años, con bajos niveles formativos, una baja cualificación, o abandono escolar prematuro. Éstos se presentan como uno de los colectivos que presentan dificultades para acceder o (re)incorporarse a contextos laborales, sociales y educativos, por ello, resulta evidente realizar una aproximación conceptual a éstos, con el propósito de conocer y entender sus procesos de construcción personal y de representación social, procesos que pueden ayudarnos a comprender algunos de los factores que dificultan su integración.

Las dificultades que obstaculizan el acceso al mercado laboral y a determinados contextos socioeducativos, por parte de estos jóvenes, están, en muchos casos, asociadas a factores intrínsecos; téngase en cuenta, por ejemplo, su propia historia de vida, las posibles dificultades de aprendizaje que pueden conducirles a situaciones de fracaso o abandono escolar y que, al mismo tiempo, pueden condicionar la autopercepción, el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima que el joven posee y proyecta de sí mismo. Estos factores contribuyen a su representación social, a la construcción de su yo a partir de la información que recoge en su experiencia social y que deja entrever la relación y vinculación existentes entre el individuo personal y el social (Rosenberg, 1973). De aquí que los procesos de formación orientados a la integración sociolaboral de estos jóvenes deban plantearse en base a estos dos conceptos inseparables: el yo (individuo personal) y el otro (individuo social) (Szabo, Gagné & Parizeau, 1980).

En el presente apartado, se elabora una aproximación conceptual al colectivo de jóvenes considerados especialmente vulnerables y al papel que la representación social posee con relación a sus procesos de integración educativa y sociolaboral.

2.2.3.1. Aproximación conceptual al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión

En este marco de referencia, se describe un colectivo que reúne muchos de los factores de vulnerabilidad enunciados en el apartado anterior: el colectivo de jóvenes. El término joven, junto al término adolescente, se define desde una perspectiva o componente psicosocial. Si bien el término 'adolescente' se utiliza más con relación a

cambios de tipo psicológico, el uso del término 'joven' se identifica en relación con los cambios de tipo social (Ovejero, 1998). Siguiendo este criterio clasificatorio, en este trabajo se utilizará mayoritariamente el término 'joven'.

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la madurez, o vida adulta, que porta implícitos tres componentes básicos de tipo fisiológico (pubertad), psicológico (adolescencia) y social (juventud) (Ovejero, 1998; Urra, 1997; Vega, 1994). Si el propio proceso transitorio y evolutivo de la adolescencia ya resulta complicado, en una sociedad como la actual, caracterizada por los rápidos y continuos cambios, el proceso de transición puede derivar en dificultades mayores, consecuencia de las transformaciones sociales y económicas. Por ejemplo:

- La sociedad actual ofrece al joven una mayor complejidad y dificultad para desempeñar el rol adulto. Este aspecto implica, en la mayoría de situaciones, más años de preparación educativa, que alarga la dependencia económica que los jóvenes tienen de los padres y la *adolescencia social*.
- En una sociedad que ha evolucionado primero de una sociedad agrícola a una industrial y posteriormente, de una sociedad industrial a una *sociedad del conocimiento*, la fuerza física ya no resulta necesaria y por contra, sí que resulta imprescindible una mayor cualificación y especialización, un incremento de las capacidades y de las competencias:

Aumentar las capacidades. La gente poco cualificada corre un riesgo de exclusión económica y social. En la mayoría de los países preocupan los aspectos siguientes: los niveles altos y continuos de abandono de los estudios, la baja participación en actividades de aprendizaje permanente por parte de trabajadores mayores y personas poco cualificadas, y la escasa cualificación de los inmigrantes. Además, los futuros mercados de trabajo de las economías basadas en el conocimiento exigirán unos niveles de cualificación cada vez más elevados a una fuerza de trabajo cada vez más pequeña. Las bajas cualificaciones constituirán un desafío cada vez mayor (Consejo de la Unión Europea, 2008, p. 1).

Autores como Morris, Rutt, Kendall y Mehta (2007) recogen en sus estudios que los factores que hacen que nuestro colectivo de estudio sea vulnerable son tanto de tipo físico, emocional, comportamental, de aprendizaje, demográficos, sociales y económicos, sin que, de manera obligada y persistente, deban correlacionarse bajos niveles formativos con escasas oportunidades de empleo y trabajos precarios (Nylan et al., 2009).

Como ya se ha venido apuntando, el colectivo de jóvenes reúne, en la propia condición de joven, uno de los factores considerados de vulnerabilidad, la edad. El propio término 'joven' lleva asociado connotaciones sociales negativas como: inadaptación, foco de conflictos o discordia (en términos de Szabo et al., 1980), falta de experiencia, de responsabilidad, de motivación, de autonomía, escaso nivel formativo, entre otras. Todas estas connotaciones etiquetan a este colectivo al que se le supone, sin a veces otorgarles ni confianza, ni posibilidades, incapacidad para aprender, comprender, o desarrollar un trabajo por falta de experiencia, cualificación, capacidades y competencias, conduciéndoles a situaciones claras de exclusión, situación que, en muchos casos, se ve reforzada por otros factores de vulnerabilidad como la nacionalidad, la situación legal, o el mismo contexto social-familiar-cultural en el que viven, conviven, aprenden y se relacionan.

La inadaptación, o la identificación de patrones desadaptativos asociados socialmente a la variable edad y al fenómeno juventud (especialmente a aquellos jóvenes con dificultades de aprendizaje y una historia de fracaso académico), tilda aun más a este colectivo de "vulnerable".

La inadaptación, entendida como la situación de desajuste producida por la inadecuada relación entre el sujeto y el medio o entorno en el que vive, convive, aprende y se relaciona, identifica a este grupo de jóvenes de manera generalizada, como consecuencia de un proceso de discordia, es decir, como una posición confrontada ante los valores sociales entre el colectivo de jóvenes, que ofrecen una actitud de resistencia y la sociedad (mundo adulto): *"la juventud y la posición que ocupa en la sociedad hace a este grupo más predispuesto a este tipo de discordia, pero a la vez también el más vulnerable a los condicionamientos por parte del sistema. La subcultura adolescente puede considerarse como un producto de la sociedad de consumo, condicionada por esta misma sociedad"* (Szabo et al., 1980, pp. 119-120). Esta situación de resistencia y desajuste viene dada por las dificultades que el sujeto, en este caso el joven, encuentra para dar respuesta a las demandas exigidas por el contexto, en nuestro caso asociadas al dominio de competencias relacionadas con el creciente grado de dificultad y complejidad que el rol adulto ha adquirido en la sociedad actual. En el caso de los jóvenes con una historia de fracaso académico, las dificultades para dar respuesta a las exigencias sociales se ven incrementadas por las carencias que presentan en el dominio de las competencias básicas exigidas y relacionadas con capacidades y habilidades de carácter cognitivo (competencias intelectuales) y comportamental (competencias sociales y laborales principalmente).

Estudios como los de González-Pianda et al. (2000), Hair, Moore, Ling y Mcphee-Baker (2009), Szabo et al. (1980), Van Houten y Jacobs (2005), Vega (1994) identifican estas situaciones de inadaptación, como desencadenantes de situaciones de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión de estos jóvenes, tanto de orden social como laboral, al mismo tiempo que tratan de conocer los principales factores desencadenantes de estas situaciones.

González-Pianda et al. (2000) se centran, sobre todo, en la relación entre los jóvenes con dificultades de aprendizaje y/o fracaso académico y los déficits y dificultades que presentan en competencia social (habilidades sociales, problemas de conducta, déficits e inmadurez en cognición social, problemas en la relación interpersonal). Estas dificultades las asocian a la combinación de una serie de factores, entre los que se encuentran una baja o negativa autoestima y el efecto indirecto de la etiqueta social, que va asociado a las dificultades de aprendizaje y al fracaso académico.

Hair et al. (2009) identifican entre los factores que conducen a los jóvenes a situaciones de riesgo de exclusión y por tanto, de vulnerabilidad, derivadas de largos periodos de desconexión escolar y del mundo del trabajo, el hábitat del joven (características de la comunidad en la que vive), la familia (estructura familiar, nivel educativo de los padres, nivel o status socioeconómico de la familia, origen de los padres...), o el grupo de pares o compañeros (pueden ejercer una influencia negativa). Szabo et al. (1980) consideran que las situaciones de inadaptación desencadenan situaciones de vulnerabilidad, a la vez que muchas situaciones vulnerables pueden llegar a desencadenar situaciones de inadaptación. La inadaptación es, para estos autores, más bien de orden psicocultural. Definida en los siguientes términos: *“Cuando los modelos de conducta, basados en normas y valores regularmente transmitidos de generación en generación, empiezan a ser difusos, el efecto tranquilizador de la cultura no sólo disminuye, sino que es reemplazado por interrogantes que crean más problemas de los que resuelven”* (Szabo et al., 1980, p. 14), las situaciones de inadaptación psicocultural del joven nacen del conflicto y de las tensiones derivadas del encuentro entre el mundo de éste, en proceso de cambio y transición de orden biopsicológico, con el mundo del adulto, que está conformado a la imposición de patrones sociales en los que el factor social tiende a hacerse igual para todos y perder así buena parte de su especificidad.

Van Houten y Jacobs (2005) exponen cómo los actuales contextos sociales exigen de sus ciudadanos la plena participación, la capacidad de identificar y resolver problemas (la denominan *community competence*), o la consecución de lo que el propio contexto social identifica como ‘calidad de vida’ (disponer de un buen trabajo, una familia, una

bonita casa, un cuerpo sano y delgado, entre otros aspectos). Pero, observan cómo un determinado colectivo, las personas con discapacidad, encuentran grandes dificultades en la consecución de todos estos requerimientos sociales, a veces incluso les resulta imposible, debido a los obstáculos de tipo material (edificios inaccesibles), cultural (bajas expectativas respecto a su potencial intelectual), o biológico (un cuerpo vulnerable, fatiga, efectos de la medicación) que encuentran.

Vega (1994) y Szabo et al. (1980) otorgan a la inadaptación del joven una naturaleza psicosocial y/o psicocultural. Atribuyen a las situaciones de inadaptación, extensibles a situaciones de vulnerabilidad, causas derivadas del propio individuo (inseguridad o inmadurez del joven, por ejemplo) y causas contextuales-ambientales (familia, escuela, barrio). Asimismo, entre los factores asociados a la inadaptación, Hair et al. (2009) también identifican el hábitat del joven, la familia (situaciones de rebeldía e incompreensión con los padres), el grupo de pares o compañeros (como marco de referencia e identificación) y añaden la clase social (vinculada a la falta de empleo, ocupación y a una necesidad económica latente), la escuela (la no adaptación al ritmo escolar crea resistencias en el joven, que se orienta hacia actividades que le pueden resultar más gratificantes fuera del contexto educativo) y el empleo (la inactividad laboral del joven y las malas condiciones laborales conducen a situaciones de inadaptación y vulnerabilidad social de este colectivo, ya vulnerable en el marco del trabajo).

Las consideraciones de los autores apuntadas, con relación a la inadaptación, como desencadenante de situaciones de vulnerabilidad, permite afirmar que nuestro colectivo de estudio, los jóvenes con bajos niveles de formación, van a encontrar una serie de barreras y obstáculos de orden social, cultural, formativo, económico e incluso biológico que pueden conducirles a situaciones de desajuste ocasionadas por la incapacidad de dar respuesta a las competencias exigidas por su contexto social, derivando en claras situaciones de vulnerabilidad. Una de esas situaciones vulnerables se da en los contextos laborales. El contexto laboral va a exigir a estos jóvenes competencias de carácter *intelectual*, *afectivo*, *relacional* y *laboral* necesarias para el desempeño de una actividad profesional, competencias que van a requerir de los mismos un saber, un saber hacer y un saber ser y estar complejos. La adquisición y desarrollo de esas competencias será el resultado de la adquisición y desarrollo de toda una serie de capacidades de tipo *cognitivo*, *afectivo*, *psicomotor* y *social* que deberán integrarse, movilizarse y combinarse de forma adecuada, para dar respuesta a cada una de las situaciones laborales ante las que se encuentre el joven.

LA COMPETENCIA...	ENFATIZA LA CAPACIDAD...
Intelectual (saber)	Cognitiva
Afectiva (saber ser)	Afectiva
Relacional (saber estar y saber ser)	Social – Afectiva
Laboral (saber, saber hacer, saber estar y saber ser)	Psicomotora – Cognitiva – Social – Afectiva

Tabla 3: Capacidades demandadas por las competencias

Tal y como se observa en la tabla anterior, los contextos sociolaborales (extensibles a los formativos) van a exigir del joven un nivel de funcionamiento de las capacidades, que consideran suficiente, para cada una de las competencias demandadas (Ferrández, 2002; Jurado & Olmos, 2010). Para la competencia intelectual se requerirá el desarrollo y funcionamiento de capacidades cognitivas (dominio de saberes académicos básicos, por ejemplo), para la competencia afectiva, el de capacidades afectivas relacionadas con el autoconcepto o la autoestima, para la competencia relacional, capacidades de orden afectivo y social (a modo de ejemplo, saber interactuar con los demás, comunicarse) y finalmente, para la competencia laboral, el funcionamiento de capacidades psicomotoras, cognitivas, sociales y afectivas (buen uso de herramientas o maquinaria, leer, escribir, resolver problemas con fluidez, trabajar en equipo, empatía, autopercepción positiva).

Las demandas de los contextos sociolaborales pueden dar lugar a múltiples situaciones de desajuste, por lo tanto múltiples situaciones de vulnerabilidad, debido al escaso nivel de funcionamiento que el joven, con un bajo nivel formativo, posee de todas las capacidades exigidas, o de sólo alguna de ellas. Cuando el grado de adquisición y desarrollo de las competencias, por parte de nuestro colectivo, no corresponde al nivel de funcionamiento exigido por los contextos sociolaborales, se produce una situación de desajuste y un factor de vulnerabilidad que va a condicionar las posibilidades que, el citado colectivo, tendrá para acceder al mercado de trabajo. En estos casos, los programas de formación y de orientación tienen una influencia muy positiva en los jóvenes que participan de los mismos, pues les confieren la posibilidad de adquirir y desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes necesarias en contextos de trabajo (Hair et al., 2009).

Expuestas las argumentaciones, en base a diferentes estudios, sobre los posibles factores y situaciones que conducen al colectivo de jóvenes con bajos niveles formativos a situaciones de vulnerabilidad, especialmente social y laboral, es

imprescindible plantear una definición del término *colectivo de jóvenes social y laboralmente vulnerables*.

En el marco de la integración sociolaboral y del propio concepto de vulnerabilidad, identificamos al colectivo de jóvenes vulnerables como aquellos sujetos que presentan limitaciones y/o dificultades en habilidades de tipo social, formativo y de adaptación práctica, dificultando sus procesos de adaptación en contextos escolares, sociales y laborales. Estas dificultades vienen condicionadas por una serie de factores (por ejemplo: baja autoestima, autopercepción negativa, limitaciones cognitivas, inestabilidad emocional, escasa motivación, entornos familiares desestructurados, fracasos académicos precedentes) que vulnerabilizan a este colectivo, precisando de procesos de orientación, de asesoramiento y de apoyos adecuados que reduzcan los desajustes existentes entre la formación y las exigencias sociales y del mercado laboral, minimizando así los factores de vulnerabilidad.

Con los soportes adecuados, el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad minimiza su condición, tornándose un colectivo capaz, competente y productivo. Pero, si no disponen de los soportes adecuados, estos jóvenes pueden sentirse incapacitados, infravalorados y desmotivados para afrontar con garantías las exigencias de los contextos sociales y laborales, proyectando sobre ellos una imagen sociolaboral negativa, que va a repercutir en una autopercepción negativa.

La condición de vulnerabilidad de estos jóvenes no es una condición patológica, por lo que no deben plantearse estrategias terapéuticas para satisfacer sus necesidades: *“Cada persona es un todo, ni despreciable ni aislable del contexto”* (Martínez Reguera, 1999, p. 63), *“Cada persona es (...) todo un universo completo, alguien único e irreplicable”* (Martínez Reguera, 1999, p. 73), por lo tanto, deben plantearse instrumentos, mecanismos que permitan el diseño y desarrollo de procesos de orientación y de formación hacia una perspectiva reforzada en los apoyos, que ofrezca a estos jóvenes oportunidades de participación, adaptación, responsabilidad o autodeterminación, que van a repercutir positivamente potenciando su seguridad interior y condicionando el desarrollo del sentimiento de ser equiparable, uno más como los demás, generando sentimientos de pertenencia, de aceptación e interiorización de vínculos, una autoestima y autopercepción positivas, una identidad.

Pensemos en el colectivo de jóvenes vulnerables, en el contexto social y laboral, como jóvenes con capacidad, capaces de adaptarse, capaces de desarrollar una actividad laboral de manera responsable pero, sobre todo, capaces de aprender.

Hay que valorar, además, los procesos de identificación, los “orígenes” de la vulnerabilidad, el determinismo social al que se les aboca a determinados colectivos,

como personas con algún tipo de discapacidad, extranjeros y/o inmigrantes, personas sin hogar, desempleados de larga duración. El colectivo de jóvenes con una baja cualificación y formación no escapa a ese determinismo social, no escapa a las etiquetas y connotaciones negativas que la sociedad les otorga, sin a veces considerar que son jóvenes con capacidades y potencialidades, que quizás sólo precisen de los apoyos adecuados para conseguir adaptarse al modelo implícito en la sociedad.

En base a este determinismo social, se plantean cuestiones como: ¿la imagen vulnerable que los diferentes contextos sociales proyectan sobre el joven puede condicionar la representación personal y social que éste hace de sí mismo?, ¿cómo se ve el joven?, ¿qué imagen proyecta el joven de su persona?, ¿cómo condiciona la percepción que el contexto tiene del joven su propia autopercepción, su autoimagen, su autoestima? Todas estas cuestiones planteadas son las que van a orientar el siguiente apartado.

2.2.3.2. La representación social del joven en situación de vulnerabilidad. Autopercepción: autoconcepto, autoimagen y autoestima

En el apartado anterior, se apuntaban toda una serie de factores que otorgan la condición de vulnerabilidad al colectivo de jóvenes, especialmente a aquellos con bajos niveles formativos. Entre los factores apuntados se destacan los de orden social o carácter externo (qué imagen proyecta la sociedad respecto al joven), como los de orden personal o carácter interno (qué imagen proyecta el joven sobre sí mismo). Entre ambas dimensiones, la personal y la social, existe una relación de interdependencia mutua, el *yo* y *el otro* son dos conceptos inseparables: *“el sí mismo existe por obra de la sociedad, pero ésta sólo es posible en cuanto varios sí mismos siguen aprehendiéndose entre sí y cada uno con referencia al ello”* (Szabo et al., 1980, p. 50).

Durante la juventud, el sí mismo (el *self*) adquiere especial relevancia. Los sentimientos respecto a sí mismo (autoestima) y la apariencia (autoimagen) son variables personales especialmente significativas, que absorben al joven por completo. Estos valores que el joven proyecta de su persona, el retrato subjetivo que confecciona sobre sí mismo, lo hace en base a la información recogida en su experiencia social, a partir de las percepciones sociales que recibe.

La identidad de una persona, el desarrollo de su personalidad, se basa en la interacción entre los procesos psicológicos básicos y su medio social (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). La imagen que uno hace de sí mismo surge a partir de las interacciones sociales que van a condicionar las

percepciones (cómo me veo), los sentimientos (cómo me siento) y los criterios (cómo me autoevalúo), que guían la construcción de la propia identidad como individuo personal (identidad personal) y como individuo social (identidad social), como la combinación del conocimiento que posee una persona que pertenece a un determinado grupo social y el valor que esa persona posee para el resto de integrantes del grupo de pertenencia (Tajfel, 1975).

El ser humano vive en sociedad, es un ser social con una vida social. En primera instancia la familia y después, otros contextos como la escuela, los entornos laborales, la comunidad, hacen que la persona individual interactúe en un grupo que va a influir en la forma de ser de la persona, en su manera de actuar, en sus actitudes, en sus valores y en cómo se ve y percibe a sí misma y a los demás (Hogg, 2003).

Los factores sociales tienen en la autoevaluación y en la formación de la autoimagen y la autoestima una gran importancia: *“los factores sociales determinan, en gran medida, los valores acerca de sí mismo; (...) éstos ejercen gran influencia sobre la autoestima. Nadie se evalúa a sí mismo en abstracto; la evaluación se hace siempre de acuerdo con ciertos criterios. Pero los criterios (...) derivan de las condiciones históricas de cada sociedad en particular y de la importancia que en ella se otorgue”* (Rosenberg, 1973, p. 26). Existe una relación sistemática entre los juicios, o valoraciones sociales y la autopercepción (autoconcepto y autoestima) que uno tiene de sí mismo. La persona tiende a atribuirse las valoraciones que los demás hacen de ella como valoraciones propias, a veces, incluso, sin que esas valoraciones sociales sean explícitas. Asimismo, la persona administra esas valoraciones para conformar y afirmar la imagen que uno tiene de sí mismo mediante mecanismos de identificación, la persona asume similitudes entre ella y los demás, de énfasis, la persona enfatiza la autopercepción y autoevaluación de las capacidades o competencias personales valorada socialmente y de comparación, la persona compara el desempeño de los demás con los suyos personales y utiliza sus propios comportamientos como punto de referencia para juzgar el comportamiento de otros (Dunning, 2003).

Existen, pues, evidencias sobre el papel del grupo social en la percepción del yo personal, en el autoconcepto que uno tiene de sí mismo, así como en la autoestima, alta o baja en función de las percepciones y valoraciones del grupo con relación a la persona (Burns, 1990; Devos & Banaji, 2003; Dunning, 2003; Hogg, 2003; Mead, 1962).

En el caso del colectivo de jóvenes con bajos niveles formativos y dificultades de aprendizaje, la imagen, generalmente negativa, que la sociedad proyecta sobre ellos condiciona su autopercepción. Rosenberg (1973) ya apuntaba a que el individuo actúa

en base a las suposiciones acerca de cómo es él y esa actuación tiene importantes consecuencias para su vida en la sociedad. Ofrecer a estos jóvenes oportunidades de participación social, adaptación, o responsabilidad, exige incidir en su autopercepción, en su autoconcepto, autoimagen y autoestima que van a contribuir al desarrollo de la aceptación de sí mismos, a la construcción de su identidad personal y social: *“En esencia, si una persona es aceptada, recibe aprobación y gusta por lo que es, y tiene consciencia de estos, entonces puede tener un autoconcepto positivo. Si lo otros, los padres, los compañeros, los profesores, lo ridiculizan, le dan poca importancia, lo rechazan, lo critican, por su conducta o por su físico, entonces es posible que tenga poco autorrespeto y poca autovalía. En la forma que una persona es juzgada por los otros en esa misma forma se juzga a sí misma”* (Burns, 1990, p. 195).

En este proceso de construcción de la identidad del joven, el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima devienen variables personales importantes y relevantes, que van a condicionar (relacionándolo con el objetivo principal de esta investigación) los procesos de integración de los jóvenes con bajos niveles formativos.

Entre los quince y los dieciocho años, la autoimagen cobra especial importancia para el joven. En esta etapa final de la adolescencia son muchos los cambios de tipo personal, social, físico, biológico y psicológico que el joven experimenta: elección de una carrera profesional, de una ocupación, adopción de un nuevo status social, adquisición de nuevas responsabilidades, se encuentra en un periodo de transición en el cual debe empezar a adoptar el rol adulto, a formar su identidad adulta. En este proceso, condicionado por factores contextuales (Benson & Kirkpatrick, 2009) sobre la relación entre el contexto familiar del joven y la formación de su identidad como adulto, es importante que el joven reflexione sobre sus propias características, empiece a ser consciente de sí mismo, empiece a autopercebirse como un ser social, sea capaz de construir la imagen personal y social de su persona, que no va a estar exenta de distorsiones, dado que en muchos casos la imagen que tendrá de sí mismo diferirá de su imagen social, aunque parte de esa imagen personal se construya en función de la imagen social que el joven percibe.

En la construcción de esa imagen personal, del yo (el *self*), el sujeto pasa a ser al mismo tiempo objeto respecto al que se proyecta una serie de actitudes. Siguiendo las aportaciones de Rosenberg (1973), es posible clasificar las actitudes que la persona proyecta sobre sí misma en base a unas dimensiones (contenido, dirección, intensidad, importancia, saliencia, coherencia, estabilidad y claridad), que van a permitir conocer la estructura de la imagen que, en este caso, el joven hace de sí mismo, ayudando a entender parte de su proceso de representación social.

La autoimagen del joven se construye en base a una serie de contenidos (qué ve el joven cuando se mira a sí mismo, bajo qué parámetros se ve) respecto a los que tiene unas opiniones y canaliza unas actitudes positivas o negativas, favorables o desfavorables (direccionalidad). Asimismo, las opiniones y actitudes del joven sobre su persona podrán ser más o menos intensas (intensidad), más o menos importantes en relación con otros temas o aspectos (importancia), dedicará más o menos tiempo a pensar en las opiniones y actitudes que tiene respecto a su persona (saliencia), serán opiniones y actitudes coherentes o contradictorias (coherencia), más o menos estables en el tiempo (estabilidad) y constituirán, finalmente, una imagen firme o confusa sobre cómo es él (claridad) (Rosenberg, 1973).

Conocer la imagen que el joven tiene de sí mismo, analizar esa imagen construida en función de las dimensiones apuntadas, va a permitir incidir en otra variable personal no menos importante en su proceso de representación social, la autoestima.

Al igual que la autoimagen, la autoestima posee un marcado carácter social. El sentimiento de ser importante y valioso para alguien, el reconocimiento por parte de otra persona, es básico y esencial para el desarrollo de un sentimiento de autoestima. Asimismo, este sentimiento puede devenir un factor de vulnerabilidad en la medida en que sea negativo. Una baja autoestima hace que, en este caso, el joven sea altamente vulnerable, vulnerabilidad que le viene transferida por las dificultades que encuentra en sus relaciones interpersonales, pues un joven con una baja autoestima es especialmente sensible a cualquier crítica que otros puedan hacerle, sintiéndose amenazado, sentimiento que interfiere en su interacción social.

Autoimagen y autoestima determinan el autoconcepto que el joven tiene de su persona, siendo este último positivo en la medida que las otras dos variables lo sean. Asimismo la autoimagen y la autoestima condicionan otros procesos autoperceptivos claves en el proceso de representación social del joven, como pueden ser la autoeficacia y los procesos de atribución causal.

Llegados a este punto cabe preguntarse lo siguiente: en el caso de los jóvenes con bajos niveles formativos, ¿qué incidencia tienen el autoconcepto, autoimagen y autoestima en sus procesos de representación social?

Entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico existe una alta correlación. Jóvenes con dificultades académicas acostumbran a presentar un bajo autoconcepto de sí mismo y una baja autoestima (González-Pienda et al., 2000; Hernando, Alonso, Lobato & Montilla, 2006), resultando de esta combinatoria jóvenes altamente vulnerables. Estos jóvenes acostumbran a presentar una falta de interés generalizada, así como pocas expectativas de logro, actitudes que contribuyen al

desarrollo de su baja autoestima y al mismo tiempo, les conduce a la generación de dudas respecto a sus capacidades, reforzando la pérdida del sentimiento de autoestima.

Los problemas que estos jóvenes acostumbran a presentar con relación a su comportamiento autorregulatorio y su percepción e interacción sociales (infravaloración de sus capacidades, la creencia de que los demás no les valoran, el sentimiento de incapacidad, la sensación de falta de recursos, la difícil resistencia a la frustración, las actitudes defensivas, las atribuciones causales de sus éxitos a factores externos ajenos a sus capacidades y de sus fracasos a factores internos asociados a la falta de capacidades que creen tener), afectan de manera negativa ya no sólo a su competencia académica, también a su competencia social.

Estos jóvenes, emocionalmente más inestables, presentan una menor motivación en la búsqueda de aprobación y la obtención de reconocimiento social, especialmente por parte de las personas que pueden resultar más significativas para ellos (padres, profesores), lo que favorece el abandono escolar y la baja percepción de su autoeficacia y de sus capacidades por parte del joven (González-Pienda et al., 2002; Hernando et al., 2006). Todo esto conduce, al colectivo de jóvenes con bajos niveles formativos, a acabar proyectando sobre sí mismos una imagen negativa caracterizada por la poca o nula confianza en sus capacidades (*no soy capaz de...*). Esta imagen personal conformada acaba transfiriéndose a su imagen social, dando lugar a la construcción de etiquetas y connotaciones sociales negativas que, generalmente, acaban asignándose a este colectivo de jóvenes, los cuáles ven reforzado su autoconcepto negativo, su baja autoestima y la baja autopercepción de sus capacidades y competencias.

En anteriores apartados de este mismo estudio, se establecía la variable empleo como elemento clave para los procesos de participación social, resultando ser un claro factor de vulnerabilidad en la medida en que éste es nulo o precario. Asimismo, el trabajo también resulta un factor clave en los procesos de representación social del joven, le confiere un status y reconocimiento social como adulto, unos recursos económicos, autonomía, capacidad de decisión. Por tanto, ¿qué sucede cuando existen claras dificultades para acceder a un trabajo?, ¿cómo condicionan el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima los procesos de inserción laboral de los jóvenes con bajos niveles formativos y sus procesos de representación social?

Sobre estas cuestiones, varios autores han referenciado en sus estudios la relación existente entre autoconcepto, autoimagen y autoestima, de los jóvenes con bajos niveles formativos y en riesgo de exclusión, con la variable trabajo (Caspi, 1987;

Diener & Larsen, 1993; Dooley & Prause, 1997; Hair et al., 2009; McWhirter & McWhirter, 2008; Suñol, 1996; Urra, 1997). La revisión de sus estudios y aportaciones permite inferir la existencia una correlación positiva entre los jóvenes con un autoconcepto negativo y una baja autoestima y sus procesos de inserción laboral, o de incorporación al mercado de trabajo. Aquellos con una baja autoestima y un autoconcepto negativo son los que presentan mayores posibilidades de desempleo, mayores situaciones de precariedad laboral, mayor tiempo de inactividad laboral, menor estabilidad laboral y escaso éxito profesional. Es importante atender a la reciprocidad existente entre autoconcepto, autoestima y empleo. Las dificultades que estos jóvenes presentan para acceder a un puesto de trabajo pueden reforzar su sentimiento de baja autoestima y autoconcepto negativo que, a su vez, actúan de forma adversa, dificultando su acceso al mercado de trabajo y reduciendo sus niveles de empleabilidad (aspecto del que nos ocuparemos más adelante). No obstante, aunque un autoconcepto negativo y una baja autoestima son factores personales e internos que inciden positivamente en las posibilidades de inactividad laboral del joven, con bajo nivel formativo, es preciso no olvidar que estas variables interaccionan y se combinan con otras de carácter social, no menos importantes, como la situación socioeconómica de la comunidad en la que vive, el contexto familiar e incluso el propio contexto educativo-formativo, por citar sólo algunos (Dooley & Prause, 1997; Hair et al., 2009; McWhirter & McWhirter, 2008).

Como apunta Urra (1997), la “normalización” de este colectivo de jóvenes, con dificultades académicas y una historia de fracaso escolar, abocados a “matar el tiempo” fuera de los contextos educativos o formativos, en actividades de negativo reconocimiento y prestigio social, pasa por la integración laboral, siendo imprescindible facilitarles, primero, una buena autoestima y deseabilidad social. Para estos jóvenes, disponer de un trabajo implica incrementar su autoestima en todas las esferas de funcionamiento personal (Diener & Larson, 1993), implica la adopción de una imagen positiva de sí mismos, empiezan a verse como sujetos capaces y a reconocerse como sujetos sociales.

En síntesis, la autoestima es un factor influyente y determinante en la conducta como elemento mediador entre la persona y el contexto social y afectivo en el que se desenvuelve. El sujeto busca la imagen de su yo en base a las percepciones que los demás tienen de él (Santibáñez, 2009). La autoestima, definida como la ratio entre pretensiones y éxito, así como la discrepancia entre el uno mismo real e ideal, es una actitud positiva o negativa hacia uno mismo y supone la aceptación de la propia persona. Cada uno conoce sus virtudes, sus defectos y los acepta (Rosenberg, 1973).

Autoestima es el valor global que la persona hace de sí misma, una síntesis de la valoración en aquellas dimensiones que considera importantes para ella. Algunos de los autores hasta el momento mencionados (Caspi, 1987; Larsen, 1993; Santibáñez, 2009; Suñol, 1996; Villa, 1992) utilizan autoestima y autoconcepto como dos términos paralelos, utilizándolos según el campo o dimensión: autoconcepto, para la dimensión cognitiva o descriptiva de uno mismo y autoestima, para la dimensión más afectiva y aspectos evaluativos de uno mismo. Por lo tanto, son conceptos complementarios.

El autoconcepto está en función de la imagen que la persona se construye de sí misma, del grado de autoestima y de las percepciones o proyecciones sociales que recibe. Los demás influyen de manera importante en nuestro autoconcepto y nosotros también en el de los demás. Conocer el autoconcepto, la autoimagen y el grado de autoestima que poseen estos jóvenes, conocer cómo se autoperciben, resulta un paso imprescindible para orientar procesos de integración sociolaboral.

Deben plantearse actuaciones de carácter formativo que incidan sobre estas variables (autoimagen, autoconcepto, autoestima), que estimulen el desarrollo de sentimientos de confianza en las propias capacidades y es aquí donde reside una de las principales dificultades: plantear actuaciones formativas orientadas a mejorar los procesos de inserción sociolaboral de un colectivo de jóvenes altamente vulnerables que, por lo general, presentan dificultades académicas, una historia de fracaso escolar, una escasa motivación, pocas expectativas, una elevada desconfianza en los otros y una falta de confianza en sus capacidades y potencialidades.

Este planteamiento formativo y orientativo dirigido a mejorar los procesos de integración sociolaboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, por los bajos niveles formativos que presentan, constituye uno de los objetivos básicos de esta investigación.

2.3. UNA MIRADA A LAS COMPETENCIAS

El término competencia posee un elevado grado de complejidad en su conceptualización, pero resulta un término clave y determinante en el estudio de los procesos de integración social y laboral.

En el presente trabajo, se realiza una aproximación al término de 'competencia', a partir del estudio de elementos inherentes al propio concepto, desde la perspectiva de la integración sociolaboral: competencias básicas, empleabilidad, adaptabilidad y procesos de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Al respecto, van a plantearse toda una serie de interrogantes clave en torno al concepto de competencia: qué es, para qué sirve, de qué manera y dónde se aplica, por medio de qué y cómo (Zabala & Arnau, 2008), interrogantes que conducirán posteriormente a otras cuestiones significativas, tales como:

- ¿Qué son y qué entendemos por competencias básicas, por empleabilidad y por adaptabilidad?
- ¿Cómo encajan la empleabilidad y la adaptabilidad en el marco de las competencias básicas? ¿Son competencias básicas o meta-competencias?
- ¿Qué papel juegan las competencias básicas, la empleabilidad y la adaptabilidad en los procesos de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad?

2.3.1. Delimitaciones sobre las competencias

‘Competencia’ como concepto tiene su origen en el ámbito empresarial, pero su uso se ha transferido y hecho extensible a otras dimensiones, a otros ámbitos como son el educativo y/o formativo, el interpersonal, el social, o el personal, deviniendo un elemento que debe contribuir al desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida y a lo largo de ésta.

“El problema está en la reducción de la competencia a un único aspecto del hombre como es el profesional o laboral. (...) la competencia es más que las 35 horas semanales de trabajo. Por ello debemos asumir un sentido más amplio del concepto. La competencia no es sólo profesional, es también humana. Así, afecta a todos los ámbitos de la persona” y “(...) se irán desarrollando a lo largo de la vida, más allá de lo profesional o laboral. (...) el concepto de educación permanente enlaza con la concepción integral de la competencia”.

Entrevista a Ettore Gelpi (Navío & Ruiz Bueno, 2001, p. 12)

Es precisamente esta concepción integral del término competencia, a la que alude Ettore Gelpi, lo que justifica la necesidad y obligatoriedad de abordar y estudiar los procesos de integración sociolaboral del colectivo de jóvenes vulnerables desde la perspectiva de las competencias; no debe olvidarse el conjunto de dimensiones e indicadores de exclusión, que hace a nuestro colectivo vulnerable en el ámbito social y laboral (véase figura ‘Dimensiones e indicadores de exclusión sociolaboral’).

Una primera aproximación al concepto de competencia la define como: *“la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en*

un contexto determinado, y para lo que es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala & Arnau, 2008, pp. 43-44). Otras aproximaciones al término, la definen desde una dimensión personal: “conjunto de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, aptitudes, actitudes, valores, recursos individuales, características personales) que se manifiestan de manera combinada e integrada; y una dimensión social y/o contextual; el conjunto de atributos personales relacionados con el contexto de trabajo (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos, conductas o experiencias) y que abarca desde los aspectos más genéricos del contexto productivo hasta las exigencias de la organización del trabajo” (Navío, 2005b, pp. 216-217).

Esta última acepción de la competencia le confiere al término la propiedad de constructo social, dado que la competencia adquiere valor si existe un reconocimiento social de la misma. La competencia lo es en un contexto determinado y en función de la exigencia social requerida para ese contexto. Una persona es competente si responde de manera adecuada a las demandas, exigencias y criterios establecidos y requeridos socialmente para una situación, en un contexto determinado. Es precisamente este carácter social de la competencia lo que hace que determinados colectivos sean considerados vulnerables. Sírvase, a modo de ejemplo, el caso de los jóvenes de 16 años que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, el nivel de estudios mínimos requeridos social y laboralmente. El mercado de trabajo actual establece que, para acceder al mismo, es preciso disponer de unos estudios mínimos certificados. Los jóvenes de 16 años que no disponen de estos estudios, una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, son considerados, por el mercado de trabajo, no competentes, que no implica que no sean capaces, por qué *“una cosa es ‘ser capaz’ y otra bien distinta es ‘ser competente’”* (Tejada, 1999a, p. 24), sólo que no han sabido utilizar los recursos de los que disponen en un contexto concreto, como es el Instituto, para la obtención del título requerido. Es precisamente esta “no competencia” lo que hace vulnerable a este colectivo de jóvenes, una condición de vulnerabilidad ocasionada por una historia de fracaso académico, motivado por un problema de capacidad para el logro de determinadas competencias. En estas primeras aproximaciones y definiciones del concepto competencia, subyacen una serie de ideas lo bastante significativas respecto a la conceptualización del término, ideas que hacen referencia a:

1. Los *componentes de la competencia* (elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales).
2. Los *campos de la competencia* (Delors -1996- apuntaba que los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida atendían a la adquisición y desarrollo de unas competencias básicas de *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*).
3. El *proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias* (las competencias se adquieren y su proceso de enseñanza-aprendizaje deviene un proceso complejo de construcción personal, que atiende a características diferenciales de la persona y a una serie de principios psicopedagógicos para su aprendizaje. Atendiendo a alguno de estos principios y relacionándolos con el colectivo de estudio se puede señalar: la necesidad de una actitud favorable y de motivación, la necesidad de poseer un grado positivo de autoestima, autoconcepto y expectativas, la necesidad de que los nuevos contenidos sean significativos y funcionales, la necesidad de una buena disposición para el aprendizaje, o la necesidad de atender al nivel de desarrollo cognitivo, entre otros principios. Puede verse como la mayoría de principios apuntados responden a las necesidades más significativas sobre las que incidir y trabajar).
4. El *carácter metadisciplinar de las competencias* (las competencias lo son dentro de un contexto, laboral o profesional, social, educativo, sin olvidar que esta relación entre contexto y competencia no es unidireccional).

Las ideas apuntadas perfilan un enfoque globalizador, contextual y orientador del término 'competencia', que adquirirá unas u otras connotaciones en función de las condiciones y las demandas de un contexto cambiante. Un ejemplo lo tenemos en los actuales contextos de trabajo, caracterizados por un ritmo acelerado y constante de cambio. Este cambio es consecuencia de la incursión de las tecnologías y la difusión de nuevos modelos organizativos, que deben dar respuesta a las exigencias de un mercado que demanda, cada vez más, trabajadores adaptables (competencias generales) y directamente operativos (especialistas). Flexibilidad, autonomía, trabajo en equipo, o creatividad para afrontar los problemas y tomar decisiones, son ejemplos de las nuevas exigencias de un mercado de trabajo que ya no se conforma solamente con la capacidad de una persona para desempeñar una ocupación, o las tareas propias de determinados puestos de trabajo. Con más frecuencia, los contextos laborales exigen de la persona una amplia base de competencias técnicas, metodológicas, organizativas, comunicativas, de autoformación, o que faciliten el paso

de la formación al empleo, aspecto, este último, que va a exigir a los procesos formativos el carácter orientador apuntado.

En definitiva, tornando a la definición inicial, los contextos laborales exigen un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que deben integrarse atendiendo a unos atributos personales y tomando como referencia las experiencias personales y profesionales que se manifiestan mediante comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (Navío, 2005b).

Un recorrido “histórico” por algunas de las aproximaciones conceptuales que diferentes autores han realizado del concepto de ‘competencia’ (Bunk, 1994; Descy & Tessaring, 2002; Kämäräinen, 2002a, 2002b; Ferrández, 2002; Le Boterf, 1994, 1998; Le Boterf, Barzucchetti & Vincent, 1993; Mertens, 1996; Tejada, 1999a, 1999b, 2009), muestra el enfoque globalizador y contextual del propio término.

Para la mayoría de estos autores, la competencia no puede entenderse ajena al contexto profesional donde la persona actúa, un contexto dinámico y cambiante que demanda respuestas a sus exigencias:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, escogiendo y movilizándolo un doble equipo de recursos: recursos personales (...) y del contexto (...) (Le Boterf, 1998, p. 38).

...posee competencia profesional quien dispone de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, p. 9).

(...) la competencia laboral (...) pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación. (...) Surge como una alternativa atractiva (...) para impulsar la formación y la educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general (Mertens, 1996, p. 1).

Competencias (competences): Aptitud demostrada individualmente para utilizar el saber práctico (know-how), la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requisitos profesionales tanto habituales como cambiantes (Descy & Tessaring, 2002, p. 15).

...la idea de las capacidades clave es promover la flexibilidad para responder a los nuevos problemas tecnológicos y organizativos (...) así como la capacidad individual para la adquisición de nuevas habilidades y competencias (Kämäräinen, 2002a, p. 20).

Asimismo, la competencia no puede entenderse ajena a los contextos, a las capacidades necesarias para dar respuesta a las demandas, ni tampoco ajena a la formación, especialmente de base:

El sujeto, como una unidad, va alcanzado su nivel de capacidades en el campo cognitivo, afectivo y conativo (...). Gracias a esas capacidades, cada persona <<es capaz>> de lograr la base de las competencias que le permiten alcanzar el éxito en el desarrollo de su trabajo. Son las capacidades las que le permiten construir su conocimiento, logrando así un parámetro de interpretación del mundo y de la vida que será irreplicable en otra persona; es esa construcción el garante indudable de la competencia. Por lo tanto, la y las competencias no son algo aislado, que se puede alcanzar como una habilidad más o menos consciente o como una destreza que camina hacia el hábito; la competencia requiere ya <<una cierta>> formación humana o, dicho de modo más amplio en extensión (...), es necesaria una educación de base para garantizar que se dispone del fundamento de la competencia para el trabajo (Ferrández, 2002, p. 184).

Para este autor, la formación de base constituye el dominio de las capacidades fundamentales y generales para lograr la interacción con el medio cultural, laboral y social.

El enfoque de la competencia desde la formación de base resulta de interés para el presente estudio, donde los procesos formativos se establecen como un elemento clave para la inserción sociolaboral de los jóvenes vulnerables, precisamente por la falta de formación de base que presentan y su repercusión en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo.

Atendiendo a la relación entre el binomio formación de base y competencias, este autor establece que toda educación y/o formación de base debe centrarse en el principio de integralidad, debe integrar el aprendizaje de conceptos actuales, pertinentes, relevantes y con capacidad científica y tecnológica (conocimiento de base cognitiva), el aprendizaje de los procedimientos y su dominio (conocimientos de base procedimental: habilidades, capacidades) y el aprendizaje de actitudes y valores

(conocimientos de base actitudinal, afectiva y conativa). Este principio de integralidad es la prestación que la formación de base hace al mundo del trabajo con relación a las competencias. La educación de base debe generar conocimiento real del contexto laboral, ofrecer recursos para funcionar en el mundo laboral y crear actitudes positivas. En palabras del propio autor *“crear un saber sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; saber hacer para comenzar a manipular máquinas y artilugios usados en el mundo de la producción; finalmente, saber estar entre los medios y recursos que constituyen el mundo del trabajo”* (Ferrández, 2002, p. 89).

El dominio de los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales, de toda competencia, requieren del desarrollo de capacidades para saber, saber hacer, saber ser y estar. La formación de base y la formación para el trabajo deben contribuir al desarrollo de estas capacidades, deben ser polivalentes y plurivalentes, esto es, contribuir al dominio procedimental de las competencias definidas por la tipología de un perfil profesional, al dominio de estrategias, de actividades, de modelos de comunicación, de medios, de recursos, o de cualquier otro componente de las estrategias, sin olvidar la necesaria contribución al desarrollo de la capacidad innovadora, capacidad que implica un actitud estratégica para adaptarse a los constantes cambios, a las constantes transformaciones sociales y laborales.

Por lo tanto, no puede abordarse la competencia sin aludir a las capacidades, pues la capacidad es un componente clave de la competencia, idea que ratifica Tejada (2009) cuando afirma que *“las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente”* (p. 135).

Para este último autor (Tejada, 1999a, 1999b, 2009), la competencia comporta en si misma un conjunto de conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y estar), componentes que deben cumplir una exigencia, la de estar combinados, coordinados e integrados:

El conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave... Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente le problema dado (Tejada, 1999a, p. 27).

Esta acción combinada, coordinada e integrada de los componentes de la competencia, exige de la persona el dominio del conjunto de saberes y la disposición

de capacidades (recursos), adquiribles mediante procesos formativos, que le permitan ser “capaz de” utilizar y/o movilizar esos recursos disponibles, no de manera aislada sino, como ya se ha referido, de forma combinada, integrada, coordinada y contextualizada (el contexto de desarrollo de la competencia resulta un elemento clave). Sólo así, *“poniendo en práctica-acción la competencia es como se llega a ser competente”* (Tejada, 2009, p. 135). Una persona “capaz de”, sólo resultará competente cuando utilice los recursos de los que dispone acorde a las demandas del contexto (formativo, laboral, social...) de actuación.

De todo lo apuntado, se deriva que *las competencias sólo son definibles en la acción* (Tejada, 1999a, 2009), una afirmación que le confiere a la competencia un carácter dinámico y contextual, así como la consideración de la doble dimensión (personal y social) del propio término. Por una parte, considerar la dinamicidad y contextualización de las competencias no implica la adquisición y desarrollo de infinitas de ellas, sino la capacidad de utilizar de manera combinada y contextualizada los recursos de los que la persona dispone y que ha ido adquiriendo a lo largo de toda su vida activa. Es lo que, en definitiva, se entiende por capacidad de adaptación y flexibilidad, conformándose al mismo tiempo como competencias. Por otra parte, hablar de competencia implica considerar a la persona en un contexto y en interacción con el mismo: *“La competencia es la relación existente entre lo interno de la persona y lo externo. (...) Queda implícita la importancia del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. Es decir, la competencia sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del contexto”* (Tejada, 1999a, p. 29).

Lo expuesto sobre las consideraciones que este autor realiza en torno al concepto de competencias, nos devuelve a la perspectiva socio-ecológica que enmarca este trabajo de investigación. No podemos pensar en competencias sin vincularlas o relacionarlas con los contextos concretos en los que se consideran. En este estudio, no podemos pensar en competencias sin vincularlas a los contextos sociales y laborales (contextos de integración de los jóvenes en situación de vulnerabilidad), en los que los procesos formativos tienen un papel importante para el desarrollo de capacidades (adquisición de recursos) necesarias e imprescindibles en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias.

AUTORES	SEMÁNTICA				ESTRUCTURAL
	Qué	Para qué	De qué manera	Dónde	Por medio de qué
Le Boterf (1994, 1998)	Saber actuar		De manera pertinente	En un contexto particular	Doble equipo de recursos: personales y del contexto
Bunk (1994)	Disposición de conocimientos, destrezas y aptitudes.	Ejercer una profesión, resolver problemas profesionales	De manera autónoma, flexible y colaborativa	En su entorno profesional y en la organización del trabajo	Conocimientos, destrezas y aptitudes
Mertens (1996, 2000)	Conjunto de capacidades y conocimientos condicionados por el contexto.	Facilitar la transferencia de las habilidades y conocimientos en diferentes contextos para hacer frente a los cambios	De manera responsable y con capacidad de adaptación	En ambientes flexibles y diferentes contextos.	Habilidades y conocimientos
Descy y Tessaring (2002)	Aptitud demostrada para utilizar el saber práctico, las cualificaciones o los conocimientos teóricos	Afrontar situaciones y requisitos profesionales	De manera Individual	En contextos profesionales habituales o cambiantes	Conocimientos y experiencias relevantes
Kämäräinen (2002a, 2002b)	Capacidad de adquirir nuevas habilidades y capacidades que fomenten la flexibilidad	Dar respuesta a los nuevos retos técnicos y organizativos	De manera Individual	Contexto de trabajo, tecnológico y educativo	Habilidades y capacidades
Ferrández (2002)	Capacidad en el campo cognitivo, afectivo y conativo	Interactuar con el medio cultural, laboral y social	De manera estratégica (con capacidad innovadora)	Diferentes contextos (sociales, culturales, laborales, educativos)	Formación y/o educación de base para el trabajo y permanente
Tejada (1999a, 1999b, 2009)	Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción	Resolver problemas específicos	De forma autónoma y flexible	En contextos singulares	Adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-)

Tabla 4: Análisis comparativo de las definiciones del término competencia por autores⁵

⁵ La tabla sintetiza las aportaciones de los autores respecto al término 'competencia' siguiendo el esquema de Zabala y Arnau (2008); es decir, atendiendo a las dimensiones semántica y estructural del propio término.

Del análisis realizado, se puede entrever cómo las aproximaciones que los diferentes autores hacen del término competencia son bastante coincidentes, tanto respecto a la dimensión semántica, como a la estructural.

Del conjunto de todas estas aportaciones extraemos las siguientes observaciones:

- Todos los autores identifican en el *qué* de la competencia dos de sus tres componentes claves: *conocimientos* y *habilidades*. El componente actitudinal no aparece de manera explícita.
- Todos los autores identifican en el *para qué* el ejercicio de una profesión, la resolución de problemas y el hacer frente a los cambios.
- Todos los autores identifican en el *cómo* o *de qué manera* la responsabilidad y la autonomía, aspectos pertinentes a la dimensión individual y también actitudinal del individuo.
- Todos los autores identifican en el *dónde* los contextos profesionales y organizativos, a pesar de hacer referencia a otros contextos de forma muy generalizada.
- Todos los autores identifican en la dimensión estructural, *por medio de qué*, recursos personales y contextuales (conocimientos, habilidades y experiencias).

A partir de todo lo expuesto y en el marco de este trabajo, se permite apuntar un modelo contextual interpretativo del término ‘competencia’.

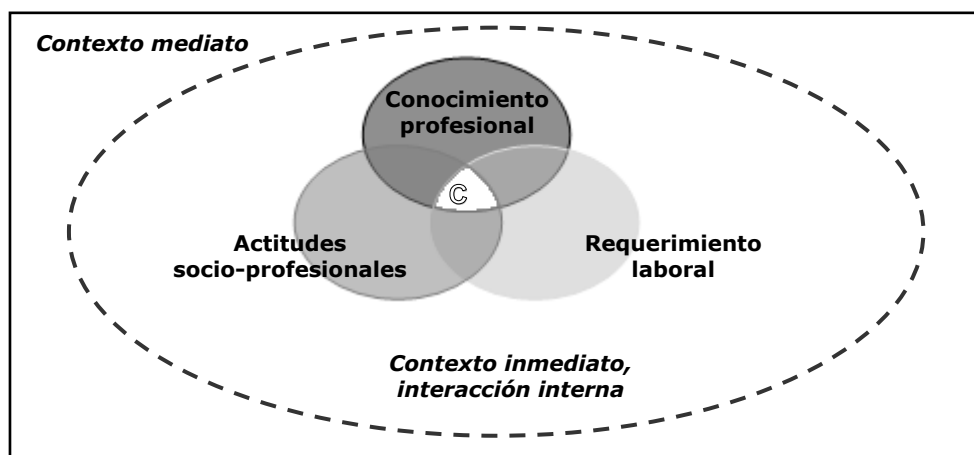


Figura 5: Interpretación contextual y holística de la competencia

En función de este modelo, la competencia se entiende y define como:

El resultado de la intersección de tres factores interrelacionados, cada uno de los cuáles precisa del dominio de unas capacidades concretas. El *conocimiento profesional*, conocimientos y experiencia que la persona posee con relación a un puesto de trabajo concreto y específico, a una profesión determinada. Las *actitudes socio-profesionales*, disposición de una persona para integrarse, adaptarse, interactuar, relacionarse o comunicarse en el contexto sociolaboral, en definitiva, atributos personales, motivos, comportamientos, actitudes, valores, planteamientos éticos, morales, deontológicos, características de personalidad relacionados con los contextos socio-profesionales. El *requerimiento laboral*, habilidades, destrezas, aptitudes y experiencias generales que se relacionan con los contextos laborales. La interacción de los factores apuntados va a estar condicionada por el contexto mediato e inmediato, interno y externo de las organizaciones donde interactúan, que va a determinar qué competencias se requieren para el desempeño de la actividad profesional y consecuentemente, qué dominio se va a exigir de las capacidades de cada uno de los factores que conforman la competencia.

A modo de síntesis conclusiva sobre lo aportado en torno al concepto de competencia se destaca que:

- Competencia y contexto están en continua interacción y se condicionan mutuamente.
- Competencia es acción para transformar nuestro contexto inmediato y mediato.
- Competencia implica capacidad de aprender y de innovar.
- Competencia implica perfeccionamiento profesional.
- Competencia remite a una cultura, o a un nivel de conocimientos, de manera que el individuo comprenda las situaciones profesionales en que se encuentra y sea capaz de adaptarse a ellas.
- La motivación no es la competencia, pero resulta el motor que la mueve y hace posible su ejercicio.
- La competencia implica un conjunto de comportamientos. Los comportamientos se aprenden. Por lo tanto, la competencia se adquiere, se aprende y se aprehende a partir de unos procesos de formación, de enseñanza y de unos procesos experienciales.
- Competencia es transferencia.
- Competencia es hacer.
- Los principales componentes de la competencia son:

- Saber (tener los conocimientos que permitan realizar la actividad e incluso los comportamientos incluidos en la competencia).
- Saber hacer (habilidades/destrezas para aplicar los conocimientos que se posee a la solución de problemas que plantea el trabajo)
- Saber estar (actitudes/intereses y capacidad para que nuestros comportamientos se ajusten a las normas y reglas de la organización)
- Querer hacer (motivación, se debe querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia).
- Poder hacer (medios y recursos para llevar a término los comportamientos incluidos en la competencia).
- Saber saber (aprender a aprender y a desaprender).

Valga aquí destacar la aportación del autor Echeverría (2002) que, en su visión holística de la competencia de acción profesional, habla de cuatro componentes clave: el componente técnico (saber), el componente metodológico (saber hacer), el componente participativo (saber estar) y el componente personal (saber ser). Se observa que, de nuevo, los saberes apuntados por Delors (1996) están integrados.

- Competencia exige flexibilidad y aprendizaje permanente (*lifelong learning*).
- El aprendizaje permanente hace emerger los conceptos de empleabilidad y adaptabilidad.

2.4. COMPETENCIAS BÁSICAS, EMPLEABILIDAD Y ADAPTABILIDAD EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL DEL COLECTIVO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Si atendemos al análisis del concepto 'competencia' realizado en el apartado anterior, cabe entenderlo en términos de combinación de tres elementos clave, que deben resultar apropiados a cada contexto particular de desarrollo: los conocimientos, las actitudes y las habilidades. Estos tres elementos conforman el 'qué' semántico de la competencia y su 'por medio de qué' estructural. No obstante, el 'qué' de la competencia también tiene su 'para qué', su 'de qué manera' y su 'dónde' (véase de nuevo la tabla 'Análisis comparativo de las definiciones del término competencia por autores' de este trabajo).

Todos los autores confluyen en identificar que las competencias son necesarias para resolver problemas, afrontar nuevas situaciones y retos, interactuar en contextos singulares, sean éstos laborales, culturales, sociales o educativos, de forma autónoma, responsable, flexible, adaptable, estratégica e innovadora.

Esta caracterización de la competencia deja entrever la complejidad que el término entraña pero, sobre todo, la necesidad de considerar un conjunto de competencias globales y transversales a cualquier contexto de acción que permitan, o faciliten, una actuación autónoma, flexible, adaptable, estratégica e innovadora de la persona en nuevos contextos, ante nuevos retos y ante situaciones problemáticas que, en el marco de esta investigación, se transfieren a contextos, retos y problemas de carácter eminentemente laboral y formativo. En definitiva, considerar el conjunto de competencias básicas que desarrollan en el individuo su empleabilidad y su adaptabilidad, esto es, su capacidad de ser empleable en el amplio contexto laboral y su capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones laborales que puedan sucederse. A partir de estas primeras argumentaciones, las cuestiones que se plantean y sobre las que se articula este apartado, con relación al concepto de competencia, son las siguientes:

- ¿Qué entendemos por competencias básicas?
- ¿Qué hace que una competencia pase a ser considerada competencia básica?
- ¿Qué entendemos por empleabilidad y adaptabilidad?
- ¿Qué incidencia tienen tanto las competencias básicas, como la empleabilidad y la adaptabilidad, en los procesos de inserción laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad?

2.4.1. Qué son y qué entendemos por competencias básicas. Sobre el papel de las competencias básicas en los procesos de inserción sociolaboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad

El término competencia básica surge en un contexto socioeconómico cambiante, en el que se pasa de una sociedad industrializada (cultura de los oficios) a una sociedad del conocimiento (cultura de las profesiones), donde lo que se exige a la persona no son conocimientos y habilidades para desarrollar funciones concretas, en contextos concretos, sino un amplio bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes generalizables a contextos diversos, válidos para adaptarse a un amplio número de situaciones complejas y cambiantes. Es lo que el autor Bolívar (2008) refiere como los saberes necesarios del siglo XXI, la exigencia de saber combinar e integrar esos saberes, hecho que va a implicar el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente.

Se observa que el concepto de 'competencias básicas' es más amplio que el propio concepto de 'competencia profesional'. Las competencias básicas son competencias para la vida, para el desarrollo personal e integral de la persona, competencias que permiten dar respuesta a las demandas que la sociedad hace a sus ciudadanos,

donde el ámbito laboral es sólo una parte en ese amplio entramado de contextos sociales de desarrollo.

Las competencias básicas se tornan elemento clave en los procesos de integración social y laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, dado que éstas van a exigir, del mismo, la adquisición y dominio de una serie de recursos, así como la capacidad de utilizar esos recursos de manera adecuada, combinada y contextualizada, esto es, en función de cada contexto y de sus demandas. Las competencias básicas devienen elemento integrador en la medida que van a exigir, del joven, la capacidad de ser polivalente, flexible y adaptable, tornándose competencias que van a contribuir al desarrollo de su empleabilidad, suponiéndole una mejora de su proceso de integración sociolaboral.

En torno al concepto de competencias básicas, son varios los trabajos, estudios y proyectos realizados, así como las aproximaciones conceptuales y definiciones que autores y organismos han realizado del propio término. Un análisis de algunos estudios como el Informe *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009a), o el Programa Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009b) ofrecen una perspectiva holística e integradora de las competencias básicas, competencias no limitadas al mundo laboral y/o profesional, sino competencias para la vida, que van a permitir el desarrollo, realización y participación individual en diferentes ámbitos de la vida (económico, social o comunitario, político, familiar, laboral, educativo).

Asimismo, el análisis de algunas de las definiciones que diferentes autores y organismos realizan del término competencias básicas, también ofrece esta visión holística e integradora con relación al término. Sírvase a modo de ejemplo las definiciones de autores como:

- Mertens (1996) define el término como el conjunto de capacidades y competencias que facilitan la transferencia de habilidades y conocimientos en diferentes contextos.
- Descy y Tessaring (2002) identifican como competencias básicas el conjunto de competencias complementarias a las competencias profesionales, que permiten al trabajador adquirir nuevas competencias más fácilmente y adaptarse, así, a las nuevas tecnologías de la información, de la comunicación y a los nuevos contextos organizativos.

- Kämäräinen (2002a, 2002b) identifica las competencias básicas a partir de las capacidades clave, entendiendo estas últimas como aquellas capacidades que promueven la flexibilidad de la persona para responder a los nuevos problemas surgidos en los diferentes contextos, así como la capacidad individual para adquirir nuevas competencias.
- Moya, Luengo, Sánchez y Bolívar (2008) definen las competencias básicas como un tipo de aprendizaje que permite a la persona movilizar adecuadamente todos sus recursos personales para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea, en el marco de un contexto definido.
- La Comisión de las Comunidades Europeas (2005) define el término competencias básicas como aquellas competencias que toda persona precisa para su realización y desarrollo personales, así como para ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, ser capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En otros términos, se podría definir 'competencias básicas' como aquellas competencias que hacen posible la inclusión social de la persona, permitiéndole participar de forma activa en contextos laborales y educativos, por considerarse estos contextos claves para la participación social.

En todas las definiciones apuntadas, se entrevé la dimensión personal y la dimensión contextual implícitas en el propio término. Las competencias básicas van a contribuir al desarrollo, realización y participación de la persona en los diferentes contextos definidos (laboral, social o comunitario, educativo), a través del desarrollo de las capacidades de flexibilidad, adaptabilidad y polivalencia. Llegados a este punto, se plantea la siguiente cuestión: ¿qué competencias se definen como básicas?

Al respecto, el proyecto DeSeCo, proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE (2009b), define y selecciona las competencias básicas en orden a tres categorías que deben permitir a la persona usar herramientas como la tecnología y el lenguaje (*categoría: uso de herramientas de forma interactiva*), para interactuar con los demás en grupos heterogéneos (*categoría: interactuar en grupos heterogéneos*) y con capacidad autónoma, de decisión y responsabilidad propias (*categoría: actuar de forma autónoma*). En cada una de estas categorías, el proyecto identifica, justifica y define una serie de competencias que considera claves y/o básicas, tal y como se presenta en la tabla que sigue a continuación.

CATEGORÍA	COMPETENCIAS CLAVE
Uso de herramientas de forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos. ▪ Uso interactivo del conocimiento y la información. ▪ Uso interactivo de la tecnología.
Interactuar en grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionarse bien con otros. ▪ Cooperar y trabajar en equipo. ▪ Manejar y resolver conflictos.
Actuar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actuar dentro del contexto del gran panorama. ▪ Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. ▪ Defender y asegurar derechos, intereses.

Tabla 5: Categorías y competencias clave del proyecto DeSeCo (OCDE, 2009b)

Otra fuente, que sirve de referente sobre las competencias básicas, es la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005). La propuesta establece que son ocho las consideradas competencias básicas, competencias que pueden solaparse y complementarse entre ellas mismas:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
7. Espíritu de empresa.
8. Expresión cultural.

Esta última clasificación permite orientar las clasificaciones que otros autores y organismos (Garagorri, 2007; Departament d'Edudació, 2010c) realizan de las competencias básicas, organizándolas en dos grandes bloques de referencia:

- a. *Competencias clave de carácter general.* Aquellas que hacen posible que una persona pueda transferir sus conocimientos, habilidades y actitudes en los diferentes contextos en los que interactúa. En este primer bloque, se identifican las competencias comunicativas (lingüística y artística y cultural), metodológicas (matemática y lingüística) y personales (autonomía, iniciativa, aprender a aprender, social y ciudadana).
- b. *Competencias clave de carácter específico.* Aquellos saberes específicos que resultan válidos y comunes para los diferentes contextos en los que la persona interactúa, no siendo exclusivos de un área de actividad específica. En este segundo bloque, se identifican la competencia digital, una competencia

instrumental específica y la competencia de interacción con el mundo físico, competencia para convivir y habitar el mundo.

Tomando como referentes el proyecto DeSeCo (OCDE, 2009b) y la Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005), las competencias que pueden clasificarse como básicas son aquellas que poseen un alto nivel de valoración individual y social, aquellas instrumentalmente relevantes, necesarias e importantes para todos los individuos. A continuación, se presenta un modelo que integra ambas propuestas, agrupando las competencias básicas propuestas por el Parlamento Europeo en las tres categorías globales e interdependientes que establece el proyecto DeSeCo.

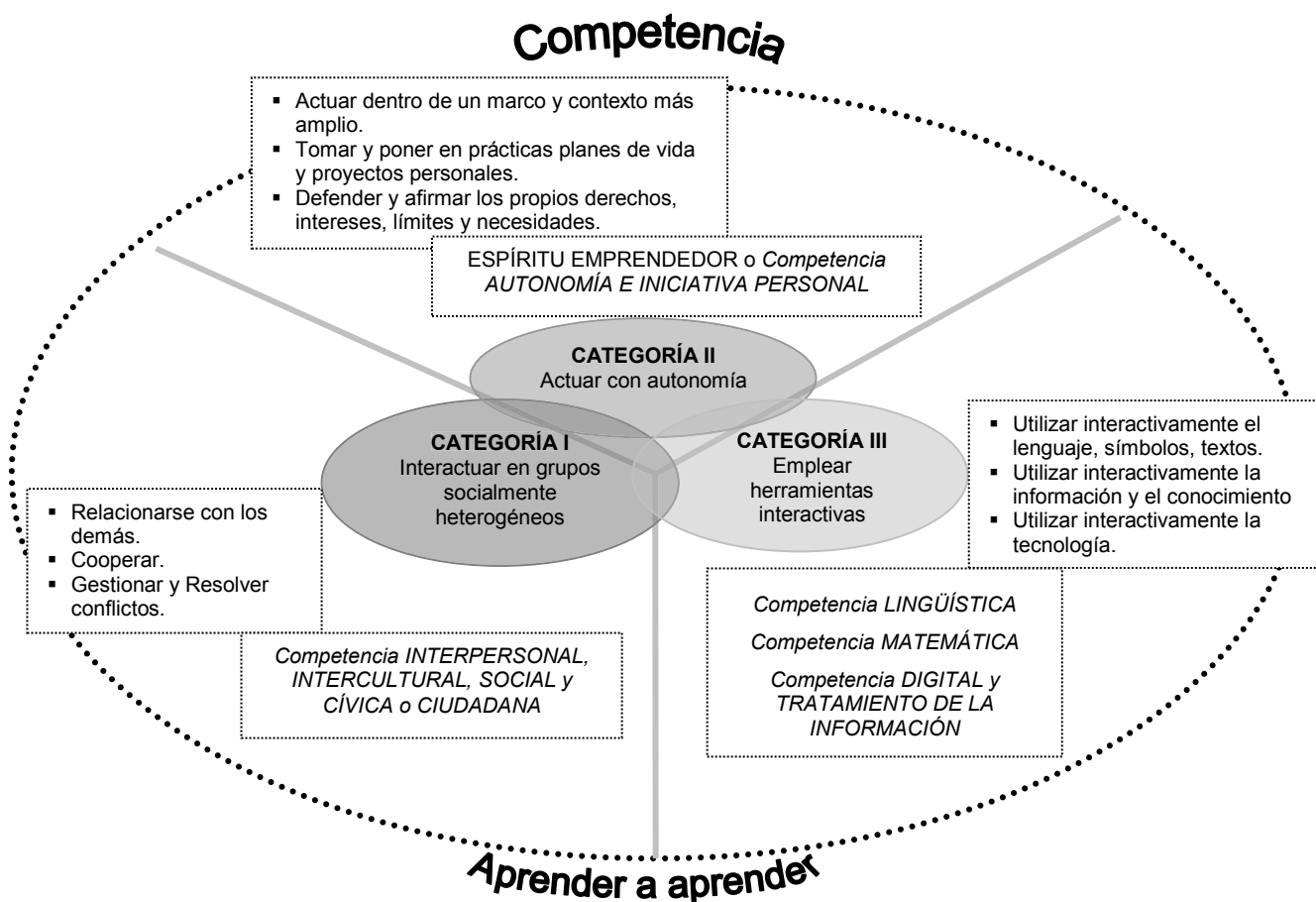


Figura 6: Competencias básicas resultado de la combinación del Proyecto DeSeCo y de la Propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (Adaptación de Bolívar, 2008)

En cada una de las tres categorías apuntadas (*actuar con autonomía, interactuar en grupos socialmente heterogéneos y emplear herramientas interactivas*) se identifican una o más competencias básicas, pero existe una competencia básica común a cualquiera de las categorías, la competencia de *aprender a aprender*. Todas las categorías requieren de un aprendizaje continuado y permanente de las competencias que las integran y *“las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender”* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 15).

Retomando en este punto el modelo de prestación de apoyos, más concretamente las cinco dimensiones del funcionamiento humano a las que hace referencia (véase figura *‘Dimensiones del funcionamiento humano’*); recuérdese que se identificaban unas competencias básicas para el buen funcionamiento de las cinco dimensiones apuntadas y atendiendo a las competencias básicas identificadas en cada una de las categorías resultantes de la combinación del proyecto DeSeCo y de la Propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (véase figura de la página anterior), se permite establecer un modelo propio combinado de competencias básicas que deberán ser adquiridas y desarrolladas, por nuestro colectivo de jóvenes, para un correcto funcionamiento en todas y cada una de las dimensiones implicadas en sus procesos de integración educativa y sociolaboral. La resultante de este modelo se presenta a continuación.

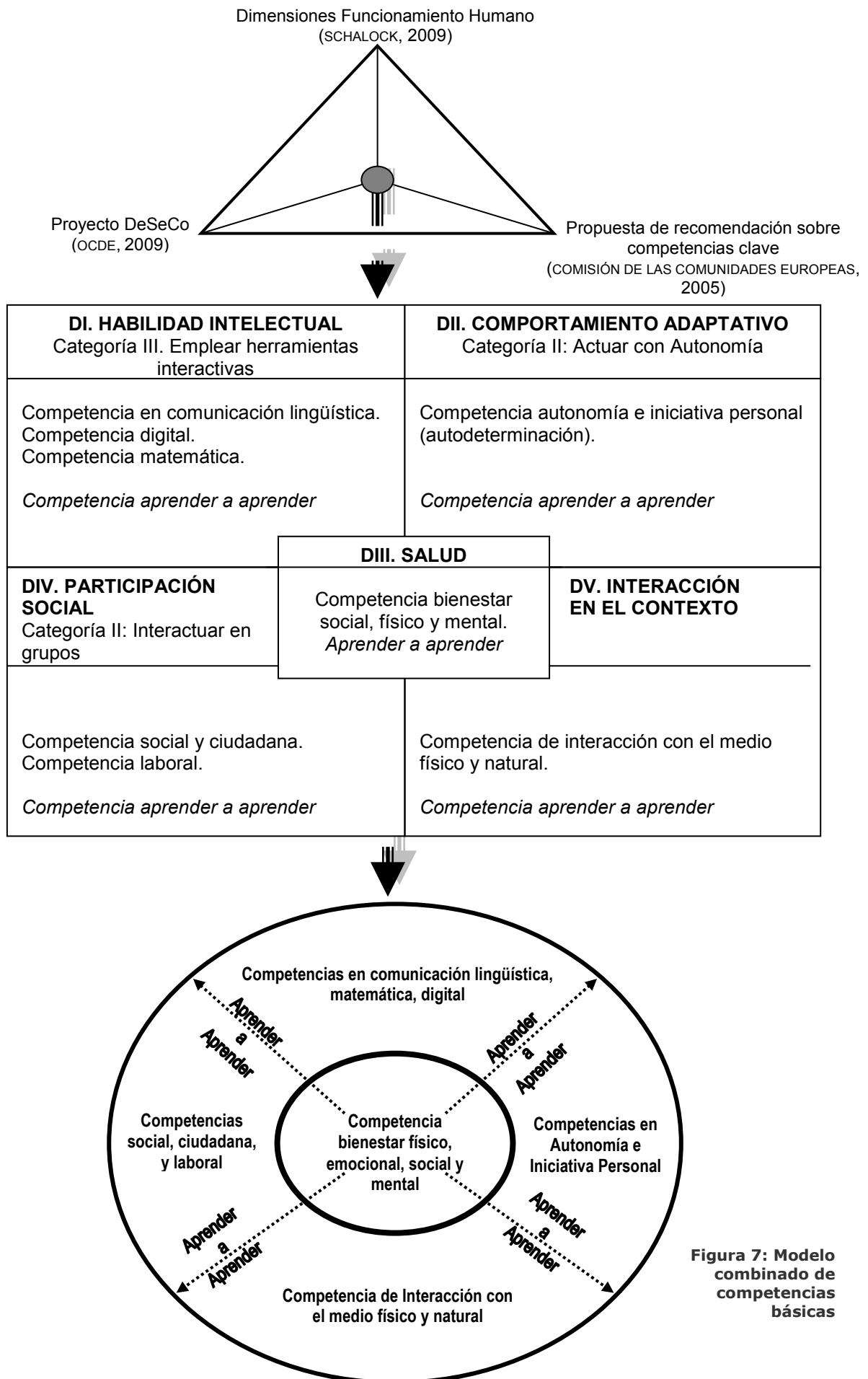


Figura 7: Modelo combinado de competencias básicas

En las cinco dimensiones clave del funcionamiento personal se identifica un conjunto de competencias básicas interrelacionadas, una interrelación derivada de la conexión entre las dimensiones apuntadas.

El análisis individual de cada una de estas cinco dimensiones permite establecer que:

- Para el correcto funcionamiento de la dimensión '*Habilidad Intelectual*' es preciso la adquisición y desarrollo de competencias básicas tales como, la *lingüística*, la *matemática* y la *digital*, que van a facilitar procesos de razonamiento, de comprensión, de interpretación, de resolución de problemas, o de pensamiento abstracto, entre otros.
- Para el correcto funcionamiento de la dimensión '*Comportamiento adaptativo*' es preciso la adquisición y desarrollo de la competencia básica de *autonomía e iniciativa personal* que implica, entre otras, la capacidad de autodeterminación (capacidad para decidir por uno mismo), de toma de decisiones, o un espíritu emprendedor.
- Para el correcto funcionamiento de la dimensión '*Participación social*' (dimensión participación) es preciso la adquisición y desarrollo de las competencias básicas tales como la competencia *social y ciudadana* y la *laboral*, competencias que van a implicar considerar la capacidad para desarrollar actividades de la vida diaria, de ocio, culturales, del mundo del trabajo o educativas.
- Para el correcto funcionamiento de la dimensión '*Interacción en el contexto*' (dimensión contextual) es preciso la adquisición y desarrollo de la competencia básica de *interacción con el medio físico y natural*, con las implicaciones actitudinales de respecto al medio que implica.
- Para el correcto funcionamiento de la dimensión '*Salud*' es preciso la adquisición y desarrollo de las competencias básicas que van a conferir a la persona la capacidad para conseguir un correcto *bienestar social, físico, emocional y mental*. No debemos pasar por alto esta dimensión, pues puede resultar clave para entender a nuestro colectivo de estudio, los jóvenes vulnerables. En este colectivo, pueden identificarse, sólo por citar algunos ejemplos, condiciones de discapacidad, problemas de drogadicción, entornos familiares desestructurados con las repercusiones, generalmente negativas, que pueden comportar en el estado de salud del joven, bien sea este estado de salud físico, emocional, mental o social.

A modo de ejemplo y con relación a la dimensión '*salud*', se plantea una situación hipotética en la que se infiere la repercusión que puede tener un mal

funcionamiento de la dimensión salud en el resto de dimensiones; la dimensión salud se identifica en el modelo combinado de competencias básicas (véase figura '*Modelo combinado de competencias básicas*') como eje central de las dimensiones.

El "mal estado de salud" de un joven entre dieciséis y veinticinco años, bien sea físico, mental o social (pueden estar asociados a condiciones de discapacidad, problemas de drogadicción, entornos familiares o comunitarios poco estables y desestructurados), puede dificultar su proceso de adquisición de las competencias básicas implícitas en la dimensión intelectual (lingüística, matemática, digital), dificultad generada por un posible abandono prematuro, o no finalización, de los estudios mínimos exigidos (Educación Secundaria Obligatoria). La no consecución de estas competencias básicas (lingüística, matemática, digital) genera una falta de recursos que van a plantear, al joven, dificultades en algunos procesos de participación social derivados, por ejemplo, de las dificultades para acceder al mercado de trabajo que, en muchos casos, son consecuencia de los problemas que encuentran para adaptarse a los nuevos escenarios laborales, marcados por las exigencias tecnológicas (competencia digital), o por las demandas sociales requeridas para acceder a un trabajo (disponer de un certificado de formación mínima obligatoria).

Siguiendo con el análisis del modelo combinado presentado, queda por establecer la incidencia de la competencia básica *aprender a aprender*, una competencia que en el conjunto de las dimensiones y del resto de competencias no puede entenderse de manera aislada. 'Aprender a aprender' deviene una competencia implícita y transversal al resto, resultando clave en el conjunto de todas ellas⁶. Este planteamiento hace necesario abordar de nuevo las dimensiones que integran las competencias básicas apuntadas, pero desde una perspectiva integrada, interrelacionada y combinada de todas ellas.

La competencia básica de 'aprender a aprender' implica el desarrollo de aspectos cognitivos, adquirir determinadas capacidades (recursos metacognitivos) que permitan, en nuestro caso al joven, conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. La competencia básica de 'aprender a aprender' va a contribuir a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas implícitas en la dimensión de las

⁶ Esta competencia integra la dimensión '*Transversal*', dimensión que aparecerá más adelante, en el apartado del análisis de los resultados de esta investigación.

habilidades intelectuales (ser capaz de resolver problemas, de aprender nuevos conocimientos, de entender algo que no antes no se entendía, de buscar información, de comunicarse verbal o digitalmente...), pero, 'aprender a aprender', no posee una naturaleza exclusivamente cognitiva (saber), también posee una naturaleza procedimental (saber hacer), en la medida que contribuye a la adquisición de habilidades que también exigen de procesos cognitivos y una naturaleza emocional o actitudinal (saber ser y estar), la autoestima, la autopercepción, la capacidad para aceptar el rechazo que provoca el error, la autodeterminación, el respeto, la aceptación de las normas, son ejemplos de recursos (capacidades) que el joven debe aprender junto al aprendizaje cognitivo y procedimental. Pero, sobre todo, la competencia básica de 'aprender a aprender' debe permitir al joven integrar todos esos conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales, movilizar esos recursos estratégicamente, de manera adecuada y contextualizada durante su proceso de integración sociolaboral. Así es como la competencia básica de 'aprender a aprender' se encuentra implícita en el resto de dimensiones.

El modelo teórico presentado (modelo combinado de competencias) es el que fundamenta el diseño y elaboración de los instrumentos en el marco de esta investigación, instrumentos cuyo principal objetivo será la detección de necesidades que nuestro colectivo de estudio presenta en relación con las competencias básicas requeridas y/o demandadas por los contextos sociales y laborales en los que debe integrarse, necesidades que a su vez van a condicionar el enfoque de los procesos y programas de orientación y formación para la inserción de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

2.4.2. Qué es y qué entendemos por empleabilidad y adaptabilidad.

La visión global y de conjunto de las aproximaciones que los diferentes autores, analizados en este trabajo, han realizado del término competencia (véase apartado '*Delimitación conceptual del término competencia*'), permite identificar un común denominador en todas ellas: el conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y cualidades que una persona posee y que contribuyen a su desarrollo personal y profesional. Asimismo, el desarrollo de las competencias va a permitir que la persona sea capaz de dar respuesta y de adaptarse adecuadamente a las diferentes situaciones y contextos.

La cuestión que se plantea a continuación es: ¿cómo conecta esta concepción del término competencia con los conceptos de empleabilidad y de adaptabilidad?

Una primera aproximación conceptual a los términos de empleabilidad y de adaptabilidad permite definir:

1. *Empleabilidad* como el conjunto de conocimientos y habilidades que facilitan el ejercicio de una profesión, o la realización de tareas relacionadas con el trabajo en los contextos laborales. Es la que permitirá, a la persona, el mantenimiento de un trabajo u ocupación y la orientará al cambio, en función de las oportunidades que el ámbito laboral le ofrezca, así como las dificultades que deba resolver (Grupo CIFO, 2005).
2. *Adaptabilidad* como el conjunto de competencias útiles para que el individuo tome decisiones y parte activa en los procesos que se incorporan en las tareas laborales, teniendo presente las actitudes necesarias para afrontar los retos cotidianos en los contextos sociolaborales. La adaptabilidad se asocia a las respuestas que una persona genera para el cumplimiento satisfactorio de las exigencias de los contextos (Grupo CIFO, 2005).

Las definiciones presentadas identifican, en ambos términos, unos elementos propios que devienen comunes: conocimientos (aprendizaje), habilidades, trabajo, ocupación, profesión, tareas laborales, contextos (sociales y laborales), exigencias de los contextos, cambio, resolución de problemas, capacidad de respuesta a las exigencias y al cambio. Son precisamente estos elementos los que justifican que en este trabajo se identifiquen las competencias de empleabilidad y de adaptabilidad como meta-competencias, un término que los autores Cheetham y Chivers (1998) utilizan para referirse a aquellas competencias transversales en los contextos de trabajo (por ejemplo: la comunicación, la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje, el análisis...).

Volviendo a los autores que han sido presentados en este estudio en la delimitación de la competencia, se observa que de manera más o menos explícita todos aluden a la empleabilidad y la adaptabilidad. En todas las aproximaciones conceptuales realizadas respecto al término competencia, se pueden identificar elementos inherentes a las meta-competencias que aquí se apuntan (empleabilidad y adaptabilidad). Por ejemplo:

- *Bunk* (1994) considera aspectos como el perfeccionamiento profesional, el saber transferir, la flexibilidad, la capacidad de reacción, la relación e interacción con el contexto, o los entornos profesionales.
- *Descy y Tessaring* (2002) aluden a capacidad profesional, cualificaciones, actividad y tarea profesional, oficios y profesiones, o adaptación.
- *Ferrández* (2002) habla de capacidades, de habilidad y de destreza, de interacción con el medio y/o contexto, de recursos y medios, del dominio de

procedimientos y de estrategias, o de actividades para un correcto desarrollo del trabajo.

- *Kämäräinen* (2002) también se refiere explícitamente a los términos de empleabilidad y de adaptabilidad en relación con el mundo del trabajo y alude a cambio (tecnológico), a flexibilidad y a la capacidad de dar respuesta a los nuevos problemas (tecnológicos y organizativos).
- *Le Boterf* (1994, 1998) habla de desempeño laboral, de actividad profesional, de resolución de problemas, de competencias transferibles y adaptables, o de contextos de trabajo.
- *Mertens* (1996, 2000) se refiere explícitamente al término “competencias de empleabilidad” y también a la consecución de un empleo, a la actividad o puesto de trabajo, o a contextos.
- *Tejada* (1999a, 1999b, 2009) identifica el contexto como elemento clave, alude a las cualificaciones, a la adaptabilidad, a la flexibilidad y a las capacidades (recursos).

Acotando un poco más los conceptos de empleabilidad y de adaptabilidad, en base a las definiciones de otros autores y organismos, se vuelven a identificar elementos comunes entre ambas meta-competencias: adquirir un empleo, mantenerse en el mismo, capacidad para cambiar de trabajo o movilidad profesional, rendimiento laboral, adaptación y flexibilidad:

*La empleabilidad posee, obviamente, un nexo tanto conceptual como práctico con el empleo. Ella abarca las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores, para **conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo** cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida (Weinberg, 2004, p. 6).*

*La empleabilidad de una persona individual supone la capacidad para **obtener y mantener un empleo** y para **mejorar su productividad** y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su **movilidad profesional**, su capacidad de <<aprender a aprender>> con vista al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo (...). (...) podemos definir así la empleabilidad: i) **obtener un empleo**, ii) **mantenerse empleado**, progresar en su trabajo y **ser capaz de adaptarse** a los cambios, iii) **obtener otro empleo** así lo desea para cambiar de trabajo o porque ha sido despedido, y iv) dar prueba de **flexibilidad**, ingresando y saliendo de la fuerza de trabajo en diversos períodos de su ciclo vital (OIT, 2000, pp. 18-19).*

Carmona y Martínez (2005) definen la empleabilidad como el conjunto de conocimientos técnicos, saberes socioculturales, aptitudes, actitudes profesionales y habilidades sociolaborales que integran la capacidad de una persona. Para que la capacidad produzca **rendimiento económico**, la persona debe accionar esa capacidad.

La Comisión de las Comunidades Europeas (Comissions of the European Communities, 2008) define la empleabilidad como la **capacidad de una persona para conseguir un empleo**, capacidad que depende, por una parte, de sus conocimientos, capacidades y actitudes y por otra, de las reglas marcadas por las instituciones y el mercado de trabajo que impactan en la habilidad individual de ser empleable. Esto hace que personas con unos mismos conocimientos y capacidades puedan obtener diferentes resultados, en función del mercado de trabajo donde se encuentren.

Marhuenda (2009) se aproxima al concepto de empleabilidad a partir de las variables que inciden en esta meta-competencia y apunta algunas como: responsabilidad, motivación, **disponibilidad laboral**, capacidad de **adaptación**, **rendimiento laboral**, autonomía, iniciativa, capacidad de solución de problemas, experiencia laboral o formación.

Las diferentes aproximaciones conceptuales a los términos de empleabilidad y de adaptabilidad permiten identificar:

- i) Una doble dimensión de estas meta-competencias, la personal y la social. Una persona es empleable y adaptable en relación con unas características y recursos (capacidades) individuales y con un contexto concreto, como es el laboral.
- ii) Una interdependencia y/o interrelación de ambas meta-competencias. Empleabilidad y adaptabilidad no pueden entenderse ni conceptualizarse independientemente una de la otra. Una persona, para ser empleable, requiere ser adaptable, de manera que la capacidad de adaptación mejora e incrementa la empleabilidad de la persona.

Esta doble dimensión e interdependencia entre la empleabilidad y la adaptabilidad resulta muy explícita en las aproximaciones conceptuales que Chan (2000) y Fugate et al. (2004) realizan.

Chan (2000) considera que la empleabilidad depende de dos condiciones básicas: i) las características individuales que predisponen a la persona para la empleabilidad

(dimensión personal) y ii) los comportamientos y acciones de la persona trabajadora (dimensión social).

Siguiendo las argumentaciones de este autor, la empleabilidad está condicionada por los atributos que se identifican en una persona, atributos que se traducen en capacidades, rasgos de personalidad, aptitudes, actitudes, valores, autoconcepto, autoestima, autoimagen. En definitiva, características personales e individuales que van a predisponer a la persona para ser más o menos empleable en función de la capacidad que tenga para manifestar todas esas características, de manera combinada e integrada, a través de sus comportamientos y acciones, en los contextos de trabajo en los que se encuentre. En esta manifestación combinada e integrada de las características de la persona, es donde se identifica su capacidad de adaptación, su adaptabilidad; la persona ¿es capaz de adaptarse al contexto?, ¿es capaz de generar respuestas para el cumplimiento satisfactorio de las exigencias del contexto laboral en el que se encuentra? Estas cuestiones manifiestan la interrelación existente entre empleabilidad y adaptabilidad. Una persona es adaptable siempre que tenga la capacidad de accionar todas sus características personales, de forma integrada y combinada, para dar respuesta a las exigencias de un contexto. Al mismo tiempo, esa capacidad va a predisponer a la persona positivamente respecto a la empleabilidad, en la medida que posea las características personales y/o individuales para ser empleable.

Fugate et al. (2004) definen el término de empleabilidad como un proceso proactivo de la adaptabilidad, desde una perspectiva tridimensional consistente en las relaciones recíprocas e interrelacionadas de tres dimensiones clave: la *identidad de la carrera profesional*, la *adaptabilidad personal* y el *capital humano y social*, como muestra la figura que sigue a continuación.

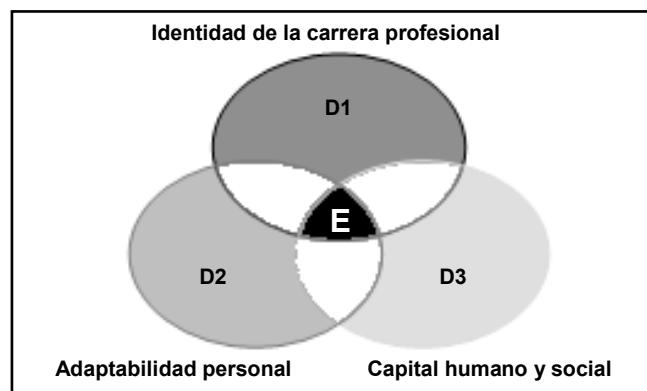


Figura 8: Modelo holístico de empleabilidad
(Fugate, Kinichi & Ashforth, 2004, p. 19)

Cada una de las dimensiones, apuntadas por estos autores, se definen en base a una serie de elementos y ámbitos que resultan clave en el análisis de la empleabilidad y de la adaptabilidad: el ámbito personal, el ámbito socio-contextual y el ámbito organizativo.

La *identidad de la carrera profesional* constituye la primera dimensión (D1) de este modelo holístico de la empleabilidad. El ámbito personal comporta el análisis de tres factores clave relacionados con:

- a. La identificación del rol personal (Identidad personal: ¿quién soy?).
- b. La identificación del rol profesional (Identidad laboral: ¿qué cargo ocupo?).
- c. La identificación del rol profesional dentro de la organización y en un contexto laboral determinado (Identidad social: ¿cómo me ven los demás?).

Es en esta dimensión donde se activan los mecanismos de autopercepción de la persona, donde el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima se conforman como variables de desarrollo de la identidad personal y desencadenantes de los procesos de representación social mediante contextos laborales. El autoconcepto que una persona tiene de sí misma, como persona (identificación del rol personal) y como profesional (identificación del rol laboral), está en función de las autopercepciones sociales que la persona posee (en este caso percepciones sociales conformadas en contextos laborales determinados).

En esta dimensión, vuelve a ponerse de manifiesto la interrelación y reciprocidad existente entre el autoconcepto, la autoestima y la variable empleo, aspecto al que ya se atendió previamente en este trabajo de investigación, cuando se analizaron los procesos de representación social de los jóvenes con bajos niveles formativos (véase apartado '*La representación social del joven en situación de vulnerabilidad*'). Entonces se aludía a que las dificultades que estos jóvenes presentaban para acceder al mercado de trabajo podían inducirles a un sentimiento de baja autoestima y un autoconcepto negativo, que al mismo tiempo, reducían sus niveles de empleabilidad.

Extrapolando estas argumentaciones a la dimensión de la empleabilidad que se está analizando, se puede afirmar que la empleabilidad resulta una variable dependiente de los procesos de identificación personal, profesional y social que la persona realiza, procesos también interdependientes. Una buena imagen social, en contextos laborales específicos, se traduce en un buen autoconcepto y una buena autoestima como persona y como profesional, lo que elevará los índices de empleabilidad (la persona se verá como un profesional capaz, competente). Asimismo, una imagen social negativa, en contextos laborales específicos, se traducirá en un autoconcepto negativo y una baja autoestima como persona y como profesional, lo que reducirá los índices de

empleabilidad (la persona verá limitadas sus capacidades, se percibirá como un profesional no capaz), tal y como se muestra gráficamente en la figura que sigue a continuación.

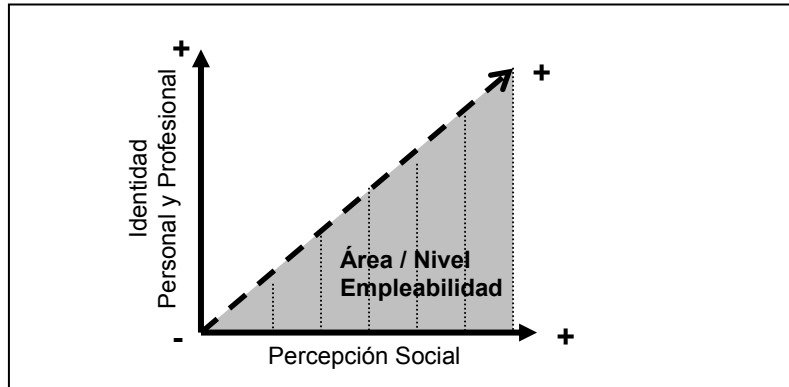


Figura 9: La empleabilidad como variable dependiente de los procesos de identificación personal, profesional y social

La *adaptabilidad personal* constituye la segunda dimensión (D2) del modelo. De ámbito socio-contextual, la adaptabilidad personal hace posible que las personas en edad laboral sean atractivas para las organizaciones y que permanezcan productivas en puestos de trabajo que sufren continuos cambios. La habilidad de adaptarse a las situaciones cambiantes está condicionada por las características individuales, hay personas más predisuestas que otras a aceptar los cambios y adaptarse.

Algunas de las variables que los autores Fugate et al. (2004) identifican y relacionan en esta dimensión, esto es con la adaptabilidad, son: el *optimismo*, que permite visualizar muchas oportunidades laborales, la *disposición para aprender o capacidad de aprendizaje*, que incrementa la capacidad de adaptación a los cambios y la disposición de recursos para conseguir esa adaptación, la *flexibilidad*, que permite una actitud de apertura hacia el cambio y finalmente, el *autocontrol*, la *autoeficacia* y la *autoconfianza*.

De nuevo, en esta dimensión, queda manifiesta la interrelación existente entre la dimensión personal y la dimensión social y/o contextual de la persona. En este caso, es una variable contextual, el mundo laboral, la que va a exigir de la persona la activación de toda una serie de capacidades (recursos) que permitan dar respuesta a las exigencias o demandas de las situaciones cambiantes. Como ya apuntaba Chan (2000), la adaptabilidad personal es la predisposición personal traducida en comportamientos y acciones que permiten dar respuesta a las exigencias del contexto. Por lo tanto, una buena adaptabilidad personal, implicará buenos niveles de empleabilidad y viceversa, de lo que resulta que la empleabilidad se torna también

variable dependiente de la capacidad de adaptación de la persona, tal y como se refleja gráficamente en la siguiente figura.

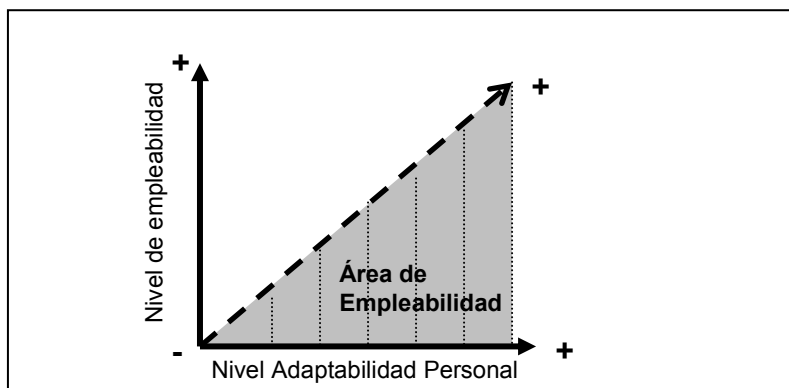


Figura 10: La empleabilidad como variable dependiente de la adaptabilidad personal

Asimismo, la dimensión de adaptabilidad personal está estrechamente vinculada con la dimensión de identidad de la carrera profesional, una persona con una buena identidad personal, profesional y social se autopercebirá a sí misma como una persona capaz y con recursos para la consecución de unos objetivos fijados, lo que va a condicionar el desarrollo de actitudes (optimismo, autocontrol, autoconfianza, autoeficacia, disposición para aprender, etc.) que incidirán positivamente en su grado o nivel de adaptabilidad personal. El dominio de estas dos dimensiones porta implícitos buenos niveles de empleabilidad, si atendemos a esta meta-competencia como variable dependiente de las dos dimensiones apuntadas, tal y como se muestra en la figura que sigue a continuación.

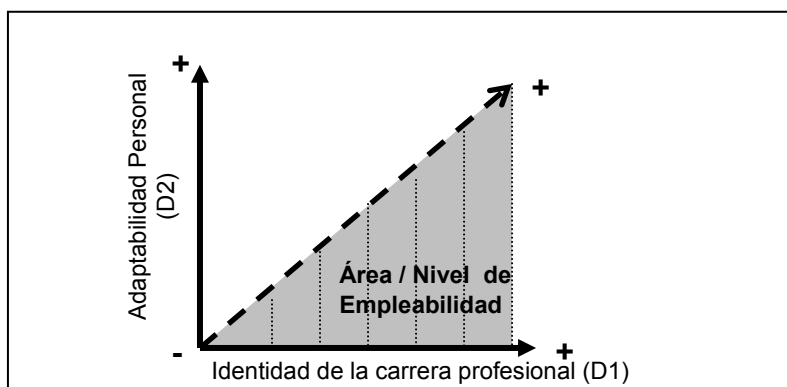


Figura 11: La empleabilidad como variable dependiente de la interrelación de sus dimensiones 1 y 2

El *capital humano y social* constituye la tercera dimensión (D3) del modelo holístico de la empleabilidad de los autores Fugate et al. (2004). De ámbito organizativo, esta dimensión establece que, en la medida en que las organizaciones se componen de capital humano, las relaciones laborales devienen un factor clave de la dimensión: ¿qué comportamientos desarrollamos como trabajadores en las organizaciones? y ¿cómo las organizaciones disponen de esos comportamientos para dar respuesta a los diferentes contextos laborales?

El capital humano y social de una organización contribuye a la adaptabilidad de la propia organización, siempre y cuando ésta posea la capacidad de transferir sus competencias profesionales, constituidas por el capital humano y social del que dispone, a nuevas situaciones y contextos laborales con el propósito de dar respuesta a las exigencias de los dinámicos y cambiantes mercados de trabajo en los que desarrolla su actividad económica y productiva. De esta capacidad se deriva el nivel de empleabilidad de la propia organización.

En esta última dimensión, la empleabilidad también resulta variable dependiente, pero este valor de dependencia no puede entenderse sin antes establecer la relación y vínculo existente entre la dimensión capital humano y social de la organización, con las dimensiones identidad de la carrera profesional y adaptabilidad personal.

La organización debe entenderse como un conjunto integrado de personas, cada una con una identidad personal, profesional y social determinada, con una capacidad de adaptación y unas potencialidades concretas, que acaban identificándose en y con el grupo de iguales profesionales, sumando las capacidades, competencias y potencialidades que se traducen en una organización capaz, competente, adaptable y por tanto, empleable, como se muestra en la figura que sigue.

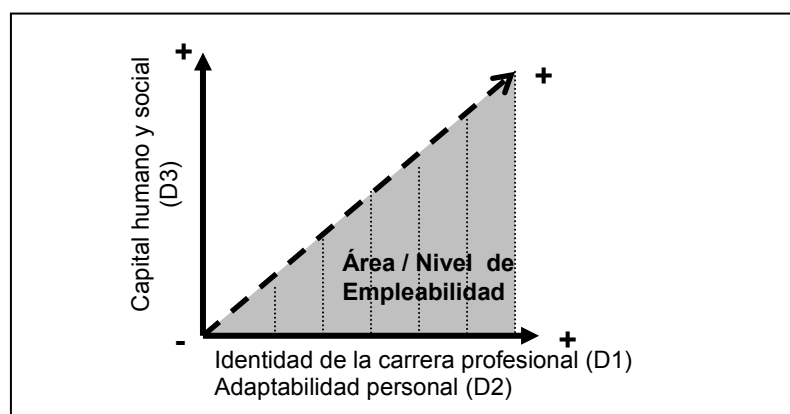


Figura 12: La empleabilidad como variable dependiente de la interrelación de todas sus dimensiones

Las personas con una buena identificación personal, profesional y social son potenciales para la organización, pues resultan ser óptimas para el trabajo, para la formación y para establecer relaciones que les proveerá de nuevas experiencias y contactos. Igualmente, el capital humano y social de una organización es una dimensión crítica y clave para la identidad de la carrera profesional de la persona, ya que ayuda a conducir valores sociales y humanos adicionales a esa identificación. Asimismo, las personas con una mayor capacidad de adaptación tienden a relacionarse mejor laboralmente, desarrollan más y más efectivamente su capital humano y social. Además, la información que una organización recibe (referencias laborales) con relación a la capacidad de adaptación de la persona (potencial), puede incrementar las oportunidades del trabajador o profesional, repercutiendo en su identificación personal y profesional. De igual manera, que una organización disponga de profesionales capaces y competentes (con un buen autoconcepto, una elevada autoestima, una buena capacidad de adaptación, etc.) le confiere una imagen de organización competente, con elevados índices de empleabilidad.

Disponer de un buen nivel de empleabilidad va a exigir de la persona desarrollar toda una serie de capacidades que le doten de los recursos suficientes y necesarios para acceder al mercado de trabajo, mediante el acceso a una organización. Entre esas capacidades, la de adaptación va a resultar una de las más importantes y significativas. Si la persona posee una buena capacidad de adaptación será reconocida por la organización y ello le va a permitir confeccionarse una buena imagen personal, profesional y social, repercutiendo positivamente en el autoconcepto que posee de sí misma y en su nivel de autoestima. Asimismo, la relación se vería invertida, en el caso de que la empleabilidad no fuera percibida como meta-competencia necesaria y/o precisa, ni por parte de la propia organización, ni por parte de la propia persona profesional. En este último caso, la persona no tendría la necesidad de desarrollar una identidad profesional que repercutiera en su imagen personal y social, ni tampoco la necesidad de desarrollar su capacidad de adaptación. Tampoco las organizaciones considerarían la necesidad de disponer de profesionales adaptables y por lo tanto, empleables.

No obstante, independiente de si la empleabilidad resulta causa o efecto de la interrelación entre las tres dimensiones que la componen, ésta debe entenderse sólo cuando las dimensiones y sus componentes están considerados colectivamente.

Las relaciones e interrelaciones de las tres dimensiones clave de la empleabilidad dan lugar a un **modelo funcional y colaborativo** de la empleabilidad, que va a permitir el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para acceder y permanecer

en el mercado de trabajo. Mertens (1996) habla de competencias de empleabilidad refiriéndose a las mismas como: “(...) *competencias básicas (...), en tanto que son necesarias para conseguir un empleo en un mercado moderno y para poder capacitarse posteriormente*” (p. 38).

En términos de Fugate et al. (2004) la empleabilidad debe entenderse como la predisposición activa de la persona a la adaptación personal y al cambio, que no sólo depende de las relaciones entre las tres dimensiones ya apuntadas, también requiere de unas condiciones directamente vinculadas a la persona y que son precisas para una adaptación efectiva. Para estos autores la adaptabilidad es un componente de la empleabilidad y las condiciones que permiten la adaptación efectiva referida son:

- *La información que posee el individuo del contexto.* La información debe ser adecuada, debe ofrecer datos sobre las variables contextuales que van a permitir a la persona adecuarse, adaptarse con mayor facilidad al contexto concreto en el que se encuentra. Si la información que la persona recibe, o de la que dispone sobre el contexto, no es la adecuada, la capacidad de adaptación personal disminuye.
- *Las condiciones internas del individuo.* Aquellas personas que poseen unas condiciones innatas adecuadas presentarán una mayor predisposición en el proceso de adaptación personal. Por ejemplo, una persona con elevados índices de autoconfianza o autoestima, o que presenta unos niveles adecuados de motivación, presentará una mayor predisposición para el logro, lo que incidirá en una capacidad de adaptación personal mayor frente a otra persona que no disponga de estas aptitudes o motivaciones. En el marco de esta investigación, un joven que posee la voluntad o la motivación suficiente para trabajar resultará más adaptable y por lo tanto, más empleable, que otro que no posea esa voluntad o motivación hacia el trabajo.
- *La flexibilidad y la libertad de movimiento del individuo.* Aquellas personas capaces de modificar, cambiar o variar su forma de hacer y actuar según las circunstancias o necesidades que el contexto les plantea y exige, en este caso el mercado de trabajo, presentan una mayor capacidad de adaptación personal. Esta capacidad de adaptación les facilita la libertad de movimiento laboral, al igual que la libertad de movimiento laboral también facilita el desarrollo de la capacidad de adaptación de la persona. Precisamente, una de las características destacadas en las definiciones del concepto de empleabilidad, realizadas en este trabajo, era la capacidad para cambiar de trabajo, o movilidad profesional. Por lo tanto, si la adaptabilidad es un

componente de la empleabilidad, la libertad de movimiento resulta condición necesaria para una adaptación efectiva.

Las condiciones enunciadas otorgan a la empleabilidad un carácter psicosocial que va a tener en cuenta una serie de competencias individuales, que van a potenciar las oportunidades laborales y/o profesionales de la persona: la capacidad de adaptación, la personalidad, el comportamiento proactivo del trabajador, el aspecto motivacional, la iniciativa personal.

Empleabilidad y adaptabilidad son meta-competencias laborales que van a potenciar la capacidad de la persona para conseguir y mantener un empleo, mejorarlo, adaptarse al cambio, elegir otro trabajo cuando lo desee, o pierda el que tenía, integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida.

Los actuales servicios de integración sociolaboral convierten la empleabilidad y la adaptabilidad en ejes estratégicos de su intervención para la integración laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Consideradas dos meta-competencias de acceso y permanencia en el mercado de trabajo, los servicios mencionados buscan, mediante procesos de orientación personalizados e individualizados, poder detectar y analizar qué necesidades son las que los jóvenes presentan con relación a estas meta-competencias, derivándolos posteriormente a programas de formación para la adquisición, desarrollo y mejora de las mismas.

Un estudio previo a este trabajo de investigación (Olmos, 2009), sobre los programas y actuaciones de formación y de orientación que dos servicios de integración implementan para la inserción laboral del colectivo de jóvenes con inteligencia límite, permite inferir que la empleabilidad y la adaptabilidad se configuran como ejes clave de trabajo en los diferentes programas y actuaciones que desarrollan, programas que parten del análisis y valoración de puestos de trabajo reales, que permiten definir el perfil profesional, las tareas o funciones a realizar, las habilidades, capacidades y/o competencias requeridas por esos puestos y que deberán trabajarse a través de los programas y actuaciones de formación y orientación, contribuyendo de esta manera al desarrollo de la empleabilidad de estos jóvenes (Diputación de Barcelona, 2009; Figuera et al., 2008; Vapor Llonch, 2007, 2008a, 2008b, 2008c).

Por todo esto, se establece la importancia de trabajar estas meta-competencias, especialmente con el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y laboral, para hacer factible y viable su proceso de inserción laboral.

2.4.3. Competencias básicas, empleabilidad y adaptabilidad. ¿Elementos interrelacionados?

En el apartado anterior, se ha referido a la vinculación existente entre empleabilidad y adaptabilidad, ser empleable exige ser adaptable y cuanto más adaptable es una persona, mayor competencia de empleabilidad posee. Pero, la cuestión que se plantea a continuación es: ¿existe alguna vinculación entre competencias básicas, empleabilidad y adaptabilidad?, ¿pueden considerarse elementos interrelacionados?

Desde los años sesenta, la consideración de las competencias básicas ha ido evolucionando de una concepción más especializada, donde las competencias se entendían únicamente con relación a la fuerza de trabajo, a una concepción más general y flexible propia de los años ochenta y noventa, donde una incipiente sociedad de la información irrumpe en el contexto sociolaboral priorizando la capacidad de aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y haciendo emerger el concepto de empleabilidad (*employability*) y de adaptabilidad con relación al mundo del trabajo.

Competencias básicas, empleabilidad y adaptabilidad se conforman como un todo interrelacionado. Los autores Cheetham y Chivers (1998) ya contemplan esta interrelación e interdependencia en su *modelo comprensivo y dinámico de la competencia profesional*, modelo en el que la empleabilidad y la adaptabilidad (si bien estos autores no se refieren a empleabilidad y adaptabilidad explícitamente en estos términos, sino en términos específicos de competencias como comunicación, creatividad, resolución de problemas, aprendizaje, autodesarrollo, agilidad mental, análisis, o reflexión):

- Se identifican como meta-competencias por su marcado carácter *genérico* (no están ligadas a una ocupación o puesto de trabajo concreto, sino que son válidas para cualquier actividad laboral), *transversal* (son necesarias en todo tipo de trabajo), *trasferible* (se adquieren mediante procesos formativos y experienciales y pueden trasladarse a otros contextos y actividades laborales) y *clave* (son complementarias y permiten que la persona adquiera nuevas competencias que van a facilitar sus procesos de adaptación a los nuevos contextos organizativos y/o laborales).
- Integran y precisan de todo un conjunto de competencias interrelacionadas (en todo momento inmersas y condicionadas por el contexto en el que se desarrollan) de carácter cognitivo, funcional, personal o de comportamiento y actitudinal o de valores (pudiéndose considerar todas ellas como básicas).
- Constituyen la competencia profesional.

Observamos que empleabilidad y adaptabilidad, identificadas como meta-competencias, resultan proceso y producto de las competencias básicas. Es decir, para ser empleable y adaptable en un contexto sociolaboral, dinámico y cambiante, se exige del dominio de todas y cada una de las competencias básicas, como se infiere de la figura que se presenta a continuación.

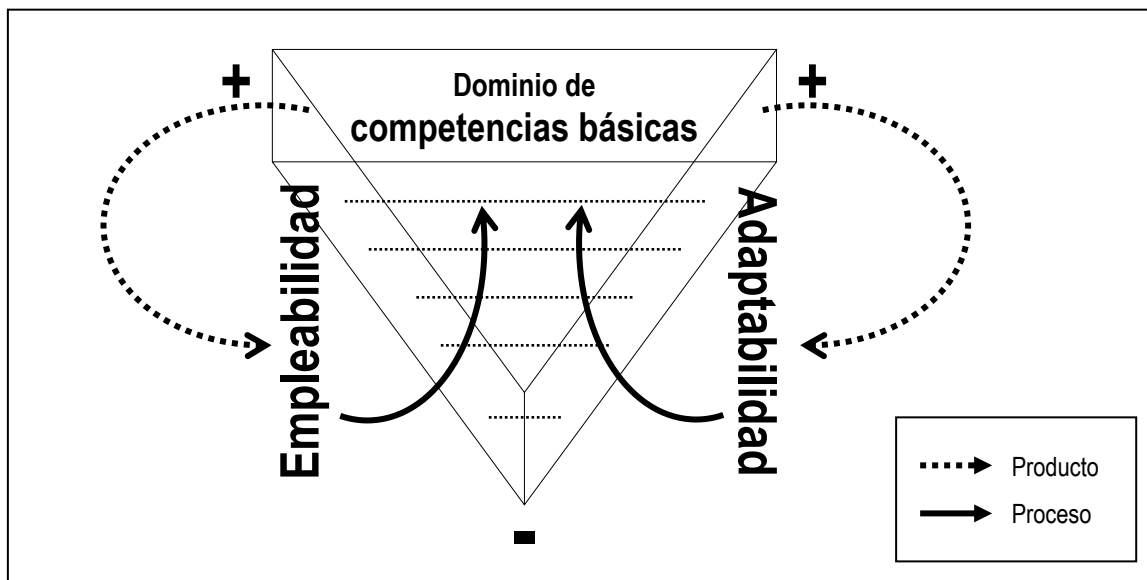


Figura 13: Empleabilidad y adaptabilidad como proceso y producto de las competencias básicas

Cuanto mayor es el dominio de las competencias básicas, mayor es el grado de empleabilidad y mayor la capacidad de adaptación de la persona (empleabilidad y adaptabilidad como producto de las competencias básicas). Al mismo tiempo, cuanto mayor es el grado de desarrollo de la empleabilidad y de la adaptabilidad, mayor es el dominio de las competencias básicas (empleabilidad y adaptabilidad como proceso de las competencias básicas).

La interrelación e interdependencia apuntada entre estos tres elementos; recordemos, son componentes de la competencia profesional, se establece y se entiende a partir de un planteamiento genérico que facilita, mediante la clave de polivalencia, la adaptación personal a las nuevas y continuas exigencias y demandas de los contextos laborales y sociales en los que el joven (considerando a nuestro colectivo de estudio) vive, convive, aprende y se relaciona. Las competencias básicas devienen competencias para emplearse. Ser empleable porta implícita la meta-competencia de adaptabilidad. Por ello, la empleabilidad se constituye como meta-competencia profesional clave en

la medida que mejora las posibilidades de acceso a un lugar de trabajo y el desempeño productivo en el mismo (González & Wagenaar, 2003)⁷.

2.5. ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN: PROCESOS CLAVES DE LOS PROGRAMAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL DEL COLECTIVO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Los procesos de integración laboral no sólo deben considerar las meta-competencias de empleabilidad y de adaptabilidad por ser claves para emplearse (González & Wagenaar, 2003). Pensar en inserción laboral, sin incidir en los procesos de orientación y de formación, implica obviar dos pilares claves para la inserción (Dooley & Prause, 1997; Hair et al., 2009; Terzian, Giesen & Mbwana, 2009; Urra, 1997; Vega, 1994). Por ejemplo, Dooley y Prause (1997) consideran que la transición y por tanto, el acceso al mercado de trabajo de los jóvenes, a partir de los dieciséis años, resulta una fase propia del desarrollo formativo del joven. Para Urra (1997), la formación de estos jóvenes debe orientarse a su integración laboral, debe educar y responsabilizar gradualmente al joven y a la sociedad, ya que ambos son parte implicada en el proceso de inserción.

Los jóvenes de entre dieciséis y veinticinco años, con bajos niveles formativos y una baja cualificación, presentan un bajo nivel de empleabilidad y representan uno de los colectivos más vulnerables en el ámbito laboral. Sus dificultades para acceder al mercado de trabajo son muchas y cuando acceden, lo hacen en condiciones bastante precarias. Hair et al. (2009) consideran que estos jóvenes, alejados del contexto educativo, encuentran su principal dificultad en la adquisición y conservación de un trabajo e inciden en el hecho de que podrían mejorar su situación y reducir sus niveles de vulnerabilidad, si participasen en programas de formación para el trabajo. Consideran que estos programas pueden beneficiar a los jóvenes, siempre y cuando sean capaces de percatarse como los procesos formativos pueden ayudarles en la adquisición de aquellas competencias necesarias para emplearse, así como en el desarrollo de hábitos y actitudes para trabajar. Otros estudios como Terzian et al. (2009) establecen que estos programas formativos, generalmente programas que se encuentran al margen de la escuela, ayudan a estos jóvenes proveyéndoles de los soportes necesarios para un correcto desarrollo personal (emocional), social, laboral y también académico. En definitiva, mejoran sus estrategias, así como su nivel de empleabilidad y de adaptabilidad.

⁷ Siguiendo este planteamiento, se observará en el marco de esta tesis doctoral, especialmente en los apartados de resultados y conclusiones, se atiende principalmente a *empleabilidad*, entendiendo que la adaptabilidad se encuentra implícita en el concepto.

A partir de los datos apuntados, puede entreverse que entre los sectores formativos y de empleo existe una estrecha vinculación y un claro paralelismo. Las oportunidades de un sector, el formativo, repercuten positivamente en el otro sector, el de empleo y viceversa. Se podría afirmar que la mayoría de los problemas de un sector son consecuencia de los problemas latentes en el otro (ILO, 1998, 2010; Soriano, 2002; UNESCO, 1994).

Debe atenderse, además, al hecho de que muchos de estos jóvenes se encuentran al margen de los programas formativos. Tal y como apuntan Terzian et al. (2009), son diversas las razones y causas asociadas a esta exclusión de los jóvenes en estos programas: desconocimiento de los programas, precisarían de acciones de información y orientación adecuadas, o situaciones económicas y familiares que complican o imposibilitan el acceso de estos jóvenes a los programas formativos de acceso al mercado laboral.

La revisión de diferentes estudios sobre las principales situaciones problemáticas que los jóvenes presentan en los contextos formativos (ILO, 1998, 2010; OCDE, 1997; Soriano, 2002; Terzian et., 2009; UNESCO, 1994), permite ejemplificar posibles repercusiones que estas situaciones tienen en los contextos de empleo o trabajo. Por ejemplo:

- Bajos niveles formativos, alto porcentaje de abandono académico, o escasas oportunidades de acceso a la formación (especialmente profesionalizadora) puede repercutir en bajos niveles y escasas oportunidades de acceso al mercado de trabajo.
- Carencia, o limitación de competencias básicas (consecuencia de una falta de formación básica) puede repercutir en dificultades para dar respuesta y enfrentarse a las nuevas exigencias y condiciones del mercado de trabajo.
- La subestimación de las capacidades por parte de los propios jóvenes y de otros (familia, profesionales de la formación, sociedad en general subestiman las capacidades de estos jóvenes para enfrentarse con éxito a un trabajo remunerado y en ocasiones, excesivamente competitivo), repercute en un autoconcepto negativo (por parte del propio joven) y actúa de freno para su acceso a los programas formativos; uno de los requisitos que los jóvenes piden es que los profesionales de los programas formativos les valoren y que trabajen con ellos y no ajenos a ellos (Terzian et al., 2009). Asimismo, las empresas (agentes principales de contratación) todavía muestran actitudes negativas hacia estos jóvenes, motivadas por la subestimación con relación a sus capacidades y competencias.

- La formación profesional no siempre está relacionada con la práctica laboral, ni con las experiencias directas de estos jóvenes, aspecto que confirma el estudio de Terzian et al. (2009); una característica que hace atractivo un programa de formación para estos jóvenes es que versen sobre algún oficio, que les ofrezcan variedad y flexibilidad de actividades, que respondan a sus intereses y expectativas, que dispongan de una programación clara, precisa y que les permitan aprender con la práctica. De nuevo, la escasa colaboración entre formación y trabajo, así como la escasa conexión entre formación y experiencia de vida de los jóvenes, incrementan las dificultades de transferencia de las competencias que han adquirido mediante los procesos formativos a entornos productivos.

Las situaciones presentadas son sólo algunos ejemplos de las problemáticas relacionadas con el ámbito formativo (causas) que nuestro colectivo de estudio puede presentar, así como las repercusiones (consecuencias) negativas que las problemáticas planteadas suponen para estos jóvenes, tornándolos especialmente vulnerables por las dificultades de acceso al mercado de trabajo que presentan.

Los procesos de orientación y de formación contribuyen a la adquisición de capacidades que permiten el desarrollo de competencias, que resultarán claves para acceder y permanecer en el mercado de trabajo. La formación ayuda a los trabajadores a adaptarse a la evolución del mundo laboral, manteniendo así su empleabilidad a lo largo de la carrera profesional. Es precisamente esta adquisición de capacidades y el desarrollo de competencias profesionales transferibles, competencias básicas y transversales en y para el desempeño de cualquier actividad laboral (Bermejo, 2007; Weinberg, 2004), las que marcan, o debieran marcar, las metas u objetivos de la formación para la inserción, formación que porta implícito un proceso de orientación.

Las acciones de orientación y de formación deben ser la base de los programas, iniciativas, o actuaciones, para la inserción laboral de los colectivos vulnerables, en general y de los jóvenes con bajos niveles formativos y en riesgo de exclusión, en particular. La formación que se plantee para estos jóvenes debe partir de un planteamiento integral de los mismos. Es decir, siguiendo los argumentos de Vega (1994), debe ser una formación que permita cubrir y atender a todos los aspectos vitales del joven (cognitivos, afectivos, éticos, conativos e incluso físicos), una formación que ofrezca a estos jóvenes una amplia comprensión de sí mismos, un mayor dominio de las habilidades básicas, la adquisición de una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje, la adquisición de hábitos y actitudes sociales asociadas a una

ciudadanía responsable, la adquisición de hábitos y actitudes de salud y de mantenimiento de su bienestar físico y emocional. Por tanto, una formación que les ayude a comprender las diferentes y múltiples oportunidades que poseen para que, de esta manera, se preparen para una vida productiva que les ayude a comprender que la formación va a resultar un proceso normal y necesario durante toda su vida, un proceso que les va a permitir hacer frente a un mundo, especialmente laboral, en continuo cambio e imprevisible en sus demandas, dotándolos de recursos para dar respuesta a esas exigencias.

Lo expuesto permite inferir que la orientación y la formación son las principales medidas que se plantean para dar respuesta a la vulnerabilidad de los jóvenes, con bajos niveles formativos y excesivas dificultades de acceso al mercado de trabajo, medidas que, en clave de adquisición de competencias básicas, van a permitir menguar el grado de vulnerabilidad de estos jóvenes, facilitar el desarrollo de su empleabilidad y por ende, el de su adaptabilidad.

Las actuaciones formativas y de orientación se conforman como las líneas básicas de trabajo, actuación e intervención de las estrategias de empleo diseñadas para dar respuesta a las necesidades que los jóvenes, con bajos niveles formativos y una baja cualificación, presentan con relación a sus procesos de inserción laboral.

Analizar el grado de incidencia que el desarrollo de las competencias básicas y de las meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad tienen en los procesos de formación y de orientación para el trabajo de los colectivos en situación de vulnerabilidad, especialmente de jóvenes, así como plantear de qué manera y en qué medida esos procesos formativos y de orientación se reflejan en los citados programas, es lo que compete desgranar en los siguientes apartados.

2.5.1. El papel de las competencias básicas, la empleabilidad y la adaptabilidad en los procesos de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad

La emergencia del concepto de competencia laboral en los años ochenta puso de manifiesto la necesidad de atender a la relación que debía existir entre la formación y el sistema productivo. *“La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de la formación que desde su diseño mismo conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación”* (Mertens, 1996, p. 1).

Los diferentes autores analizados en la aproximación conceptual que, en este trabajo, se ha hecho del término competencia, ya referían la relación entre formación y competencia. Todos ellos, de forma más o menos explícita, atendían a la formación

como la principal forma de adquisición de las competencias, o concebían las competencias como el objetivo final de la formación.

El mercado de trabajo actual exige de sus trabajadores un proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente, que les permita una adaptación constante a las cambiantes y nuevas situaciones laborales. Dicha adaptación sólo será posible en la medida que se adquieran y se desarrollen un conjunto de competencias básicas (comunes a diferentes puestos de trabajo, oficios o profesiones) y específicas (aprendizajes y habilidades relacionadas estrictamente con un perfil profesional concreto).

Poco a poco la formación se va conformando como herramienta importante y necesaria para acceder al mercado de trabajo, en la medida que permite la adquisición de las capacidades que van a hacer posible el desarrollo de competencias laborales y sociales. La formación ayuda a los trabajadores a adaptarse a la evolución del mundo del trabajo, manteniendo así su empleabilidad a lo largo de su carrera profesional. El objetivo de la formación debe ser el desarrollo de las competencias profesionales transferibles, no pueden plantearse procesos de formación sin atender a estas competencias. Al respecto, encontramos diferentes estudios y proyectos que inciden en la necesaria relación que debe exigirse entre los procesos de formación y la adquisición de competencias. Un ejemplo lo tenemos en el Informe Tuning (González & Wagenaar, 2003), al que ya se hizo referencia cuando se hablaba de las competencias básicas. A pesar de ser un estudio centrado en un marco contextual muy concreto, la Educación Superior, resulta de interés atender a su planteamiento. El Informe centra la atención en la necesidad de formarse en la adquisición de una serie de competencias básicas y específicas para dar respuesta a uno de sus principales objetivos: la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad.

En esta misma línea, encontramos las directrices que marcan las estrategias de acción europeas con relación a los procesos de formación y de orientación para mejorar las posibilidades de acceso y permanencia al mercado de trabajo. Sobre el tema, pueden consultarse informes de la Unión Europea como el informe *Learning for employment. Second report on vocational education and training in Europe* (Bainbridge, Murray, Harrison & Ward, 2004), o el informe *Progress Towards the Lisbon Objectives in Educations and Training Indicators and Benchmarks 2008* (Comissions of the European Communities, 2008). En ambos, la formación permanente y la participación activa y responsable en los procesos de formación y aprendizaje de competencias, constituyen indicadores básicos y claves para la actuación.

El grado de adquisición de las competencias básicas (*comunicación lingüística, competencia matemática, interacción con el entorno físico, competencia digital,*

aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, competencia laboral y competencia para la salud) va a influir en el éxito de la inserción sociolaboral de nuestro colectivo de estudio. Los modelos, instrumentos, herramientas, o programas de formación y de orientación para la inserción laboral deben tener como objetivo la adquisición y desarrollo de estas competencias básicas y transversales, que juegan un papel determinante en los procesos de inserción.

La formación por sí misma no crea empleo (Ferrández, 2002). Haber finalizado unos estudios, disponer de una determinada formación no garantiza el acceso al mercado de trabajo. La formación por sí misma no es condición suficiente, aunque si necesaria, en la medida que contribuye a mejorar en las personas, en los profesionales, sus procesos de adaptación al mercado de trabajo. La formación contribuye al desarrollo de la capacidad de adaptación, así como a la adquisición, aumento, mantenimiento y mejora de la capacidad de empleabilidad, siempre que su objetivo sea dotar de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, de competencias para el desempeño de una ocupación pues, como afirma Jurado (2001), la formación para el trabajo debe establecer vías que permitan el acceso a un empleo para las personas que participan de esta formación y permitir su desarrollo personal y social en pro de un mayor grado de adaptación al entorno.

La orientación, en la medida en que es parte implícita de la formación y de los procesos formativos, también deviene condición necesaria en la adquisición y desarrollo de las competencias de empleabilidad y de adaptabilidad. En función de las necesidades que la persona presenta (características diferenciales, nivel de desarrollo de capacidades, intereses y expectativas, tipo y nivel de cualificación, nivel de autodeterminación, grado de empleabilidad y adaptabilidad) y de los contextos sociolaborales (características, requisitos de participación, alternativas de modificación, alternativas laborales del medio sociocomunitario, servicios de apoyos existentes, lugar de trabajo, tareas a realizar) se procederá a la orientación y toma de decisiones respecto a la persona, a los mediadores, a los contextos específicos y a los contextos sociocomunitarios (Jurado, 2001).

Pensar la empleabilidad desde la formación y la orientación de la persona, en este caso del joven, implica considerar y entender esta meta-competencia desde una perspectiva global y amplia, desde una doble dimensión que identifica al joven como ser personal o individual (identidad personal clave para su desarrollo personal) y como ser social (identidad social clave para sus procesos de representación social). La empleabilidad resulta clave y determinante en los procesos de identificación del joven, no limitada únicamente a la dimensión o esfera laboral (identidad profesional), sino con

una clara incidencia y/o repercusión en las dimensiones personal y social del mismo. Por ello, como ya argumentan autores como Weinberg (2004) o Bermejo (2007), formar y orientar para la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad implica:

1. *Fortalecer las capacidades del joven*, independientemente de su condición, para que mejore sus posibilidades de inserción laboral mediante el desarrollo de competencias claves que le permitan permanecer activos y productivos a lo largo de la vida.
2. *Formar para un aprendizaje permanente y complejo*. El joven debe ser capaz de aprender a vivir juntos, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer (Delors, 1996).
3. Apoyar al *joven* para que *identifique los obstáculos* internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos.
4. Apoyar al *joven* para que *valore sus habilidades y saberes*, así como las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo, en los contextos laborales en general.
5. *Informar y orientar* sobre el mercado formativo y de trabajo que despliega la diversidad de alternativas, sus exigencias y sus posibilidades.

En definitiva,

6. Exige *dar respuestas* orientadas:
 - a. *Al joven* en situación de vulnerabilidad social y laboral con relación a la adquisición, desarrollo, mantenimiento y potenciación de sus capacidades y competencias.
 - b. *A las exigencias sociales* con relación al nivel requerido en el cumplimiento de las mismas.
 - c. *A las exigencias productivas* con relación al conjunto de habilidades profesionales requeridas.
 - d. *A los procesos de transición* del joven en edad laboral, entendiéndolos como procesos de cambio que van a ir sucediéndose a lo largo de su carrera profesional. La incorporación por primera vez en el mercado de trabajo, los posibles cambios de trabajo, el paso de una situación activa de empleo a una situación de desempleo, son algunos de los posibles momentos de transición que van a exigir de procesos de formación y de orientación. Éstos deberán acompañar al joven en su búsqueda de superación de un estado actual a otro, de la forma más equilibrada y

menos traumática posible, sin olvidar el determinante papel de la empleabilidad en estos procesos transitorios.

- e. *A las circunstancias concretas* que pueden exigir de una adaptación inmediata y del desarrollo de capacidades específicas para funcionar.

La formación y la orientación son la base de los procesos que deben permitir desarrollar la empleabilidad y la adaptabilidad de los jóvenes vulnerables. El desarrollo de estas competencias se convierte en responsabilidad social de la formación (OIT, 2000).

Los procesos de formación y de orientación tienen como objetivo el desarrollo de competencias personales y sociolaborales, que preparen al joven para dar una respuesta efectiva a las necesidades manifiestas a lo largo de los diferentes momentos de su trayectoria socioprofesional y con relación a las exigencias del entorno o contexto. Estas competencias personales y sociolaborales van a permitir la definición de aquellas competencias básicas que serán la base para el planteamiento de modelos e instrumentos de formación y de orientación para la inserción laboral.

Empleabilidad y adaptabilidad se consolidan, así, como ejes de actuación para la detección y análisis de necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad en los contextos laborales. Ambas meta-competencias van a facilitar los objetivos y las líneas de intervención y actuación de los programas y de los servicios de formación y de orientación para la inserción laboral de este colectivo.

2.5.2. Estrategias europeas de empleo en clave de procesos formativos y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes vulnerables

Tradicionalmente, los ámbitos de formación profesional y de análisis del trabajo han considerado las competencias de manera muy específica, es decir, únicamente con relación a perfiles profesionales concretos. Pero los cambios en los contextos sociolaborales han obligado la transformación de la organización tradicional del trabajo y en este nuevo marco laboral, se ha hecho necesario replantear el papel de las competencias y la forma de entenderlas.

El concepto de competencias, como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes específicas para el desempeño de determinados puestos de trabajo, se complementa con el de competencias básicas, competencias que resultan transversales a cualquier contexto laboral y transferibles a múltiples situaciones y puestos de trabajo, adoptando este último término una importancia relevante.

El actual mercado de trabajo tiende a la búsqueda y priorización de las competencias básicas, tendencia que comporta la necesaria adquisición y desarrollo de las mismas,

por parte de cualquier persona que desee acceder y permanecer en el mundo laboral. Esta exigencia, confiere a la formación el carácter de mecanismo clave en el proceso de adquisición de competencias básicas y permite la disposición de profesionales capaces de dar respuesta a las demandas continuas e imprevisibles del actual mercado de trabajo.

Esta consideración no ha sido ignorada por las políticas comunitarias de empleo. Desde los años sesenta, la formación ha sido parte de la estrategia europea para el empleo, una estrategia caracterizada por (Comisión Europea, 2000; Salvà, 2009):

- Una clara inversión en capital humano.
- Unas líneas directrices cuyo principal objetivo ha sido y es mejorar las oportunidades laborales de aquellos grupos que presentan dificultades significativas para acceder y permanecer en el mercado de trabajo. Uno de los principales mecanismos de actuación es la apertura de vías para la integración laboral, tales como:
 - La ampliación de la formación profesional basándose en una mejor calidad de la educación en general.
 - Una buena preparación laboral mediante una formación profesional adecuada que permita la adquisición de aprendizajes para el empleo.
 - El apoyo a la formación permanente, a lo largo de toda la vida: *“Toda política cuyo objetivo sea mejorar la capacidad de inserción laboral de los trabajadores (...) debe afrontar (...) cómo elaborar e implementar una estrategia que asegure el acceso a la formación durante toda la vida”* (Comisión Europea, 2000, p. 2).
 - Planes de acción individualizados donde los procesos de orientación adquieren especial relevancia e importancia.
 - La consideración de la educación formal, informal y no formal como formas válidas de aprendizaje.
 - La necesidad de desarrollar pautas de información, orientación y asesoramiento para la inserción a través de servicios centralizados que ofrezcan puntos de acceso único.
 - El establecimiento de relaciones más estrechas y directas entre la formación para el trabajo y los sectores y/o agentes socioeconómicos. Un ejemplo son las redes de empresarios que desempeñan una función fundamental en la superación de las incertidumbres y reservas que impiden a las empresas dar trabajo a los colectivos vulnerables.

- Nuevas prácticas de integración que combinen sistemas formativos, experiencia en el trabajo y tutorías en la empresa.

El objetivo de la Unión Europea (UE), en materia de política de empleo, es mejorar las perspectivas de quienes encuentran grandes dificultades para incorporarse a un trabajo, o (re)incorporarse en el mismo. Una de las principales herramientas con las que cuenta la Unión Europea en política de empleo son las Iniciativas Comunitarias y el Fondo Social Europeo (FSE), este último un fondo económico que invierte en programas estratégicos para el desarrollo, o el reestablecimiento de las posibilidades de encontrar un trabajo, que integran las diferentes iniciativas comunitarias procedentes de cada uno de los Estados miembros de la Unión.

Diseñados conjuntamente por la Comisión y los Estados miembros, los programas, a través de acciones formativas y de orientación, trabajan aspectos como los relativos a la preparación profesional, la adaptación y mejora de las cualificaciones para hacer frente a los retos de los cambios producidos en los puestos de trabajo, o la (re)incorporación al mercado laboral. Cabe señalar, además, que su ámbito de aplicación y desarrollo es tanto nacional, como autonómico, provincial o local; cada uno de los Estados miembros transfiere las competencias de los mismos a organizaciones del sector público y privado para su ejecución. Por ejemplo, en el contexto catalán, encontramos programas europeos subvencionados a nivel autonómico por la Generalitat de Catalunya, o a nivel provincial por la Diputación propia de cada provincia. A su vez, estos programas se desarrollan a nivel local por Ayuntamientos (Servicios de Promoción Económica y Ocupación, Servicios de Integración Laboral), sindicatos (por ejemplo: Comisiones Obreras - CC.OO.), empresas sociales de inserción (por ejemplo: Fundación Engrunes, Fundación Domicilia), u organizaciones no gubernamentales como es el caso de Cruz Roja.

Algunos de los Programas de Iniciativa Comunitaria (PIC) que han integrado la estrategia de empleo de la Unión Europea han sido ADAPT-EMPLEO (estos dos programas desarrollados durante el periodo 1995-1999) y EQUAL (resultado de la fusión de los dos PIC anteriores y desarrollado durante el periodo 2001-2006) (Ruiz Urrestarazu, Lozano & Armiño, 2005).

Los proyectos desarrollados en el marco del PIC ADAPT (Comisión Europea, 1996a) tenían como objetivo mejorar la competitividad empresarial, mediante el trabajo de la adaptación de profesionales y empresas a las nuevas tecnologías. Los proyectos desarrollados en el marco del PIC EMPLEO (Comisión Europea, 1996a), tenían como objetivo paliar los problemas y dificultades que los colectivos más vulnerables encontraban en su acceso, consolidación y permanencia en el mercado de trabajo,

articulándose en torno a cuatro capítulos y líneas de actuación clave: EMPLEO-YOUTHSTART (el capítulo y línea de actuación más directamente vinculada con nuestro colectivo de estudio, ya que su objetivo era mejorar el acceso al mercado de trabajo y posibilidades, en el mismo, del colectivo de jóvenes, especialmente con bajos niveles formativos), EMPLEO-INTEGRA, EMPLEO-NOW y EMPLEO-HORIZON⁸.

El PIC EQUAL (Comunicación C(2000)853 de la Comisión a la Estados, 2000), como estrategia combinada para el empleo, tiene como objetivo luchar contra la discriminación y desigualdad que se producen en el mercado de trabajo por razones de sexo, edad, raza, origen étnico o creencias, articulando su estrategia de acción en torno a cuatro pilares básicos: la capacidad de inserción laboral, el espíritu de empresa, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades. Lo que se pretende con esta iniciativa es articular programas que permitan abordar el acceso al mercado de trabajo de quienes experimentan dificultades para integrarse, o (re)integrarse, en el mismo, potenciar la creación empresas, dinamizar acciones de formación continua, prácticas inclusivas, desarrollo tecnológico y abogar por políticas de conciliación familiar, entre otras.

Actualmente, en el marco de las directrices de las iniciativas comunitarias en materia de empleo, encontramos propuestas como los Programas Experimentales en Materia de Ocupación (PEMO) (Orden TAS/2643, 2003; Orden TAS/816, 2005), cuyo objetivo es el desarrollo de planes integrales de empleo en un ámbito territorial concreto, combinando acciones de información, orientación, asesoramiento, formación básica y profesional, práctica laboral, movilidad geográfica, seguimiento y apoyo a la inserción laboral de personas en situación de desempleo. En el marco de estos programas experimentales, encontramos actuaciones como los itinerarios personales de inserción, el programa SUMA'T, o las nuevas casas de oficios, de los que nos ocuparemos a continuación.

2.5.3. Consideraciones generales respecto a los programas de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes 'vulnerables'

Programas de cualificación profesional inicial (PQPI)⁹ (Ley 12/2009, del 10 de julio, de Educación, 2009; Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009; Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, 2006), Programa SUMA'T (Ordre TRE/500/2010, de 25 de Octubre, 2010), Escuelas taller y Casas de oficios (Ordre TRE/220/2002, de 23 de mayo, 2002; Resolución de 7 de julio de 1995 del Instituto Nacional de Empleo, 1005), Programas

⁸ Un análisis más detallado de las iniciativas, especialmente de EMPLEO-HORIZON, puede consultarse en el estudio previo a esta tesis doctoral (Olmos, 2009).

⁹ En el contexto catalán los PCPI se conocen con las siglas PQPI que responden a su denominación en catalán: *Programes de Qualificació Professional Inicial*.

puente (Área de Promoción Económica Ayuntamiento de Hospitalet, 2009; Vapor Llonch, 2008b), Itinerarios Personales de Inserción (IPI) (Ordre TRI/213/2006, de 13 de marzo, 2006) son sólo algunas de las múltiples acciones de formación y de orientación ofertadas para la inserción laboral y educativa de los jóvenes menores de veinticinco años, con bajos niveles formativos y una baja cualificación (generalmente no han conseguido superar los estudios mínimos obligatorios), que encuentran dificultades para acceder al mercado de trabajo.

Todos estos programas tienen como objetivo de actuación preferente la mejora de las oportunidades de acceso y permanencia al mercado de trabajo de estos jóvenes, en situación de vulnerabilidad, mediante la adquisición de conocimientos y capacidades que les permitan el desarrollo de sus competencias personales y profesionales, posibilitando su integración sociolaboral. Por lo tanto, como algunos estudios ya confirman, la participación de estos jóvenes en algún programa de formación y de orientación para el trabajo mejorará su situación respecto al mercado de trabajo y reducirá su condición de vulnerabilidad (Carmona & Martínez, 2005; Colomer, 1998; Hair et al., 2009; Salvà, 2009; Terzian et al., 2009; Turcotte et al., 2009; Vapor Llonch, 2007, 2008b).

Pensar en posibles antecedentes de estos programas nos remite a la iniciativa EMPLEO-YOUTHSTAR, pudiéndose considerar como la iniciativa que asienta las bases y líneas directrices de los programas de formación para el trabajo que actualmente se imparten.

YOUTHSTAR fue una iniciativa cuya línea de actuación versaba sobre los procesos de integración sociolaboral de los jóvenes, especialmente con bajos niveles formativos y una baja cualificación, cuyo principal objetivo era la mejora de las posibilidades de estos jóvenes para acceder y permanecer en el mercado de trabajo, superando las barreras personales y profesionales que dificultaban sus proceso de inserción laboral.

Para conseguir el objetivo propuesto, esta iniciativa diseñó y desarrolló un modelo de formación basado en itinerarios integrales que tenían en cuenta tanto las necesidades individuales de los jóvenes, como los sistemas y estructuras más generales, contribuyendo así a un funcionamiento más eficaz del modelo de formación.

Como iniciativa, trataba de dar respuesta a toda una serie de problemas derivados de la situación de vulnerabilidad de los jóvenes que participaban en los programas: falta de motivación y de autoestima, fracaso en los sistemas de formación “tradicionales”, bajos niveles de asistencia a la formación, bajos niveles de capacidades clave, falta de oportunidades laborales en ámbitos tradicionales. Se observa como esos problemas

siguen siendo equiparables a los que los jóvenes, que participan en los programas de formación para el trabajo, presentan actualmente:

- No saben reconocer sus propias capacidades y potencialidades conduciéndoles a la apatía y la desmotivación. Es preciso trabajar estos aspectos si se quiere que estos jóvenes se comprometan y emprendan una formación (Mcwhirter & Mcwhirter, 2008).
- El fracaso viene muchas veces derivado de la falta de coordinación entre servicios, de las dificultades de acceso a los servicios de orientación y de una relación poco eficaz entre empresa y mundo formativo.
- El absentismo es una de las principales causas de desempleo, motivado por problemas que estos jóvenes presentan relacionados con la falta de autoconfianza y la falta de ayuda e implicación comunitaria y familiar (Terzian et al., 2009).
- La falta de competencias básicas margina y excluye de los contextos laborales a estos jóvenes.
- La percepción negativa que los empresarios tienen del potencial de los jóvenes deviene una resistencia a la hora de contratarles. No obstante, es preciso destacar que cada vez son más los agentes económicos o empresariales sensibilizados respecto a este colectivo de jóvenes.

Por lo tanto, dar respuesta a estos problemas devenía el hilo conductor de las estrategias YOUTHSTART y el hilo conductor de los programas actuales. Para ello, YOUTHSTART planteaba itinerarios formativos y de orientación que se desarrollaban en cuatro etapas básicas: capacitación, responsabilización, aprendizaje e integración y seguimiento (Comisión Europea, 1998), etapas que siguen caracterizando las estrategias de formación y de orientación de los actuales programas.

En síntesis, se observa como los principios característicos de la iniciativa YOUTHSTART son transferibles a los programas de formación para el trabajo actuales y responden al planteamiento integral que Vega (1994) confiere a la formación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, formación vista como un proceso que les ayude a comprender las variadas y múltiples oportunidades que poseen, preparándose así para una vida productiva. Pero, además, exigen ya no sólo de la implicación personal de estos jóvenes, sino de la implicación y participación activa de todos los agentes intervinientes en sus procesos de integración: agentes socioeconómicos, servicios y profesionales principalmente (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006; Turnbull, Turnbull & Kyzar, 2009).

A continuación, se presenta una breve descripción de los programas de formación para el trabajo enunciados (*PQPI, SUMA'T, Escuelas taller y Casas de Oficio, Programas puente*).

Programas de cualificación profesional inicial (PQPI)¹⁰

Los PQPI son programas que tienen como finalidad proporcionar a los jóvenes entre 16 y 21 años, que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, la formación básica y profesional que les facilite la incorporación al mundo del trabajo, o la continuidad en itinerarios de formación. Estos programas permiten a los jóvenes el acceso a dos modalidades formativas de PQPI:

- *Los Planes de Transición al Trabajo (PTT)*. Programas organizados por el Departamento de Educación de Cataluña, en convenio con las administraciones locales, generalmente se imparten físicamente en dependencias de las administraciones locales y se caracterizan por trabajar el proceso de inserción y cualificación profesional de los jóvenes mediante acciones de formación en competencias básicas, de formación en competencias específicas en centros de trabajo, previo establecimiento de un convenio de la empresa con la entidad local, de orientación y asesoramiento para la inserción, de acompañamiento y seguimiento de la inserción laboral y educativa de los jóvenes, además de por la implicación y colaboración empresarial en el programa.
- *Los Programas de Formación y Aprendizaje Profesional (FIAP)*. Programas también organizados por el Departamento de educación de Cataluña, junto con el Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC) y con el soporte del Fondo Social Europeo, se imparten físicamente en centros educativos (Institutos de Educación Secundaria Obligatoria) se caracterizan, como los PTT, por trabajar el proceso de inserción laboral y cualificación profesional de los jóvenes mediante acciones de formación. Esta modalidad de PQPI se caracteriza por su formación de base para el ámbito laboral en competencias básicas, su formación profesional en alternancia (proceso formativo realizado en centros de trabajo, empresas implicadas y colaboradoras en los programas mediante un convenio con la entidad que dirige el programa) y por sus acciones de orientación, seguimiento y acompañamiento laboral.

¹⁰ Los PQPI es una de las modalidades de programas de formación para el trabajo analizados en el marco de esta investigación y se estudiarán con más detenimiento en el capítulo de resultados de este trabajo.

Programa SUMA'T¹¹

El programa SUMA'T es una iniciativa reciente del SOC en el marco de las nuevas acciones dirigidas a mejorar la ocupación de las personas jóvenes, del contexto catalán, mediante acciones de formación en alternancia, acciones que combinan la formación y el trabajo del colectivo beneficiario y/o destinatario: los jóvenes de 18 a 25 años en situación de desempleo y que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El programa se desarrolla en entidades de carácter público y sin ánimo de lucro (Consells Comarcals, Ayuntamientos, Fundaciones) y establece como objetivo general mejorar los procesos de (re)inserción laboral y/o formativa de estos jóvenes, mediante procesos formativos, que permitan mejorar su empleabilidad, articulando su actuación en torno a la adquisición y desarrollo de las ocho competencias definidas por la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005), competencias que devienen el eje conductor de las actuaciones que se llevan a término de forma combinada, en el marco de este programa: actuaciones de orientación, formación profesionalizadora, acompañamiento y tutorización para la inserción de los jóvenes beneficiarios, así como la experiencia práctica en empresas a través de la formalización de un contrato laboral para la formación del joven, tal y como muestra la figura que sigue a continuación.

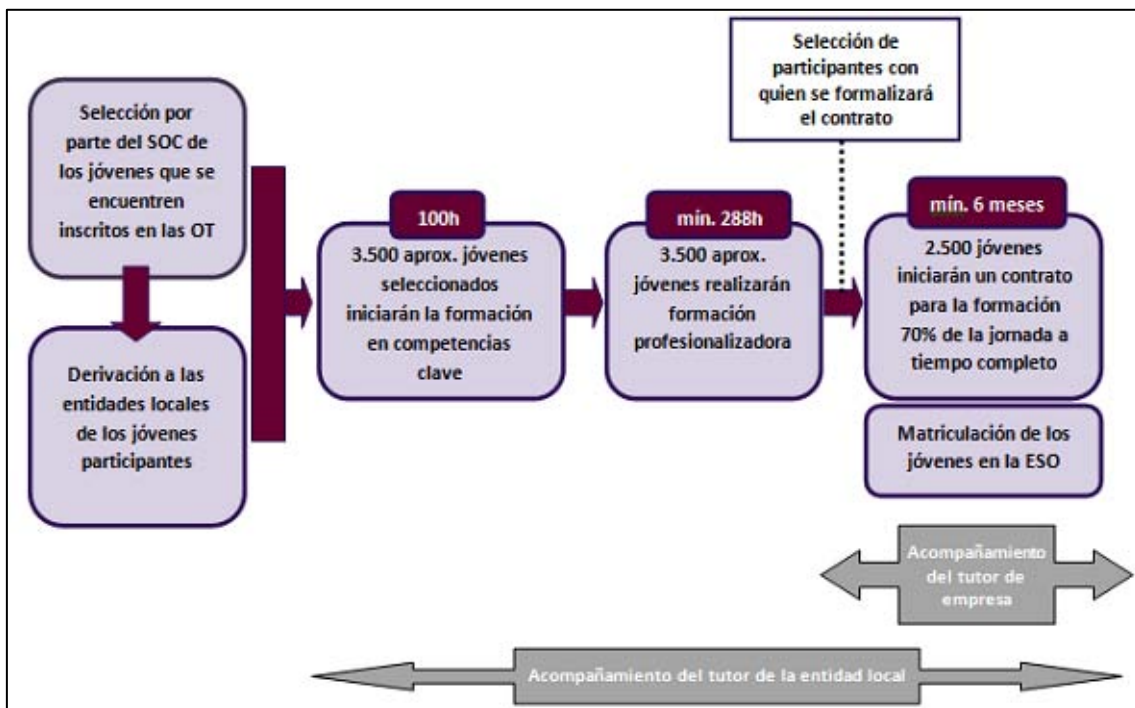


Figura 14: Estructura del programa SUMA'T
(Versión traducida. Departament de Treball, 2010)

¹¹ Sobre este programa puede verse más información en el apartado de conclusiones de este trabajo.

Es preciso incidir en la actualidad de del programa SUMA'T, cuya implementación se ha llevado a término durante el curso 2010-2011. Las acciones con el grupo de jóvenes se iniciaron durante los meses de diciembre 2010 y enero 2011, por lo que todavía no hay resultados que puedan indicar su evolución e incidencia.

Escuelas Taller y Casas de Oficio

Las Escuelas taller y las Casas de Oficio son también acciones dirigidas a jóvenes menores de 25 años, que no han obtenido la formación mínima obligatoria y que poseen una baja cualificación. Ambas acciones tienen como objetivo la formación y cualificación de éstos jóvenes a través de un sistema de formación en alternancia, que permite la combinación de la formación y el trabajo (los jóvenes beneficiarios con contrato laboral de formación o en prácticas), a través de la realización de proyectos concretos que se llevan a término en colaboración con entidades públicas, o entidades privadas sin ánimo de lucro.

Es preciso apuntar que en el ámbito catalán, para el curso 2010-2011 las Escuelas taller y las Casas de Oficio han pasado a formar parte del nuevo programa '*Noves Cases per a Nous Oficis*' del proyecto '*Impuls-Treball*'¹² en el marco de las políticas activas de ocupación impulsadas por la Generalitat catalana (Ordre TRE/369/2010, de 28 de juny, 2010). El objetivo de las '*Noves Cases per a Nous Oficis*' es conseguir la (re)inserción laboral y/o formativa de los jóvenes que participan en el programa.

Implementados por las entidades locales, el nuevo programa tiene una duración de 12 meses, a lo largo de los que también se combinan las acciones de formación en alternancia. Durante 6 meses los jóvenes reciben una formación en competencias básicas y profesionalizadoras en oficios de sectores profesionales emergentes (medio ambiente, gestión de residuos, energías alternativas, servicios a las personas de la tercera edad y dependiente, instalaciones eléctricas, de climatización) y durante 6 meses más, desarrollan una actividad laboral en una empresa colaboradora previo establecimiento de un contrato laboral para la formación.

Programas puente

Los programas puente son iniciativas promovidas desde las administraciones locales, desde los servicios de Promoción Económica y Ocupación, en colaboración con los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dirigidas a todos esos jóvenes que se encuentran en el los dos últimos año la ESO (prioritariamente el último curso) y

¹² '*Nuevas Casas para Nuevos Oficios*' e '*Impulso-Trabajo*' (traducción al castellano).

que poseen un alto índice de riesgo de fracaso académico (se prevé que no obtendrán el certificado en ESO).

Estos programas tienen como objetivo orientar y formar a estos jóvenes en las posibilidades que el mercado de trabajo les ofrece, mediante el conocimiento y prueba de una variedad de oficios, así como reconducirles hacia aquellas alternativas formativas que van a permitirles aprender los oficios probados que han podido despertar su interés e inquietud. Un ejemplo de estos programas son los llamados *Programas de Diversificación Curricular*¹³

Vistos algunos ejemplos de los actuales programas de formación para el trabajo, a continuación se plantean una serie de cuestiones que permiten reflexionar sobre los programas de formación para el trabajo.

La *primera cuestión* versa sobre si las líneas directrices de actuación de iniciativas europeas como YOUTHSTART resultan válidas en el planteamiento de los actuales programas. Como ya establecíamos, los principios de esta iniciativa eran extensibles a los programas actuales y después de las aproximaciones realizadas a los mismos, nos permitimos responder afirmativamente. Todos los programas identifican en sus objetivos y líneas de actuación la misma línea directriz de la iniciativa europea: mejorar de las oportunidades de acceso y permanencia al mercado de trabajo por parte de los jóvenes con bajos niveles de formación y cualificación, mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan el desarrollo de competencias (personales y profesionales) que hagan posible y factible sus procesos de integración sociolaboral.

Una *segunda cuestión* plantea cómo debieran concebirse y diseñarse los programas de formación y de orientación para la inserción laboral de este colectivo de jóvenes. Su respuesta obliga a considerar los siguientes argumentos: si como objetivo prioritario de estos programas se establece la mejora de las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo de este colectivo de jóvenes, el planteamiento de los mismos debe ser integral para su metodología de intervención, deben considerar a todos los agentes -personales y contextuales- intervinientes en el proceso de inserción laboral. Como resultado de este planteamiento, que resulta clave en la iniciativa europea YOUTHSTART, se establece la consideración de las siguientes implicaciones a deben atenderse en el marco de los programas de formación para el trabajo:

¹³ Los *Programas de Diversificación Curricular* es la otra modalidad de programa de formación para el trabajo analizada en el marco de esta investigación. En el apartado de los resultados de este trabajo, se podrá consultar más información al respecto de esta modalidad de programa formativo.

- La exigencia de prestar atención a las necesidades individuales de estos jóvenes, considerando las características singulares de cada uno de ellos y plantear intervenciones ajustadas a sus necesidades específicas. En la primera parte del marco contextual de este trabajo se realizó una caracterización del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Los rasgos definitorios se relacionaban principalmente con las limitaciones y/o dificultades que estos jóvenes encuentran en habilidades de tipo social, cultural, formativo (generalmente bajos niveles formativos), económico, biológico, o de adaptación práctica, condicionadas por factores como pueden ser una baja autoestima, una autopercepción negativa, una falta de confianza y de identidad personal, una escasa motivación, inestabilidad emocional, falta de seguridad interior, entornos familiares desestructurados o fracasos académicos reiterados.
- Considerar las características y necesidades de los contextos sociolaborales teniendo presentes aspectos como el lugar y puesto de trabajo concreto, las tareas a realizar, las alternativas laborales en el medio sociocomunitario, los servicios de apoyo internos y externos existentes, los sistemas relacionales y la influencia, dependencia y actitudes en los contextos sociales, económicos o culturales específicos.
- Trabajar de manera integral las áreas de instrumentación, profesionalización y socialización facilitando y haciendo posible la adquisición y transferencia de competencias.
- Un trabajo cooperativo y colaborativo entre todos los agentes intervinientes en el proceso de inserción laboral de estos jóvenes, pues de alguna manera van a condicionar los resultados del proceso integrador. Los jóvenes deben formar parte activa y participativa de su inserción (será posible trabajando la autopercepción, la identidad y la autoestima), pero también se precisa de la implicación activa y participativa del resto de actores intervinientes: empresas, agentes socioeconómicos, profesionales (formadores o agentes educativos en general, técnicos de inserción laboral, técnicos de prospección de empresas) y familia (Turnbull et al., 2006, 2009).

La *tercera cuestión* gira en torno a qué es lo que debiera caracterizar a los programas de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación. Realismo, coherencia y pertinencia son los principales criterios que deben caracterizar a estos programas, bajo los que deben ser evaluados y los que, de alguna manera, pueden conducir al éxito en los resultados de los mismos. Asimismo, además de los criterios apuntados, deberíamos poder inferir en

estos programas otros rasgos distintivos característicos. Siguiendo las aportaciones de Shaw et al. (2005), estos programas deberían ser también:

- *Concretos*. Deben ser programas pertinentes a la experiencia de vida del joven. Éste debe ser capaz de identificar su realidad, su contexto más inmediato en los programas. A su vez, los programas deben relacionar y conectar los componentes que lo integran con la realidad del joven. Los aprendizajes deben organizarse a partir de situaciones prácticas.
- *Generalizables*. Los jóvenes deben ser capaces de demostrar los conocimientos y capacidades adquiridas a través de los programas, por ejemplo, con pruebas de simulación. Esto les facilitará el desarrollo y transferencia de sus competencias. Será posible si los programas responden al requisito de concreción.
- *Eficientes*. Los programas deben responder a las necesidades reales que los jóvenes presentan durante este periodo de transición, su incorporación al mundo del trabajo. Los programas deben potenciar la implicación de estos jóvenes en sus propios procesos de inserción laboral a través de su participación activa, consciente, responsable y deben minimizar al máximo la posible inactividad de los mismos. Esto será viable si los programas responden a los requisitos de concreción y de generalización, ya que otorgarán mayor significado a las propuestas de intervención. Pero el grado de eficiencia también va a depender del grado de implicación de otros agentes, especialmente de la empresa. Es necesaria una alternancia de las acciones de sensibilización y de orientación entre los jóvenes y la empresa.
- *Actitudinales*. Los programas deben incidir en la actitud, conducta y comportamiento de los jóvenes. Uno de los componentes clave de los programas formativos y de orientación es el trabajo de las habilidades sociales y relacionales. Precisamente, uno de los rasgos distintivos de estos jóvenes es su baja autoestima que les conduce a una autopercepción e identidad negativas y a una escasa motivación, también provocada por las dificultades de aprendizaje que presentan. Todo esto da lugar a conductas o comportamientos disruptivos. Es preciso incidir en estos comportamientos y realizar un esfuerzo para motivar a estos jóvenes haciéndoles partícipes de sus propios procesos de aprendizaje y de inserción.

Una última anotación sobre la caracterización de estos programas de formación para el trabajo está relacionada con la metodología de inserción. Trabajar la inserción laboral de colectivos con dificultades para acceder al mercado de trabajo exige más

que la mera elección de una especialidad laboral. Trabajar para la inserción, implica casar las exigencias de un contexto laboral concreto, con las capacidades y potencialidades de la persona que quiere acceder a ese contexto. Por lo tanto, estos programas deben incorporar técnicas de seguimiento y evaluación (por ejemplo, a través de procesos de tutorización individualizados) que permitan su continua adaptación a las necesidades ya no sólo de los jóvenes, también del contexto, o de los contextos concretos de incidencia.

Terzian et al. (2009) establecen, a partir del estudio realizado sobre la implicación de los jóvenes en los programas de formación no escolares desde la perspectiva de éstos, que el colectivo de jóvenes se sienten atraídos por programas que les permitan aprender con la práctica, que les formen en el aprendizaje de un oficio (trabajo manual), que sean flexibles, que les ofrezcan una variedad de actividades, que tengan una programación precisa y clara, que respondan a sus intereses y expectativas y sobre todo, por programas donde los profesionales implicados trabajen para los jóvenes y con los jóvenes, no ajenos a ellos.

En esta línea de trabajo se desarrollan los denominados programas de empleo con apoyo (ECA), programas que, en origen, son concebidos para trabajar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad, pero que por sus características son perfectamente transferibles a otros colectivos que también presentan dificultades para acceder al mercado laboral (más adelante dedicaremos un apartado específico a trabajar estos programas y a justificar la conveniencia de su uso en los procesos de inserción sociolaboral de los jóvenes con bajos niveles formativos y escasa cualificación).

Vistos los rasgos más característicos que se debieran poder identificar en los programas de orientación y de formación para la inserción de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, se plantean dos últimas cuestión sobre los programas que actualmente se están desarrollando: ¿identifican las características apuntadas? y ¿qué utilidad tienen los programas?

Un estudio previo a este trabajo de investigación (Olmos, 2009), permite señalar las siguientes características en relación con los servicios que trabajan para la integración sociolaboral de estos jóvenes y los programas y actuaciones que llevan a cabo.

Respecto a los *servicios de integración*:

- Su metodología de trabajo sigue los principios básicos de la metodología de empleo con apoyo, una de las “fórmulas” que garantizan cierto grado de éxito en los procesos de inserción laboral de los grupos más vulnerables en el mercado de trabajo ordinario, abierto y competitivo.

- Trabajan colaborativamente con otros servicios internos, externos y agentes socioeconómicos con relación a los procesos de integración laboral de los jóvenes. Poseen una estructura de trabajo con una visión holística que intenta abarcar todos los posibles ámbitos de actuación. No obstante, en este proceso de colaboración, el gran ausente es la familia. La familia no tiene un papel protagonista en las actuaciones y programas que se llevan a cabo con los jóvenes y generalmente, su participación se limita al momento de inscripción de éstos en los programas.
- Son conscientes del importante papel que las empresas (públicas y privadas) tienen en los procesos de integración laboral de los jóvenes. Por esta razón, llevan a término actuaciones de orientación, asesoramiento y formación específicas para estas entidades y trabajan la importancia del concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
- Los objetivos que persiguen abogan por el trabajo en pro de la integración social y laboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo, potenciando programas y actuaciones en el marco de las políticas activas de ocupación e implicando, de forma responsable y activa, a todos los agentes intervinientes en los procesos de inserción.

Respecto a los *programas de formación* para la integración laboral de los jóvenes:

- Integran procesos grupales e individuales de formación y de orientación. No obstante, participar en alguno de los programas responde a alguna de las necesidades definidas previamente en un itinerario individualizado y personalizado de cada joven.
- Se trabajan especialmente las habilidades sociales y las actitudes, así como las competencias básicas y específicas para desarrollar un puesto de trabajo y conseguir una buena integración social y laboral.
- La empleabilidad y la adaptabilidad se configuran como elementos clave a trabajar en los diferentes programas y actuaciones.
- Parten del análisis o valoración de puestos de trabajo reales que permiten definir el perfil profesional, las tareas a realizar y las habilidades, capacidades y competencias requeridas.
- Constan de un periodo de prácticas laborales en empresas ordinarias mediante el establecimiento de un convenio, el cuál puede devenir posteriormente en contrato laboral una vez finalizada la actuación.
- La evaluación y el seguimiento son continuados durante todo el proceso formativo y de inserción, inclusive una vez finalizado éste, respondiendo así a

una metodología de trabajo de empleo con apoyo. La evaluación y seguimiento son iniciales (para definir el perfil del joven y determinar su itinerario), continuo (durante todo el proceso de formación y prácticas laborales), final (una vez finalizado el proceso, para ver si se han conseguido los objetivos y se ha dado respuesta a las necesidades de entrada al programa permitiendo redefinir el itinerario de inserción) y diferida (en el caso que el joven haya sido contratado, se realiza un seguimiento para ver su evolución. No obstante, este seguimiento diferido no siempre se realiza adecuadamente).

Después de este análisis, se observa que los programas de formación y de orientación para la inserción son reales, coherentes, pertinentes, concretos, generalizables, eficientes y actitudinales, por lo tanto, permiten responder afirmativamente a la cuestión '*¿identifican las características apuntadas?*'.

Asimismo, los programas de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes, con un bajo nivel formativo y una baja cualificación, resultan una herramienta necesaria para mejorar sus oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo, reduciendo el grado de vulnerabilidad que presentan. Estos programas, respondiendo a criterios de realidad, coherencia y pertinencia y con un planteamiento metodológico integral (atiende a todos los agentes intervinientes en el proceso de inserción laboral), permiten a los jóvenes adquirir y desarrollar el conjunto de competencias básicas y específicas necesarias para acceder y permanecer en el mercado de trabajo, queda con esto respondida la última cuestión que se planteaba: '*¿qué utilidad tienen estos programas?*'.

2.6. MERCADO DE TRABAJO, POLÍTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS ACTIVAS DE OCUPACIÓN DEL COLECTIVO DE JÓVENES VULNERABLES

El empleo es un elemento clave y condicionante de los procesos de integración sociolaboral. Los colectivos especialmente vulnerables son los que encuentran mayores obstáculos y barreras de acceso y permanencia en el mismo. Basta observar las cifras que arrojan algunos de los últimos informes sobre la situación laboral de los jóvenes menores de 25 años, como ejemplo de grupo vulnerable en el mercado de trabajo actual. Atendiendo a la tasa de paro, se observa que para la población de jóvenes menores de 25 años, ésta se encuentra próxima al 40% (Instituto de Estadística de Cataluña, 2010; Instituto Nacional de Estadística, 2010).

Esta situación plantea la necesidad de potenciar políticas sociales y activas de empleo que aboguen por actuaciones de fomento de la ocupación, mediante medidas antidiscriminatorias y de promoción de los colectivos en desventaja. La inserción

laboral sigue siendo el principal reto de estas políticas europeas y nacionales y los jóvenes menores de 25 años, con fracaso escolar y una baja cualificación, se encuentran entre los colectivos preferentes de atención.

En el marco europeo, desde la firma del Tratado de Ámsterdam (Tratado de Ámsterdam, 1997), o del Tratado de Niza (Tratado de Niza, 2001) ha habido una expresa y marcada estrategia de lucha contra la discriminación y la exclusión sociolaboral, así como el propósito de invertir en capital humano mediante cuatro pilares básicos de actuación, que persiguen garantizar la igualdad de oportunidades en materia laboral de todos los colectivos: i) favorecer la capacidad de adaptación, ii) la motivación, iii) el impulso del espíritu emprendedor y iv) la capacidad de inserción profesional de estos colectivos, mediante acciones de enfoque preventivo como medidas activas de ocupación, aprendizaje a la largo de la vida, medidas que faciliten la transición de la escuela al mercado de trabajo, o medidas de adquisición y de mejora de las cualificaciones tecnológicas; los avances en materia de integración no han sido uniformes para todos y los recursos no son ni ilimitados, ni tampoco permanentes (Navarrete, 2007; Verdugo, 2009).

Actualmente, la Unión Europea sigue siendo sensible a las medidas y acciones para el fomento del empleo y considera la educación y la formación *“fundamentales para la evolución económica y social”*, pues *“la flexibilidad y seguridad necesarias para crear más y mejor empleo dependen de que se garantice que todos los ciudadanos adquieran competencias clave y actualicen sus capacidades a lo largo de sus vidas. El aprendizaje permanente fomenta la creatividad y la innovación y permite la plena participación económica y social”* (Consejo de la Unión Europea, 2008, p. 1).

Mejorar la transición de los jóvenes al mundo del trabajo y el sentimiento de inseguridad que éstos poseen al respecto, siguen siendo principios prioritarios de actuación de las políticas europeas para el empleo, un marco de actuación que responde a estrategias de “flexiguridad”, un nuevo concepto laboral (proveniente del mercado laboral danés) que resulta de la combinación de los términos flexibilidad y seguridad aplicados al mercado laboral. Su propósito es el logro de un mercado de trabajo que garantice la protección social de los trabajadores, mediante disposiciones contractuales flexibles y fiables, sistemas de aprendizaje permanente y efectivos, políticas activas del mercado de trabajo y sistemas de seguridad social modernos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

En esta línea de trabajo, las iniciativas y actuaciones llevadas a término en, pro de la integración social y laboral de los colectivos más vulnerables, canalizan sus esfuerzos por la vía de la formación, la orientación, la investigación y la innovación. Las

estrategias de aprendizaje permanente, de orientación a lo largo de la vida, o de adquisición y mejora de las capacidades y/o competencias básicas y específicas (las bajas cualificaciones constituirán un desafío cada vez mayor), continúan siendo los objetivos que marcan las directrices de desarrollo y de actuación de los programas, basados en el despliegue de políticas de acción positiva (Bainbridge et al., 2004; Consejo de la Unión Europea, 2008; Comissions of the European Communities, 2008). Así pues, se observan como estas políticas se caracterizan principalmente por:

- Poseer una clara preocupación y orientación respecto a la necesidad de establecer las directrices de unas políticas activas de empleo caracterizadas, hasta el momento, por su pasividad.
- Abogar por una estrategia coordinada para la consecución del pleno empleo, así como el reforzamiento de la política de igualdad de oportunidades con relación al mercado de trabajo incidiendo, especialmente, en la necesidad de atender a los grupos más desfavorecidos.
- Prestar especial atención a la activación y trabajo de cuatro pilares clave: la capacidad de inserción laboral o mejora de la empleabilidad, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades.

Posiblemente, una de las directrices de actuación más significativas respecto a la integración de los colectivos más vulnerables se materializa en los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión (PNA). Estos planes de acción, impulsados a nivel europeo por los diferentes Estados miembros y ejecutados posteriormente por cada país, establecen y especifican una serie de medidas generales y específicas para la integración social y laboral de los colectivos más desfavorecidos. Las medidas para la inclusión adoptadas en los mismos tienen como objetivos:

- *Potenciar los planes específicos de formación para la inserción laboral* y en el puesto de trabajo de los grupos especialmente vulnerables. En esta línea, adquieren especial relevancia los programas de transición escuela-trabajo de los jóvenes con dificultades de acceso al mercado laboral y en riesgo de exclusión por sus bajos niveles formativos, alto índice de fracaso escolar, o condición de discapacidad, entre otros (véanse como ejemplo las Iniciativas y programas desarrollados en los apartados '*Estrategias Europeas de empleo*' y '*Consideraciones generales respecto a los programas de formación*' de este trabajo).
- *Potenciar los servicios para la integración social y laboral*. Estos servicios adquieren protagonismo y desde los mismos, se diseñan y desarrollan actuaciones y programas cuyo objetivo final es la inserción laboral de los

colectivos especialmente vulnerables. Los ejes que conducen la actuación de estos servicios son la formación, la orientación, el asesoramiento, la intermediación y la planificación, elaboración y desarrollo de planes de actuación para la ocupación, mediante acuerdos entre las administraciones públicas, los agentes económicos, sociales y otros actores. Estas actuaciones se ejecutan en el marco de los denominados Pactos Territoriales para la Ocupación¹⁴ (Lois, Miramontes, Piñeiro & Rodríguez 2005). Los servicios locales de ocupación (SLO), o las empresas de inserción laboral (EIL) (Veciana, 2007) son ejemplos de servicios que actualmente trabajan para la inserción de los colectivos en riesgo de exclusión sociolaboral. Sobre las EIL, comentar que hasta diciembre de 2007 habían carecido de un marco legal de referencia que las regulase o las reconociese. El 13 de diciembre de 2007, fue aprobada la ley que las regula (Ley 44/2007, de 13 de diciembre, 2007).

- *Potenciar el autoempleo y los nuevos yacimientos de ocupación.* Los PNA buscan fórmulas laborales para satisfacer y dar respuesta a las demandas de los actuales y competitivos contextos de trabajo, mediante la creación de actividades económicas emergentes, que provean de los recursos y servicios suficientes, necesarios y adecuados (Escobar, 1998). Estas iniciativas fomentan el espíritu emprendedor y van a exigir el desarrollo de competencias básicas de autonomía e iniciativa personal.
- *La adopción de un marco normativo y/o legislativo* respecto al principio de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002, 2006; Comisión de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006). Una primera aproximación general al término de responsabilidad social empresarial, permite hacer referencia a la forma en que la empresa se relaciona con la sociedad y el impacto que ésta tiene en la misma, de aquí se deriva el carácter social. Las empresas deben jugar un papel responsable, proporcionando los medios y soportes que permitan potenciar la autonomía e integración de las personas en la sociedad. Una manera de hacerlo es asumiendo la contratación de colectivos con especiales dificultades de inserción laboral y riesgo de exclusión.

Todas las medidas enunciadas marcan las líneas fundamentales de actuación de los PNA dirigidas a la inserción laboral, la creación de empleo y la adaptación de trabajadores a las empresas, con el propósito de facilitar la reincorporación a la vida

¹⁴ A los Pactos Territoriales se les dedica un apartado de este trabajo.

activa y favorecer la inserción en el mercado de trabajo de los colectivos más vulnerables.

Si bien los planes de acción para la inclusión vienen marcados por directrices europeas, su aplicación y/o ejecución es responsabilidad de cada país. Las medidas y objetivos, de marcado carácter europeo, se van materializando en los diferentes estados miembros mediante los ya citados Planes Nacionales de Acción para la Inclusión, así como a través de los programas de intervención en el marco de las políticas activas de empleo, políticas que cuentan con la financiación del Fondo Social Europeo (FSE) en orden a la ejecución del Objetivo 3 fijado en el Reglamento 1784 (Reglamento (CE) 1784/1999, 1999): apoyar la adaptación y modernización de las políticas y de los sistemas de educación, de formación y de empleo.

Los planes y políticas de acción positiva se desarrollan a nivel nacional, autonómico, comarcal, provincial y local con la cofinanciación de organismos públicos (en el caso de Cataluña: Generalitat, Diputaciones, Consells Comarcals y Ayuntamientos).

A modo de ejemplo de esta implementación “multinivel” de los planes y políticas de acción positivas para el empleo se apuntan:

- *En el marco nacional español.* España cuenta con cinco Planes de Acción para la Inclusión Social. El primero se firmó en el año 2001 con carácter bianual, el segundo se firmó en el año 2003, el tercero se firmó en el año 2005, el cuarto se firmó en el 2006 y el quinto se firmó en el año 2008 marcando las directrices de actuación hasta el 2010 (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008). Actualmente, ha sido aprobado el Real Decreto-ley 3/2011 (Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, 2011), reforma las políticas activas de empleo en todo el estado español y establece medidas urgentes para mejorar la empleabilidad.
- *En el marco autonómico catalán.* Cataluña contó con el primer Plan de Acción para la Inclusión y la Cohesión Social en el año 2006, con un ciclo temporal previsto de 6 años; actualmente este Plan se encuentra en su segunda edición (periodo 2009-2012) (Generalitat de Catalunya, 2006; Jan Vranken & Centro OASeS, 2010).
- *En el marco comarcal y local catalán.* El Plan de Acción para la Inclusión y Cohesión Social catalán se desarrolla a través de las actuaciones integrales y pactos territoriales de ámbito comarcal. Éstos se ejecutan a nivel local por los servicios de ocupación e integración sociolaboral de las entidades locales públicas catalanas.

En este apartado se considera oportuno incidir sobre dos temas a los que se ha hecho referencia en el marco de las políticas activas de ocupación para el empleo: el concepto de RSE y los servicios que trabajan para la integración social y laboral de los colectivos en situación de vulnerabilidad. A continuación se presenta cada uno de ellos.

2.6.1. El concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE)

La Unión Europea otorga al concepto de RSE una perspectiva que parte de la voluntariedad de las empresas, afirmando que son ellas mismas las que deciden, de manera voluntaria, integrar las preocupaciones sociales y ecológicas o ambientales en sus actividades productivas, así como en sus relaciones profesionales con sus interlocutores (también denominados stakeholders) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Las empresas consideran que adoptar medidas de responsabilidad social es imprescindible si quieren dar una respuesta competente y competitiva a los acelerados cambios económicos, sociales y medioambientales. Esta perspectiva permite juzgar críticamente el propio concepto de RSE pues, desde esta óptica, las empresas adoptan este compromiso y responsabilidad considerando que, a la larga, redundará en su propio interés, comportándoles beneficios de carácter económico (beneficios fiscales, reducción de costos), social (imagen y reconocimiento), político (reducción de la supervisión por parte de organismos reguladores), productivo (aumento de productividad, de ventas, de fidelización de clientes) y profesional (aumento de recursos para atraer y conservar los trabajadores). Pero la RSE no puede entenderse sin hacer referencia al compromiso ético del propio concepto, las empresas deben tener el convencimiento y una manera de entender y de vivir su contribución a la mejora del bienestar colectivo.

Los aspectos abordados, permiten definir los principales rasgos característicos del concepto de RSE:

- *Voluntariedad.* La empresa debe asumir su responsabilidad de manera voluntaria, pero con una finalidad clara: el bienestar colectivo.
- *Expresión no normativa.* La asunción de la responsabilidad social por parte de la empresa debe ir más allá de un mero cumplimiento legal o normativo. Debe ser una actitud ética, que pretenda superar y mejorar las preocupaciones y problemáticas de carácter social.

- *Carácter global.* La empresa debe manifestar responsabilidad social tanto en sus actividades productivas, como en las relaciones profesionales con sus diferentes interlocutores.

Para concluir, es preciso señalar que la RSE debe asumirse desde dos perspectivas:

- *Una perspectiva interna.* La empresa debe considerar actuaciones y estrategias relacionadas directamente con sus trabajadores y su calidad de vida laboral (negociación colectiva, conciliación familiar, igualdad de oportunidades, formación permanente, salud y seguridad laboral, o protección de los derechos laborales, entre otras).
- *Una perspectiva externa.* La empresa debe respetar el compromiso con la comunidad en el desarrollo de todas sus actividades y estrategias (participando en programas de desarrollo local, ofertando formación profesional, contratando a personas que pertenecen a colectivos en riesgo de exclusión, o que presentan especiales dificultades de acceso al mercado laboral).

2.6.2. Los servicios para la integración sociolaboral en el marco de las políticas activas de ocupación

En lo referente al empleo, las medidas que se habían ido adoptando, con relación a la inserción laboral de los colectivos más vulnerables, se caracterizaban por su carácter pasivo. A raíz del proceso de Luxemburgo, en 1997 (Espina, 2006) se produce un cambio de concepción hacia la necesidad de potenciar políticas de carácter más activo, tal y como apuntábamos en el apartado anterior.

De este planteamiento más activo, se deriva el papel protagonista de los servicios que actualmente desarrollan su actividad en materia de formación y ocupación para la integración sociolaboral de colectivos con dificultades de acceso al mercado de trabajo, véanse por ejemplo los Servicios Locales de Ocupación (SLO) y las Empresas de Inserción Laboral (EIL).

Cada uno de estos servicios dirige su intervención a unos determinados colectivos, pero con una finalidad común: la inserción sociolaboral de las personas con los que trabajan. Las EIL trabajan por y para la inserción de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social (por ejemplo: exdrogadictos, personas que cumplen penas carcelarias de régimen abierto, personas con problemas de drogadicción o alcoholismo en proceso de rehabilitación) y los SLO por y para la inserción de aquellos colectivos con dificultades de acceso al mercado de trabajo derivadas de cualquier factor de vulnerabilidad como pueden ser la edad, el género, la condición de inmigrante, o la condición de discapacidad, entre otros.

Entre las principales actividades que desarrollan se encuentran los programas formativos de acceso al mercado de trabajo, las actuaciones de orientación para la inserción laboral a través de itinerarios personalizados, o los procesos de intermediación laboral que tratan de implicar, de manera directa, a aquellos agentes sociales y económicos (principalmente empresas) que intervienen en el proceso de inserción de las personas usuarias de los diferentes servicios. Puede suceder que, para la implementación y/o ejecución de algunos de los programas y actuaciones, se establezcan mecanismos o redes de trabajo colaborativo entre los servicios de los diferentes municipios o territorios. Esta metodología de trabajo colaborativo da lugar a actuaciones en el marco de los denominados pactos territoriales para el empleo, que se tratan a continuación.

2.6.2.1. Los pactos territoriales para el empleo

Los pactos territoriales para el empleo son acuerdos entre las administraciones públicas, los agentes económicos, sociales y otros actores que inciden en la planificación y elaboración de planes de actuación, así como en la programación de las políticas activas de ocupación en un determinado territorio.

Los principios que definen los pactos territoriales son el consenso, el territorio, la innovación y el diálogo social (Lois et al., 2005):

- *Consenso.* Los recursos económicos de los pactos provienen de la Unión Europea. Para ser concedidos, el territorio que los solicita debe mantener contacto directo y continuo con las administraciones públicas y privadas que influyen, en mayor o en menor grado, en el desarrollo del pacto.
- *Territorio.* Es el ámbito propio de actuación de los pactos territoriales. Si algo debe caracterizar al territorio es un claro deterioro socioeconómico, siendo un indicativo de ello la elevada tasa de desempleo. Pero también es importante que el propio territorio sea potencialmente generador de empleo.
- *Innovación.* El pacto territorial debe caracterizarse por tener objetivos innovadores. Las actuaciones de los pactos territoriales deben trabajar por el cambio y la mejora.
- *Diálogo social.* Es preciso que exista una relación entre todos los agentes implicados en el pacto territorial para el empleo: autoridades y administraciones públicas, asociaciones e interlocutores sociales, organizaciones profesionales como las cámaras de comercio, organizaciones del sector privado como PYMES, grandes empresas o entidades financieras, u organismos de

formación, tecnología e innovación. Pero, además, el propio territorio debe unirse para alcanzar conjuntamente los objetivos del pacto.

Por lo tanto, los pactos territoriales son una herramienta para el fomento de la integración y para la coordinación de todas las actuaciones ocupacionales de un ámbito territorial concreto. Persiguen unos objetivos claros y unas medidas concretas que, en líneas generales, se pueden definir en los siguientes términos:

OBJETIVOS	MEDIDAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilizar y unificar todos los recursos disponibles. ▪ Identificar las dificultades de los agentes territoriales con responsabilidad en materia de ocupación. ▪ Integrar y coordinar medidas a favor del empleo. ▪ Implementar medidas que sirvan de modelo a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la igualdad de oportunidades en el trabajo. ▪ Potenciar la inserción sociolaboral de colectivos con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. ▪ Implementar medidas que faciliten el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ▪ Mejorar la calidad de la ocupación tanto desde el punto de vista de la creación de empleo estable y de calidad, así como de la conciliación de la vida personal, familiar y laboral. ▪ Impulsar procesos de dinamización económica con el objetivo final de crear ocupación y favorecer la cohesión social y territorial.

Tabla 6: Objetivos y medidas características de los pactos territoriales para el empleo (Lois et al., 2005)

Actualmente, los principales ámbitos de actuación en los que inciden los pactos territoriales se orientan a mejorar la calidad en el empleo, promocionar las políticas de igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo, promocionar el espíritu emprendedor, las estrategias de dinamización sectorial y la estructuración del territorio, lo que obliga a que todos los programas o actuaciones, propuestas por las diferentes entidades locales en el marco de los pactos, deban estar orientadas al desarrollo de alguna de las líneas de acción establecidas.

Las actuaciones enmarcadas en los pactos territoriales están coordinadas y supervisadas por el gobierno comarcal y las administraciones locales de los municipios que integran las comarcas. Los gobiernos comarcales son los responsables directos de difundir y promover las actuaciones en materia de ocupación en los municipios, haciéndolo a través de los servicios que trabajan para la integración sociolaboral de los colectivos más vulnerables.

A continuación, como ejemplo, se analizan con más detalle los servicios locales de ocupación (SLO) y las empresas de inserción laboral (EIL).

2.6.2.2. Servicios locales de ocupación (SLO)

Los SLO tienen como objetivo facilitar y mejorar las posibilidades de inserción sociolaboral de las personas que se encuentran en situación de búsqueda activa de empleo. Actualmente, en el ámbito catalán, los SLO se integran en las Áreas de Promoción Económica y Ocupación, o Áreas de Nueva Economía, de las entidades municipales y se relacionan con las entidades comarcales (Consells Comarcals), provinciales (Diputaciones provinciales) y autonómicas (Generalitat de Catalunya), que constituyen los organismos públicos que subvencionan y realizan el seguimiento de los programas para la ocupación que se despliegan en los servicios locales de ocupación. El colectivo al que se dirigen estos servicios es muy amplio. Desde el colectivo de personas que no presentan dificultades de acceso al mercado de trabajo (en muchos casos son personas que se encuentran en activo) y lo utilizan como un recurso más en su proyecto de mejora profesional, hasta el colectivo de personas que sí que presentan especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo, siendo éste el colectivo más característico y asiduo de estos servicios.

Los jóvenes en edad laboral, menores de 25 años, con un alto índice de fracaso académico es un colectivo de especial interés para estos servicios, que destinan un porcentaje elevado de sus actuaciones, especialmente formativas y de orientación, a este colectivo.

Las principales actuaciones que se llevan a término en los SLO son actividades de orientación, formación y asesoramiento. También actúan como servicios de intermediación entre la empresa y la persona usuaria que busca trabajo. Además, es preciso destacar el despliegue de actuaciones y programas que permiten el desarrollo de las diferentes políticas activas de ocupación de ámbito territorial, como, por ejemplo:

- El *servicio de orientación y asesoramiento laboral y formativo*, que atiende de manera individualizada las consultas relacionadas con los recursos existentes para la búsqueda y/o mejora de trabajo, el proceso de inserción laboral, la orientación profesional y la orientación formativa. Se ofrece información referente al mercado de trabajo, a las salidas laborales y formativas, o a las herramientas y recursos para la búsqueda de empleo y/o mejora profesional.
- *Bolsa de trabajo*. Servicio a través del cual se ponen en contacto personas demandantes de ocupación y empresas que buscan personal. A través de la bolsa de trabajo, se recogen los currículums de todas las personas usuarias interesadas en buscar un trabajo, estructurándolos de acuerdo con sus preferencias ocupacionales y los perfiles profesionales. Uno de los recursos

que se ponen a disposición en la bolsa de trabajo son los espacios de búsqueda activa y autónoma de empleo, que permite a las personas el acceso y el uso de las herramientas e instrumentos necesarios para la búsqueda de trabajo: prensa especializada, ordenadores con conexión a Internet, directorios Web formativos y de empresas, manuales de consulta, o sesiones formativas e informativas sobre las técnicas y canales para la búsqueda de trabajo.

- *Programas de desarrollo de las políticas activas de ocupación.* Programas subvencionados por organismos como la Generalitat de Cataluña, la Diputación Provincial y el Fondo Social Europeo, a través de los que se pretende ayudar a las personas demandantes de ocupación a desarrollar, mejorar y potenciar su empleabilidad (competencia clave para acceder y mantenerse en el mercado de trabajo), mediante actuaciones de naturaleza formativa y laboral. Ejemplos de estas actuaciones son:
 - Iniciativas europeas que permiten el desarrollo de programas donde la orientación y la formación se conforman como principios básicos de actuación.
 - Planes de ocupación, cuyo propósito es la contratación de personas por parte de las administraciones locales para la realización de obras y servicios de interés general y social.
 - Actuaciones en el marco de los Pactos Territoriales, cuyo propósito es analizar las necesidades del mercado de trabajo y desarrollar acciones de carácter laboral y formativo, que fomenten la ocupación en el territorio y den respuesta a las necesidades detectadas.

2.6.2.3. Empresas de inserción laboral (EIL)

Las empresas de inserción laboral son otro ejemplo de los servicios de integración sociolaboral de colectivos con dificultades de acceso al mercado de trabajo. A pesar de ser, en origen, empresas de naturaleza social, actualmente las EIL son cada vez más competitivas y realizan un trabajo productivo. Participan en operaciones de mercado a través de la producción de bienes, o la prestación de servicios, sin olvidar su objetivo o finalidad: la integración sociolaboral de personas en situación de riesgo de exclusión social y de los circuitos tradicionales de empleo.

Las empresas de inserción laboral proporcionan un trabajo remunerado a este colectivo, así como la formación y el acompañamiento necesarios para mejorar sus condiciones de empleabilidad. Contribuyen a su proceso de incorporación en el

mercado de trabajo ordinario, siempre en un entorno de trabajo real. Ésta es la principal aportación innovadora de las EIL.

Siguiendo las aportaciones de Veciana (2007), las EIL se caracterizan por ser:

- *Estructuras productivas.* Organizaciones sin ánimo de lucro que trabajan en el mercado produciendo bienes y servicios, con el objetivo de integrar a las personas en riesgo de exclusión.
- *Instrumentales.* No son un fin en sí mismas, sino un instrumento de intervención sociolaboral cuyo objetivo es preparar a sus trabajadores para incorporarse en el mercado de trabajo ordinario. Las EIL combinan la formación y el aprendizaje tanto de competencias técnicas y/o profesionales, como de competencias sociales y relacionales. Las EIL suponen, además, una etapa más del itinerario de inserción que realiza el trabajador.
- *Transitorias.* Preparan a la persona para el proceso de transición hacia el mercado de trabajo ordinario, son una herramienta transitoria.
- *Entidades que trabajan con colectivos en riesgo de exclusión.* El colectivo beneficiario de las EIL son todas aquellas personas que tienen dificultades de acceso al mercado de trabajo:
 - Personas con capacidad intelectual límite.
 - Personas con algún otro tipo de discapacidad física, psíquica o mental y sensorial con un grado de reconocimiento legal igual o superior al 33%.
 - Miembros de minorías étnicas.
 - Inmigrantes en posesión de permiso o autorización de trabajo.
 - Internos de centros penitenciarios cuya situación les permita acceder a un empleo y ex-internos desempleados durante el primer año de libertad definitiva.
 - Personas con problemas de drogadicción o alcoholismo en proceso de rehabilitación. Ex-toxicómanos que no se hallen en situación de incapacidad temporal.
 - Menores de 30 años en situación de conflicto social procedentes de centros de menores.
 - Jóvenes procedentes de programas de programas de cualificación profesional inicial.
 - Mujeres víctimas de malos tratos procedentes de casas de acogida o programas de protección.

- Personas desempleadas mayores de 50 años que hubiesen permanecido inscritas de forma ininterrumpida como demandantes de empleo en una de las oficinas del Servicio Público de Empleo.

Para conseguir su objetivo, las EIL utilizan los dispositivos conocidos como itinerarios de inserción laboral. Estos itinerarios empiezan en el servicio para la integración sociolaboral (por ejemplo, un SLO), que resulta el encargado de ofrecer el apoyo en la acogida, orientación, formación e intermediación laboral de la persona en proceso de inserción. La EIL interviene en la fase de formación en el contexto laboral y de trabajo, donde proporciona a la persona en proceso de inserción una experiencia laboral a partir de prácticas reales, una estrategia eficaz para la integración social y laboral.

Los trabajadores son contratados por las EIL, estableciéndose una relación contractual al amparo de cualquiera de las modalidades de contratación vigentes, con una duración mínima de un año y máxima de tres y una jornada laboral parcial o completa.

2.6.3. Itinerario para la inserción laboral de colectivos vulnerables en el mercado de trabajo ordinario

El primer marco legal de referencia en materia de integración sociolaboral de un colectivo especialmente vulnerable, las personas con discapacidad, nace en España en el año 1982 con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (Ley 13/1982, 1982). Este marco legal ha ido evolucionando y en la actualidad, existe un marco legal de referencia más amplio: Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, 2006), Ley que regula las empresas de inserción (Ley 44/2007, de 13 de diciembre, 2007), Real Decreto que regula los programas de empleo con apoyo (Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, 2007). En todo este marco legal de referencia se establecen, las premisas que definen las que debieran ser las vías o itinerarios de acceso al mercado de trabajo normalizado, ordinario, abierto y competitivo, conformando un circuito integrado de alternativas conectadas entre el régimen laboral protegido y de régimen laboral abierto, tal y como se muestra en la figura que sigue a continuación.

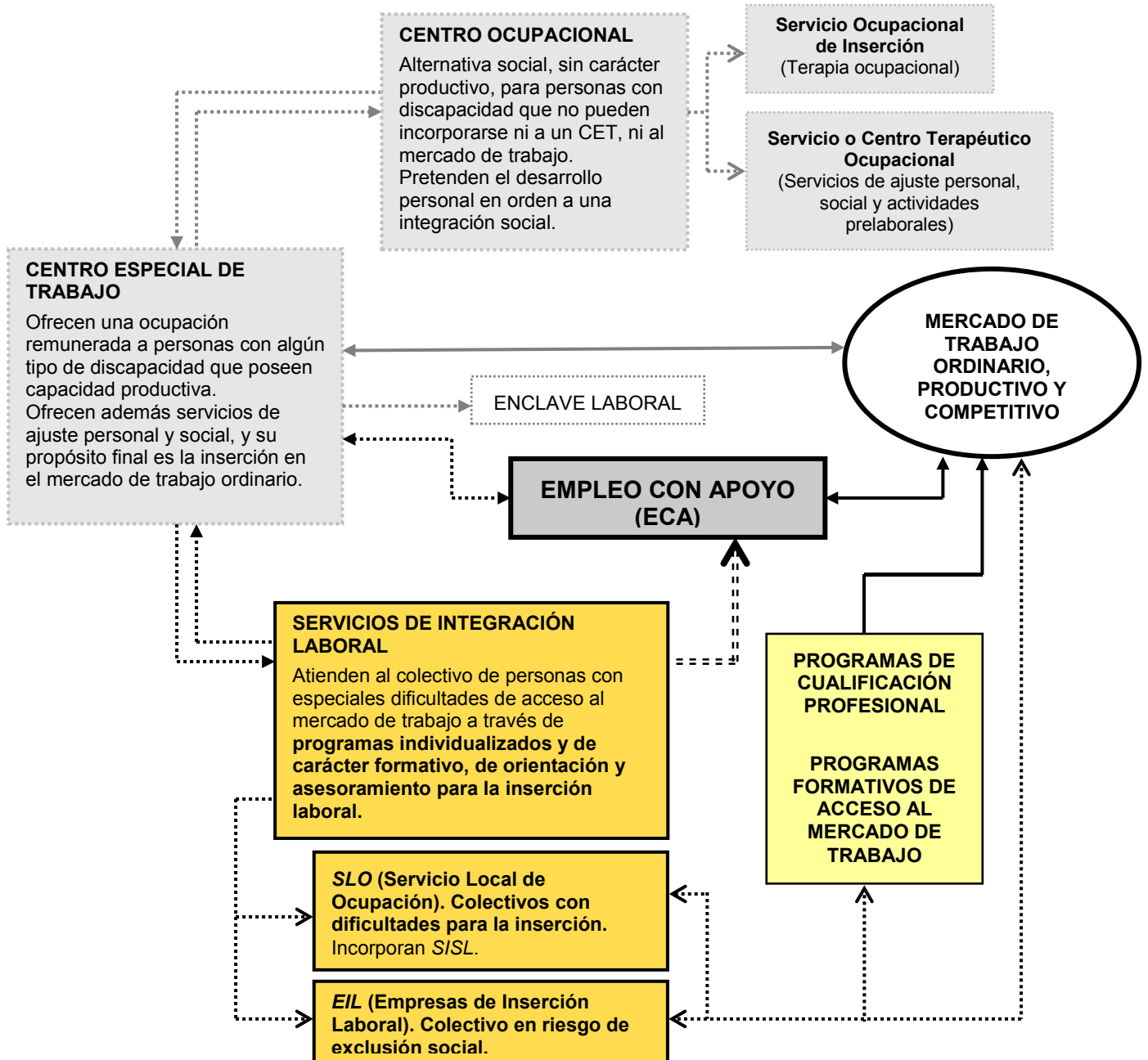


Figura 15: Itinerarios de acceso al mercado de trabajo

Los colectivos en situación de vulnerabilidad pueden acceder al mercado de trabajo optando por dos alternativas: la de régimen protegido y la de régimen abierto.

La alternativa de *régimen protegido* (alternativa implícita en el artículo 38 de la LISMI -Ley 13/1982, de 7 de abril, 1982-) permite vías específicas de acceso al mercado de trabajo para el colectivo de personas que presentan algún tipo de discapacidad certificada. Bajo esta modalidad de acceso al mercado laboral, operan dos tipologías de centros:

- Los *centros especiales de trabajo* (CET) (artículos 41 y 42 de la LISMI -Ley 13/1982, de 7 de abril, 1982-; Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, 1985), que llevan a término la contratación de personas con una discapacidad certificada entre el 33% y el 65%. La relación laboral que se establece entre estos trabajadores y el CET (Real Decreto 1368/1985, de 4 de diciembre, 1985) permite la realización de un trabajo productivo y la participación regular en las operaciones del mercado de trabajo. Pero los CET, además de esta naturaleza laboral, también tienen una naturaleza social que les lleva a prestar servicios de ajuste personal y social como servicios de rehabilitación, terapéuticos, de inserción laboral, formativos, o culturales, entre otros. Esta doble naturaleza sociolaboral de los CET, les imprime su carácter de medida para la integración sociolaboral de las personas con discapacidad.
- Los *centros ocupacionales* (CO) (artículo 53 de la LISMI -Ley 13/1982, de 7 de abril, 1982-; Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, 1985), centros a los que acceden aquellas personas con una discapacidad certificada de más del 65%. Los CO se presentan como una alternativa de integración social, que no laboral. En ningún caso los CO tienen el carácter de centros de trabajo, o instituciones de régimen laboral como los CET y las actividades que se llevan a término no poseen carácter productivo. Su principal objetivo es el desarrollo personal en orden a una integración social y la participación en procesos de formación. Los CO adoptan dos modalidades de servicios, en función del carácter de sus funciones: los servicios de terapia ocupacional (STO), con funciones de ajuste personal y ocupación terapéutica y los servicios ocupacionales de inserción (SOI), con funciones de ajuste social, personal y pre-laboral.

Ambos centros pueden operar de forma independiente o interrelacionada. Aunque la normativa estatal no reconoce que pueda haber una conexión formal entre los CO y los CET, la legislación catalana sí. En el artículo 11 del Decreto 279/1987 (Decreto 279/1987, de 27 d'agost, 1987) se establece que los centros ocupacionales podrán coordinarse con los CET de su zona mediante convenios de cooperación, con la finalidad de asegurar la dinámica de paso hacia la integración laboral de las personas de los CO que hayan conseguido una habilitación suficiente para desarrollarse en un centro productivo, siempre y cuando el equipo de valoración y orientación así lo recomiende.

Por tanto, son los CO los que derivan personas beneficiarias de sus servicios a los CET, siempre que exista una valoración positiva respecto a su capacidad productiva.

Una vez incorporadas en los CET, las personas beneficiarias pueden retornar al CO, o bien acceder al mercado de trabajo ordinario, mediante las alternativas que los centros especiales de trabajo ofrecen:

- *Los enclaves laborales.* Forma de relación comercial entre un CET y una empresa ordinaria (empresa colaboradora), para la realización de obras y servicios relacionados con la actividad normal de la empresa colaboradora, por un plazo de tiempo mínimo de tres meses y máximo de tres años. En esta modalidad laboral, las personas trabajadoras de los CET se desplazan a la empresa colaboradora para desarrollar la actividad laboral, favoreciendo así el tránsito de la persona con discapacidad de los contextos de trabajo protegidos a los contextos de trabajo abiertos (Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, 2004; Rusch & Hughes, 1989). Los enclaves laborales permiten a las personas con discapacidad intelectual avanzar hacia el trabajo ordinario, abierto (Lezcano, 2003).
- *Los programas de empleo con apoyo* (a los que más adelante se les dedicará un apartado específico en este trabajo).

Las alternativas de *régimen abierto* de las personas que forman parte de alguno de los colectivos considerados vulnerables, por las dificultades que presentan en su acceso al mercado de trabajo, se establecen por vías de acceso al mercado de trabajo no protegido y competitivo. Bajo esta modalidad, son los servicios de integración laboral (Servicios Locales de Ocupación, Empresas de Inserción Laboral) los que llevan a cabo su actividad, mediante el desarrollo de programas formativos y de cualificación profesional cuyo objetivo es mejorar la empleabilidad de estos colectivos, así como el éxito en el proceso de inserción laboral.

Estos servicios ofrecen a sus usuarios la posibilidad de acceder al mercado de trabajo mediante estrategias propias del empleo con apoyo (ECA), no limitando esta modalidad a colectivos con algún tipo de discapacidad, sino adaptándola a cualquier persona que pueda presentar especiales dificultades para acceder a un trabajo. La decisión de optar por la vía de acceso a un empleo, mediante estrategias de empleo con apoyo, dependerá del itinerario individual que se defina para cada persona, en función de sus necesidades.

Asimismo, es preciso atender al trabajo colaborativo entre los diferentes servicios de integración laboral, así como la posible derivación desde estos servicios a vías de trabajo protegido. Una misma persona, en función del itinerario personal definido, puede ser derivada de un servicio a otro a lo largo de su proceso de inserción.

Todas las alternativas presentadas son vías factibles de acceso al mercado de trabajo para los colectivos en riesgo de exclusión. En el caso de los jóvenes, independientemente de cual sea su factor de vulnerabilidad (edad, nivel formativo, condición de discapacidad, otros), las alternativas de régimen abierto que permiten su incorporación al empleo competitivo, debieran ser las más adecuadas. No obstante, cabría precisar que para aquellos jóvenes vulnerables por una condición de discapacidad significativa, las alternativas de acceso al mercado de trabajo debieran ser mixtas (complementariedad entre vías de régimen abierto y vías de régimen protegido).

Mediante programas de orientación y de formación para la cualificación profesional, los servicios de integración sociolaboral trabajan con estos jóvenes las competencias básicas y específicas demandadas por los contextos laborales actuales, otorgándoles la posibilidad de acceder y mantenerse en el mercado de trabajo.

Además de los programas y actuaciones para la inserción, desde estos servicios también se trabajan nuevas fórmulas laborales que permitan a los jóvenes ampliar sus oportunidades y abrir nuevas vías de acceso al mercado de trabajo. Un ejemplo, lo encontramos en los llamados “nuevos yacimientos de ocupación”, fórmulas laborales con un objetivo: satisfacer las nuevas demandas del mercado de trabajo, mediante la creación de actividades económicas emergentes, que permitan proveer de los servicios necesarios, para dar respuesta a esas demandas. Los nuevos yacimientos de ocupación prestan a los jóvenes en situación de vulnerabilidad importantes oportunidades de acceso, incorporación y permanencia en el mercado de trabajo, dado que aglutinan un conjunto variado de actividades, en parte potenciadas por el papel que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación juegan en este proceso de apertura y de ampliación de las vías de acceso al mercado de trabajo. No obstante, estas nuevas fórmulas laborales van a requerir para la consecución de sus objetivos de:

- *Formación.* Algunos yacimientos encuentran dificultades para encontrar trabajos cualificados en determinadas ocupaciones o actividades económicas emergentes, especialmente las relacionadas con el tercer sector. Esto es debido a la infravaloración que la sociedad hace de las actividades profesionales que lo conforman. El papel de la formación, en estos casos, es clave, pues permite la "valorización" de esas actividades profesionales. La formación se constituye como vía principal para profesionalizar la oferta, a la vez que otorga un importante factor diferenciador frente a la oferta informal o sumergida.

- *La actualización de las subvenciones de inversión previstas.* Es preciso generar nuevas fórmulas o mecanismos de financiación que respondan, con criterios más ajustados, a las novedosas actividades propias de los yacimientos de ocupación, que encuentran principalmente salida a través de la autoocupación. Un ejemplo lo encontramos en los microcréditos, pequeños préstamos concedidos a grupos con escasos recursos y especiales dificultades, que por la vía tradicional de financiación no recibirían estas ayudas, para que, por su cuenta, puedan financiar proyectos laborales que reviertan unos ingresos (García & Lens, 2007; Yunus, 2006).

Observamos que desde los servicios de integración se desarrollan programas, actuaciones e iniciativas que trabajan, mediante estrategias de orientación y de formación, la empleabilidad de los colectivos con dificultades para acceder al mercado de trabajo, siendo los jóvenes con bajos niveles formativos y una baja cualificación uno de los colectivos que despierta mayor interés. Destacar, además, que en muchos casos, estos programas y actuaciones presentan un valor añadido: una metodología de empleo con apoyo traducida en una labor de acompañamiento a lo largo del proceso de formación y de orientación para la inserción.

Dadas las implicaciones que la metodología del empleo con apoyo tiene en el diseño y desarrollo de los programas de formación para la inserción laboral, en el siguiente apartado se analizará que es el empleo con apoyo (ECA).

2.6.4. El empleo con apoyo: una metodología de trabajo para la integración sociolaboral del colectivo de jóvenes vulnerables

La metodología del empleo con apoyo (ECA) se caracteriza por ser una metodología de trabajo clara, estructurada y eficaz avalada por una amplia literatura e investigaciones sobre su desarrollo y resultados. Un ejemplo de la eficacia del empleo con apoyo, queda representado en los resultados que autores como Bond et al. (2001) obtienen a partir de tres estudios, que permiten aportar los siguientes indicadores de eficacia:

- Un incremento de las tasas de empleo.
- Ningún resultado negativo.
- Un índice de satisfacción elevado por parte de todos los agentes implicados.
- Un incremento de la participación laboral, la calidad de vida, la satisfacción personal, las relaciones interpersonales y la autoestima de la persona beneficiaria.
- Reducción de costes en el proceso de inserción laboral.

Originariamente, el ECA fue un modelo de integración laboral en la empresa ordinaria de un colectivo muy concreto, el de las personas con discapacidad intelectual. Tiene su cuna en Estados Unidos durante la década de los 80. En los años 70 aparecieron los primeros estudios que evidenciaban que este colectivo de referencia podía adquirir habilidades de trabajo específicas (Brown & Pearce, 1970; Cohen & Close, 1975; Gold, 1973) e incorporarse en el mercado de trabajo abierto y competitivo. A finales de la misma década estos estudios empezaron a aparecer en la literatura (Rusch, 1979; Wehman, Hill & Koehler, 1979).

La primera definición del empleo con apoyo remite al año 1984, en la *Ley de Desarrollo y Discapacidad estadounidense (Federal Register, 1984)*, donde se definía bajo tres principios básicos:

- El *principio de integración*. El ECA era una metodología de trabajo llevada a término en una variedad de contextos de trabajo, especialmente aquellos donde también se empleaban personas sin ninguna discapacidad.
- El *principio de soportes*. El ECA permitía toda una serie de actividades, que suponían soportes continuados para las personas con discapacidad y que iban a permitirles mantenerse en el lugar de trabajo. Entre esas actividades se contemplaban la supervisión, el entrenamiento y el traslado al lugar de trabajo.
- El *principio de trabajo remunerado*. El ECA era un empleo remunerado, con un salario mínimo que, para las personas con discapacidad, resultaba, en su mayoría, poco probable obtener.

Además de esta primera definición legal del empleo con apoyo, son varios los autores que han abordado y referido el concepto del empleo con apoyo en los siguientes términos:

- Una nueva oportunidad profesional para las personas con algún tipo de discapacidad. Este colectivo ve como se les abre una alternativa laboral diferente a los centros de trabajo protegidos, una alternativa que ofrece opciones de empleo a personas que tradicionalmente han sido consideradas no empleables en el mercado de trabajo ordinario y competitivo (Rusch & Hughes, 1989).
- Un término definido bajo dos perspectivas complementarias. Por una parte, empleo con apoyo visto como un estado o estatus de trabajo para aquellas personas con alguna discapacidad significativa. Este colectivo ve como su trabajo en entornos laborales ordinarios y competitivos se ve interrumpido, o deviene intermitente, como consecuencia de su discapacidad. El empleo con apoyo les permite adquirir un empleo competitivo que integra sus fortalezas,

capacidades, intereses y recursos, posibilitándoles posicionarse laboralmente y adquirir un estatus laboral. Por otra parte, empleo con apoyo es visto como un programa de trabajo, una práctica que ayuda a las personas con discapacidad a conseguir y conservar sus puestos de trabajo (Bond, 2004) y su estatus laboral.

- Una forma de asistencia a aquellas personas con discapacidades significativas, en su camino hacia un trabajo competitivo. Un movimiento importante hacia la integración social y laboral de este colectivo y hacia el logro de otros aspectos de la vida diaria, que les ayuda a desarrollar su autodeterminación personal. Un movimiento que valora las capacidades y potencialidades de las personas con discapacidad, reduciendo y neutralizando el impacto o efectos negativos derivados de la propia discapacidad (Wehman et al., 2003).

De las tres conceptualizaciones presentadas, posiblemente sea la que hacen Wehman et al. (2003) la más global e integradora, la que permite generalizar y transferir esta concepción de la metodología ECA a otros colectivos también vulnerables, especialmente al de jóvenes con bajos niveles formativos.

Los procesos de integración sociolaboral de estos jóvenes requieren del trabajo de las competencias básicas, que les permita el desarrollo de la capacidad de autonomía e iniciativa personales, o la de participación en contextos sociales, laborales, educativos, o comunitarios, entre muchas otras. Estas competencias básicas, que de alguna manera van a repercutir positivamente en el desarrollo de la autodeterminación personal de todos y cada uno de estos jóvenes, van a permitir reducir o neutralizar el impacto negativo derivado de la propia condición de vulnerabilidad.

Si se consideran todos los elementos comunes que pueden identificarse en las definiciones realizadas del empleo con apoyo, se puede concluir caracterizándolo como:

- Un modelo de integración sociolaboral de carácter individualizado, extensible a todos los considerados colectivos vulnerables, que facilita la inserción de los mismos en puestos de trabajo competitivos (a los que tradicionalmente ven limitadas sus posibilidades de acceso), mediante un sistema de provisión de apoyos permanente (a lo largo de toda la vida laboral) y debidamente estructurado.
- Una metodología de trabajo que permite la disposición de los soportes y/o servicios de apoyo necesarios para adaptar el puesto de trabajo a las necesidades de la persona, minimizando las limitaciones derivadas de la

propia condición de vulnerabilidad e incrementando el tiempo de permanencia en el puesto de trabajo.

Desde su aparición, el modelo de empleo con apoyo ha ido adquiriendo diferentes modalidades de aplicación. Rusch y Hughes (1989) enumeran hasta cuatro modelos de empleo con apoyo (el colectivo al que hacen referencia los modelos que a continuación se presentan son las personas con discapacidad, dado que es el colectivo origen del modelo ECA): el modelo de enclave (*Clustered placement model or enclave model*), el modelo de grupos de trabajo móviles (*Mobile work crew*), el modelo de enfoque empresarial o pequeño negocio (*Entrepreneuria approach or Small Business model*) y el modelo de soporte individual (*IPS*).

De todos estos modelos ECA, el modelo IPS (Becker & Drake, 1994) resulta el más representativo del empleo con apoyo tal y como se concibe actualmente, como un modelo para la integración sociolaboral de las personas con discapacidad extensible a otros colectivos vulnerables, centrado en las características, circunstancias y necesidades personales e individuales de cada participante. Por ello, atender a algunos de los principios más característicos que definen este modelo individual de soporte (Bond, 2004; Jurado, 1993; Tsang, 2003) va a permitir entender mejor la metodología ECA:

- La elección del programa está en función de la decisión de cada participante. Nadie es excluido de la posibilidad de participar en un programa de empleo con apoyo. El único requisito para ser admitido es el deseo de trabajar en un empleo o contexto laboral competitivo.
- El objetivo principal es la consecución de un trabajo competitivo, remunerado, a tiempo parcial o completo, que preste un servicio real a la comunidad.
- Una búsqueda rápida de trabajo una vez el participante expresa su interés por trabajar. El empleo con apoyo representa una forma rápida de buscar un empleo e incorporarse al mismo, recibiendo la orientación, asesoramiento y entrenamiento adecuados y constantes.
- Los apoyos individuales son continuos e indefinidos y se mantienen durante todo el tiempo en el que son requeridos.
- La atención a las preferencias de los participantes es un elemento clave en los programas ECA. Las decisiones respecto a los componentes y/o elementos relacionados con el trabajo y los soportes son individualizados, están centrados en la persona, en sus necesidades, preferencias, experiencias y potencialidades.

- El asesoramiento está presente en el proceso de toma de decisiones. El personal especializado orienta y asesora individualmente a los trabajadores durante su proceso de toma de decisiones, respecto a cuestiones laborales.

Si bien el modelo IPS resulta el más representativo de los modelos ECA, es preciso considerar un elemento que los otros modelos contemplan y el modelo individual de soporte no: la posibilidad de acceder a un mercado de trabajo abierto y competitivo, previa estancia en entornos laborales protegidos. Es la vía de acceso al mercado de trabajo que plantean los modelos de enclave, grupo de trabajo móviles y de pequeño negocio. Los centros de trabajo protegidos pueden resultar un punto de conexión con la empresa ordinaria cuando, esta última, contrata los servicios de los primeros para el desarrollo de determinadas actividades.

El análisis conjunto de los modelos de empleo con apoyo presentados, permite identificar aspectos coincidentes y divergentes respecto a esta metodología de trabajo, tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

ASPECTOS COINCIDENTES	ASPECTOS DIVERGENTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Figura del preparador laboral.</i> En todos interviene el preparador laboral, soporte de referencia el trabajador con discapacidad y profesional que supervisa, forma, orienta y asesora. ▪ <i>La integración laboral en entornos de trabajo ordinarios.</i> Todos los modelos tienen como objetivo la inserción laboral de trabajadores con discapacidad en contextos de trabajo no protegidos, integrados en la comunidad, y en contacto con otros trabajadores no discapacitados. ▪ <i>Las necesidades de apoyo.</i> Se atienden a las necesidades de soporte tanto de los trabajadores con discapacidad, como del resto de trabajadores de la empresa (compañeros, supervisores, etc.). La respuesta a estas necesidades de apoyo proceden el preparador laboral, y en el caso de los trabajadores con discapacidad, también de los compañeros de trabajo y empleadores (soportes naturales). ▪ <i>Formación en el lugar de trabajo.</i> Todos los modelos forman a las personas con discapacidad en el lugar de trabajo bajo la supervisión del preparador laboral. Adquieren competencias profesionales en el propio lugar de trabajo. ▪ <i>Formación de habilidades sociales.</i> Todos los modelos permiten y trabajan la adquisición de competencias sociales, garantizando no sólo la integración laboral, sino también la integración social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El enfoque.</i> El modelo IPS posee un enfoque individual, centrado en una persona con discapacidad, mientras que el resto posee un enfoque grupal, centrado en un grupo reducido de personas con discapacidad. ▪ <i>El grado de interacción</i> entre los trabajadores que poseen algún tipo de discapacidad y los que no. El modelo IPS y el modelo de dispersión de enclave son los que presenta un mayor grado de interacción, mientras que en el resto de modelos, el grado de interacción es menor. ▪ <i>El carácter contractual y permanente.</i> Mientras que el modelo IPS posibilita la contratación de la personas con discapacidad en un puesto de trabajo con alto índice de permanencia, el resto de modelos ofrecen un modelo de contratación temporal o por obra y servicio. ▪ <i>La vía de acceso</i> al mercado ordinario. El modelo IPS no contempla la posibilidad de acceder a la empresa ordinaria desde un centro de trabajo protegido. Los otros modelos si que consideran esta vía de inserción laboral.

Tabla 7: Análisis conjunto de los modelos ECA. Aspectos coincidentes y divergentes

Los aspectos coincidentes del empleo con apoyo identificados en los modelos, permiten distinguir los componentes básicos y principales de esta metodología de trabajo, destacando entre éstos la figura del *preparador laboral* o monitor ocupacional, las propias *necesidades de apoyo*, los *soportes naturales* y el proceso de *integración en el puesto de trabajo*:

- La *figura del preparador laboral o monitor ocupacional*. Resulta una pieza básica y fundamental en el modelo de empleo con apoyo. Colabora en todo el proceso de inserción laboral de la persona participante (en nuestro caso sería del joven con bajos niveles formativos y una baja cualificación), asistiéndola, orientándola y llevando a cabo los ajustes y adaptaciones requeridas tanto por la persona participante, respecto al puesto de trabajo y contexto laboral, como del puesto de trabajo y contexto laboral respecto a la persona participante. El preparador laboral es el nexo de comunicación e intermediación entre todos los agentes implicados en el proceso de inserción laboral de la persona.
- Las *necesidades de apoyo*. Van a determinar el tipo de soporte que la persona va a precisar para su incorporación y permanencia en el puesto de trabajo. Los tipos de soporte, así como su intensidad, dependerán de las necesidades individuales de cada persona, pudiendo oscilar entre la exigencia de un apoyo limitado, a la exigencia de un apoyo generalizado. Por ejemplo, un joven en el que sólo confluye un único factor de vulnerabilidad (un bajo nivel de cualificación) va a precisar de un bajo nivel de soportes con una intensidad limitada o intermitente, mientras que un joven en el que confluyen más un factor de vulnerabilidad (una baja cualificación, una discapacidad de tipo intelectual) puede llegar a precisar un mayor nivel de apoyos con una intensidad extensa y generalizada.
- Los *soportes naturales* proceden de los supervisores, jefes o compañeros de la persona incorporada a un puesto de trabajo y que precisa de algún apoyo en el mismo. Estos soportes pueden llegar a ser permanentes, la permanencia del soporte puede facilitar ya no sólo el proceso de integración de la persona en el puesto de trabajo, también su permanencia a largo plazo. Los compañeros de trabajo y supervisores, que actúan como soportes naturales, aportan servicios de apoyo orientados al desarrollo de nuevas habilidades y competencias, al incremento de su participación como trabajadores de pleno derecho, al cambio en positivo de su autopercepción como trabajador y persona e incluso, al incremento de su nivel de autodeterminación y calidad de vida.

- La *integración en el puesto de trabajo* resulta un componente y un objetivo prioritario del empleo con apoyo. Persigue conseguir que aquellos grupos especialmente vulnerables accedan a un puesto de trabajo y participen de las actividades laborales con los mismos derechos y deberes que el resto de trabajadores, en igualdad de oportunidades. Este proceso va a exigir de la implicación y del trabajo colaborativo de todos los agentes participantes en el proceso de inserción y en el programa (centros o promotores y gestores del programa, organizaciones o empresas, familia, profesionales, administración y la propia persona beneficiaria).

La estructura básica y general de trabajo que caracteriza a cualquier programa de empleo con apoyo tiene como objetivo la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad. Conseguir este objetivo va a exigir de un modelo estructurado y de una estrategia metodológica bien definida. Desde esta perspectiva, el empleo con apoyo resulta una metodología de trabajo que identifica unas fases básicas de desarrollo claras y estructuras: i) la búsqueda de un trabajo, ii) la valoración individual y personalizada de los candidatos, iii) el análisis de los puestos de trabajo, iv) la ubicación en el puesto de trabajo, v) el apoyo en la empresa y vi) el proceso de seguimiento. Todas estas fases cuenta con la supervisión y apoyo del preparador laboral, además de considerar diferentes estrategias de actuación (Jordán de Urríes, 2008; Jordán de Urríes & Verdugo, 2003).

Se pueden destacar los siguientes aspectos claves en relación con los programas de empleo con apoyo:

- Son programas de transición al mundo del trabajo orientados a:
 - i. La inserción activa en el mercado laboral.
 - ii. La reafirmación de la autonomía e independencia personales.
 - iii. Una mayor capacidad para la toma de decisiones. Mayor autodeterminación.
 - iv. Una mejora de la calidad de vida.
- El empleo con apoyo exige de una trabajo colaborativo entre todos los agentes implicados en el proceso de inserción. Esta red colaborativa de trabajo tiene como nexo mediador la figura profesional del preparador o mediador laboral.
- Una de las estrategias clave del empleo con apoyo es el balance de competencias, que trata de identificar qué necesidades presenta una persona para incorporarse con éxito a un puesto de trabajo. Es la estrategia instrumental que va a permitir, en este caso al joven, conocer y detectar sus

potencialidades (qué sabe hacer y qué es capaz de hacer) y sus limitaciones (qué precisa adquirir o mejorar) respecto a un referente que, para este trabajo, son los requisitos, demandas o exigencias de la empresa respecto a un determinado puesto de trabajo o perfil profesional. Durante el proceso, se cuenta con la figura mediadora del preparador laboral o monitor ocupacional, pero también con la colaboración de otros elementos contextuales como son la familia y el centro o entidad que coordina el programa. El análisis de los resultados que se obtienen del balance de competencias debe permitir el proceso de detección y análisis de necesidades, a partir del cual se definirá el plan individualizado de inserción y se establecerán las líneas pertinentes de actuación, que implicarán tanto al individuo como a la empresa.

- Los programas ECA son aplicables a cualquier colectivo considerado vulnerable o en riesgo de exclusión social. Son programas centrados en la persona, programas con capacidad para adaptarse a las diferentes individualidades y necesidades personales.

A modo de síntesis, siguiendo las aportaciones de Bellver (2002), pensar en la metodología de empleo con apoyo obliga a pensar en términos de:

- Trabajo remunerado y contrato laboral de personas que precisan de soportes, apoyos y de un seguimiento continuado en empresas o contexto de trabajo abiertos y competitivos.
- Un sistema de soportes individualizado, que se va retirando paulatinamente a medida que el trabajador es autosuficiente, permaneciendo únicamente los soportes naturales.
- Un concepto aplicable a entornos laborales integrados, que hacen posible la práctica en igualdad de oportunidades.
- Una línea de intervención social que nace de dar oportunidades de trabajo a personas tildadas de no aptas para trabajar fuera de contextos de trabajo especiales y protegidos.
- Una línea de trabajo que implica, primero, colocación en el puesto de trabajo y después, formación en el mismo puesto de trabajo.

Por lo tanto, si el empleo con apoyo es lo anteriormente referido, en la línea argumental del autor referido, empleo con apoyo no debe implicar pensar en términos de:

- Una agencia de colocación que se dedica a buscar trabajo a los colectivos más vulnerables en el mercado de trabajo abierto y competitivo.

- Un trabajo en una empresa con un monitor siempre al lado del trabajador que precisa de soporte.
- Un sistema de soportes y/o apoyos en centros especiales de trabajo o centros protegidos.
- Un sistema de selección de los mejores candidatos que presentan necesidades de apoyo, rechazando al resto.
- Una línea de trabajo que implica primero formación sobre un puesto de trabajo concreto y luego colocación en el lugar de trabajo.

Todas las aportaciones y reflexiones realizadas acerca de esta metodología de trabajo, permiten pensar de nuevo en el empleo con apoyo como un modelo de integración social y laboral, que facilita la inserción de aquellas personas que precisan de soportes para el desarrollo de una actividad, en puestos de trabajo competitivos, a los que ven limitadas sus posibilidades de acceso, mediante un sistema de provisión de apoyos permanente, debidamente estructurado, personalizado e individualizado.

El empleo con apoyo permite la disposición de los soportes necesarios para adaptar el puesto de trabajo a las necesidades de la persona, así como la persona al puesto de trabajo, minimizando las limitaciones e incrementando las oportunidades de acceso y de permanencia en el puesto de trabajo.

2.6.5. El Empleo con Apoyo en el contexto español. Estado de la cuestión

Aunque el empleo con apoyo es un modelo de integración social y laboral surgido a finales de los setenta y principios de los ochenta en Estados Unidos, en el contexto español no es hasta la década de los noventa cuando irrumpe esta metodología de trabajo para la integración laboral.

Con la LISMI (Ley 13/1982, de 7 de abril, 1982), se hace explícita la necesidad de considerar estrategias y modelos para la integración laboral de las personas con discapacidad en el sistema de trabajo ordinario, (artículo 37 de la LISMI), estableciéndose, así, las bases del empleo con apoyo (ECA).

Aunque, inicialmente, el empleo con apoyo se plantea casi de manera exclusiva para el colectivo de personas con discapacidad intelectual, poco a poco se ha ido generalizando como metodología de trabajo válida y eficaz, así como alternativa ideal, para la inserción laboral de todos aquellos colectivos considerados en situación de vulnerabilidad, por las dificultades que presentan en su acceso al mercado de trabajo, como es el caso del colectivo de jóvenes sujetos de la muestra de este estudio.

Las primeras iniciativas ECA en nuestro país se remontan a los años 1989, 1991 y 1995. En 1989 se presenta y desarrolla en Barcelona el proyecto pionero *AURA*

(Canals & Domènech, 1991), dos años después el proyecto *TREBALL AMB SUPORT* promovido por el Consell Insular de Mallorca (1991) y finalmente, en 1995, Galicia acoge el proyecto *ANTEAR*, promovido por la fundación PAIDEIA Galiza de Galicia (Pérez & Ortega, 2002).

Durante esta etapa, en el año 1993, se crea la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE) (Asociación Española Support Employment, 2009), miembro de la Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE, 2009), principal entidad impulsora de esta metodología de integración en el contexto español.

En el año 2005, se inicia el *Programa ECA Caja Madrid*, el primer programa propuesto a nivel nacional (todavía en activo), promovido por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE). El programa, compuesto por dos etapas claramente diferenciadas (la etapa de inserción y la etapa de mantenimiento y/o permanencia en el puesto de trabajo), se caracteriza por poseer un carácter de empleo integrado mediante apoyos, abierto a diferentes colectivos vulnerables, que actúa bajo tres niveles de soportes en función de cada individuo y de sus necesidades (Verdugo et al., 2009).

Actualmente, los programas de empleo con apoyo están bastante extendidos. Son muchas las entidades que trabajan para la inserción laboral, las que incorporan en su metodología de trabajo las directrices de los programas ECA, entidades como los Servicios Locales de Ocupación, o las Empresas de Inserción. Un ejemplo de esta metodología de trabajo la encontramos en el programa '*Treball amb suport: servicio de intermediación laboral para personas con discapacidad*' del Servicio de Integración Vapor Llonch del Ayuntamiento de Sabadell (Olmos, 2009). Para esta entidad, el empleo con apoyo resulta una de las "fórmulas" que garantizan cierto grado de éxito, de las personas con discapacidad, en su proceso de inserción laboral en el mercado de trabajo ordinario, abierto y competitivo.

La entidad Vapor Llonch, consciente de las dificultades añadidas que algunos colectivos concretos tienen a la hora de insertarse laboralmente, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual, o de los jóvenes con escasos niveles de formación, plantea programas, servicios e iniciativas concretas dirigidas a estos colectivos, siendo el servicio y programa ECA un ejemplo. Orientado a la inserción de personas con discapacidad intelectual, que disponen de un nivel mínimo de hábitos laborales, a través del programa, el servicio de integración pone a disposición de las empresas la figura del preparador laboral, que es quien lleva a término el proceso de formación y entrenamiento práctico de la persona en el mismo lugar de trabajo, así como el seguimiento posterior. La metodología de trabajo ECA garantiza que la

persona candidata del programa pueda ejecutar las tareas específicas que el puesto de trabajo le exige, así como la adquisición de las competencias y habilidades laborales específicas, que mejoren su rendimiento y su adaptación al lugar de trabajo (empleabilidad y adaptabilidad).

Actualmente, el 90% de las personas beneficiarias de este programa ECA se insertan en empresas ordinarias, donde realizan el entrenamiento y seguimiento por parte del preparador laboral. Los principales sectores laborales son los relacionados con la limpieza, la industria y en menor porcentaje, la atención al público. De estos sectores, el de limpieza es el que realiza mayor número de contratos laborales indefinidos a tiempo completo. Los sectores de industria y atención al público establecen un mayor número de contratos laborales de carácter temporal. El 10% restante de las personas beneficiarias del programa, se derivan a Centros Especiales de Trabajo.

Finalmente, es preciso atender a la reciente regulación legal del empleo con apoyo en España. A pesar de ser una metodología de trabajo suficientemente instaurada en los procesos de trabajo para la integración social y laboral de los colectivos más vulnerables, el empleo con apoyo carecía de un marco legal y normativo de referencia que lo regulase. Mediante el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio (2007), se establece, por primera vez en España, ese marco normativo, hasta el momento ausente, a través del cual se reconocen, consideran y regulan los principales aspectos y componentes del empleo con apoyo: su definición, destinatarios finales, promotores, requisitos y duración de los proyectos, convenios de colaboración entre la entidad promotora de empleo con apoyo y la empresa empleadora, o la figura profesional del preparador laboral.

2.7. MODELO DE FORMACIÓN Y DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Los planteamientos teóricos hasta aquí abordados establecen pautas que permiten conocer y entender los principales factores y elementos intervinientes y condicionantes de los procesos de integración laboral y educativa del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad (factores personales, familiares, contexto socioeconómico, político-educativo, agentes formativos y empresariales...). Un estudio previo a este trabajo, donde se abordaron los procesos de integración laboral de un colectivo en situación de vulnerabilidad muy concreto (el de jóvenes con inteligencia límite) (Olmos, 2009), permitía conocer los principales agentes intervinientes en los procesos de integración, así como las actuaciones que permitían optimizar los resultados. En base a esa información, se diseñó un modelo de formación y de orientación que establecía como punto de partida el proceso de percepción y autopercepción de las

competencias, a partir del cual llevar a cabo la detección de necesidades que deben orientar la propuestas formativas oportunas, tal y como muestra la figura que sigue a continuación.

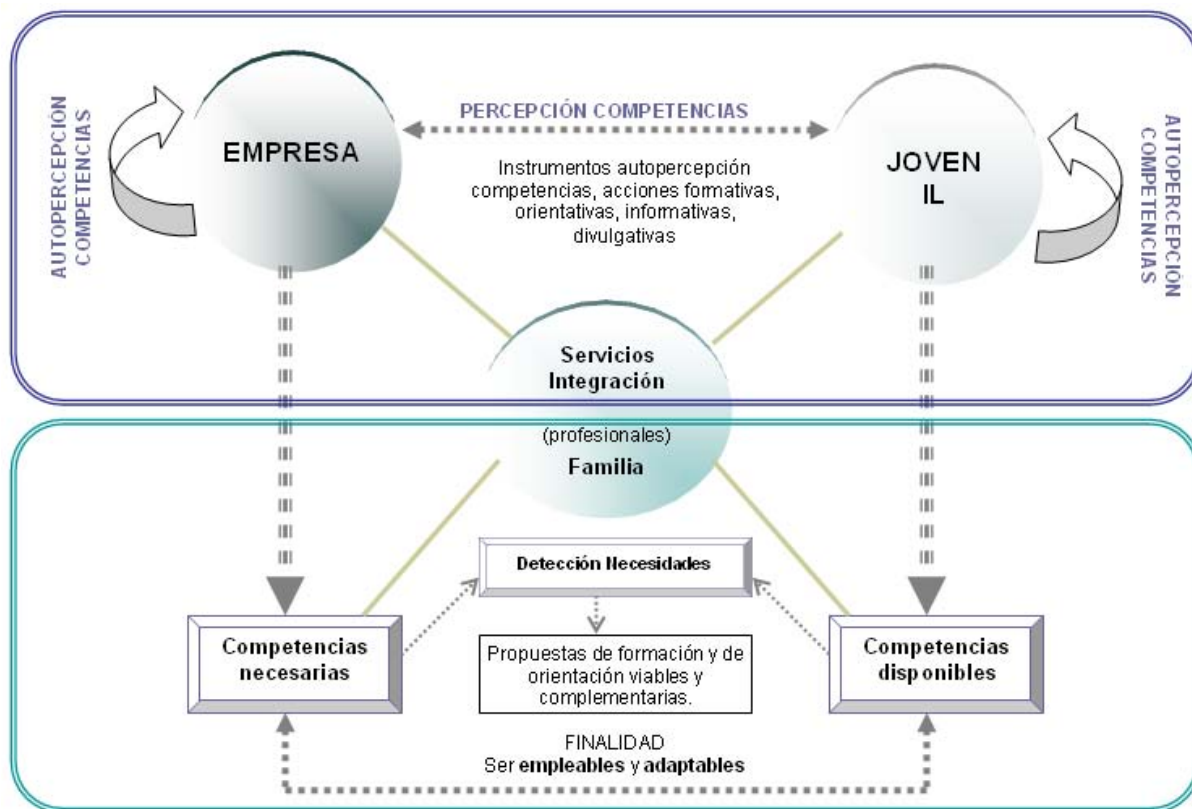


Figura 16: Propuesta de modelo de formación y de orientación para la inserción laboral del colectivo de jóvenes con inteligencia límite

El modelo se establece que en los procesos de integración laboral intervienen cuatro elementos clave y condicionantes: la empresa, la persona beneficiaria, los servicios especializados o profesionales y la familia, sin desatender al contexto en el que desarrolla.

La definición y composición del modelo presentado parte del enfoque perceptivo y autoperceptivo de las competencias. Por una parte, la empresa debe percibir qué competencias requiere para trabajar en su organización y percibir las competencias de los jóvenes a insertar. Por otra parte, el joven participante debe autopercebir el dominio de sus competencias y percibir qué competencias le van a ser requeridas por la empresa.

Este proceso de conocimiento y autoconocimiento exigirá, en todo momento, de la acción mediadora de los servicios especializados de integración social y laboral,

mediante la figura de sus profesionales, así como de la participación de otros agentes sociales como es la familia; su papel es fundamental en el proceso de inserción hacia el empleo del joven (Jordán de Urríes, 2008; Turnbull et al., 2009).

Además de la acción mediadora de los agentes apuntados, el modelo precisa de instrumentos para percibir las competencias, que deberían integrarse en la estructura de trabajo de los servicios de integración, de manera que les permitiese mejorar sus procesos de actuación y los resultados que puedan obtener.

Esta primera fase del modelo deriva en un proceso de detección de necesidades por parte de cada uno de los agentes implicados, necesidades que deberán ser analizadas para:

- a. Determinar su naturaleza y/o carácter, así como identificar qué necesidades, con relación a las competencias son coincidentes y complementarias entre ambas partes.
- b. Priorizar las necesidades detectadas.
- c. Analizar las necesidades, plantear propuestas y alternativas de solución viables y complementarias, principalmente a través de mecanismos formativos y de orientación.

Es preciso destacar también la metodología de empleo con apoyo implícita en el modelo presentado. El modelo aborda la inserción laboral en contextos de trabajo abiertos y competitivos, un proceso que requiere de estrategias individuales de actuación, del trabajo colaborativo de todos los agentes implicados y de un sistema de soportes o apoyos continuados, siendo la formación y la orientación un ejemplo de esos apoyos.

El modelo tiene como propósito ser generalizado a un colectivo más amplio de personas en situación de vulnerabilidad. Por esta razón, el planteamiento de este estudio no se centra en el colectivo de jóvenes con inteligencia límite, sino en el colectivo de jóvenes considerados más vulnerables por factores que dificultan sus procesos de inserción laboral, factores derivados principalmente de un bajo nivel educativo y una escasa cualificación profesional (en el que también se incluyen los jóvenes con inteligencia límite). Como ya se ha referido, será esta propuesta la que va a condicionar y determinar el diseño de las principales líneas de trabajo del proyecto de investigación que se plantea.

Atendiendo a este propósito de generalización del modelo, la propuesta sería equivalente a la ya presentada, pero con algunas variaciones relacionadas con el contexto de actuación y el colectivo objeto de estudio. En este caso, el modelo de inserción laboral propuesto para su validación es un modelo que no se limita a un

colectivo concreto (jóvenes con inteligencia límite), sino a un colectivo de referencia mucho más amplio (colectivos en situación de vulnerabilidad) y que permite abordar el de jóvenes en riesgo de exclusión.

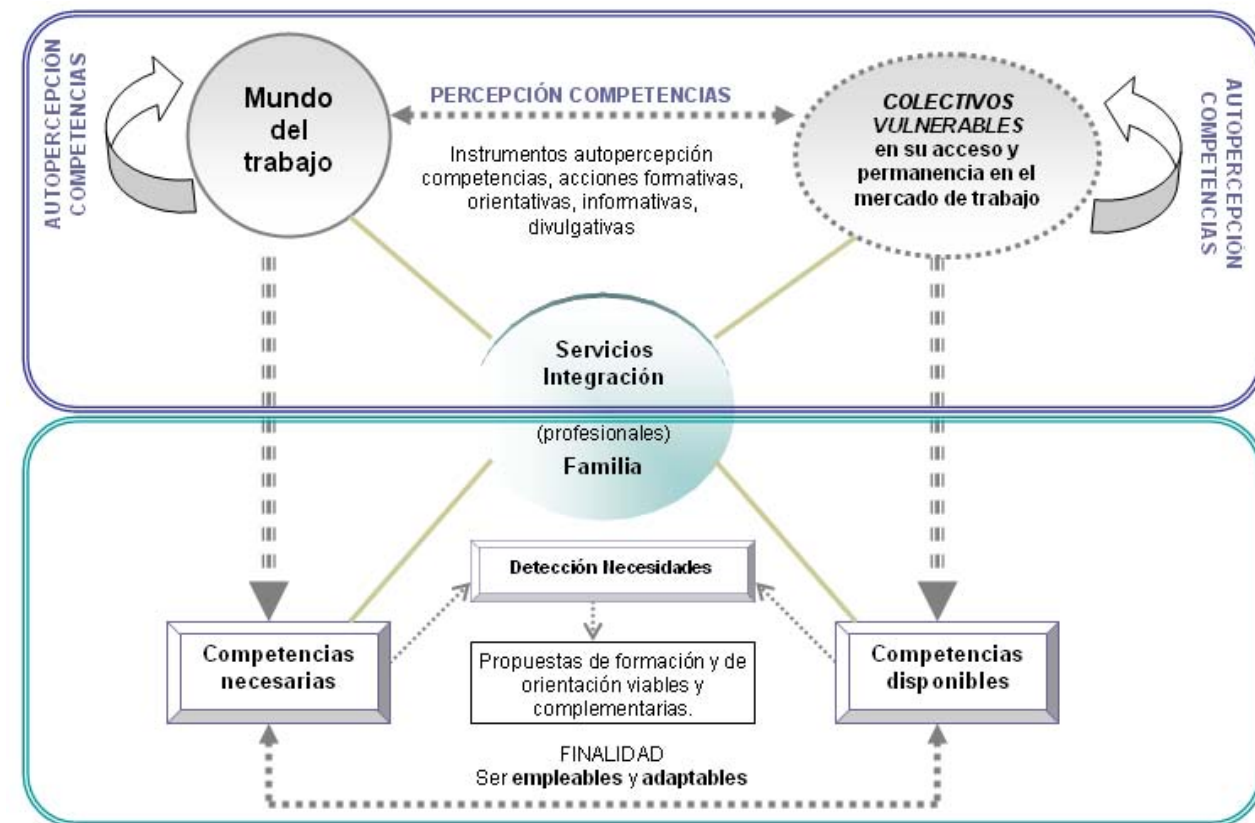


Figura 17: Propuesta de modelo de formación y de orientación para la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad

Véase, a partir del modelo presentado en la figura anterior, la necesidad de diseñar y construir instrumentos para la detección de necesidades (instrumentos de autopercepción de competencias, por ejemplo) relacionadas con las competencias que un sector demanda (mundo del trabajo) y con las que el otro sector dispone y puede ofrecer (colectivo que quiere acceder al mundo laboral), orientando alternativas y propuestas, prioritariamente formativas, en pro de una mejora de la empleabilidad y de la adaptabilidad no únicamente de las personas que quieren acceder al mundo del trabajo, también del propio mundo del trabajo y de las organizaciones que lo integran; las organizaciones están integradas por personas.

Todo lo expuesto hasta aquí confirma que el problema de estudio que se plantea en esta investigación resulta real (nace de una necesidad sentida), factible (está al alcance de la persona que va a investigar), actual y relevante (por su importancia y

actualidad), generador de conocimiento (va a aportar conocimiento a una área específica de actuación) y generador de nuevos problemas, propósitos o planteamientos (la detección de necesidades, por su propia naturaleza, resulta un proceso generador de nuevos problemas, propósitos o planteamientos).

Sírvase todo este marco teórico presentado, como referente y guía de las pautas metodológicas que van a conformar la segunda parte de este trabajo de investigación.

3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y DESARROLLO

3.1. INTRODUCCIÓN

Dar respuesta a los problemas e hipótesis de un proceso de investigación y conseguir los objetivos que se propone exige reflexionar, plantear de qué manera va a realizarse el trabajo, qué camino o método se seguirá, cómo habrá que planificar y ejecutar el proceso y finalmente, qué metodología utilizar (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005; Tejada, 1997).

En todo este proceso, la revisión y análisis del marco teórico-contextual resulta un elemento clave. En la presente investigación, la revisión teórica permite guiar y concretar las líneas de trabajo a seguir en el proceso de investigación, así como entender conceptualmente los términos y actuaciones que van a describir las variables de análisis que competen al marco aplicado.

En la primera parte de este estudio se ha ofrecido una aproximación conceptual a:

- Los *colectivos en situación de vulnerabilidad*, concretamente al colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión social, laboral y educativa desde la perspectiva del paradigma de los apoyos, incidiendo en aquellos factores que hacen vulnerable a nuestro colectivo de referencia y en el conjunto de políticas sociales destinadas a la integración social, laboral y educativa de estos jóvenes.
- Las *competencias*, las *competencias básicas* y la *empleabilidad*, ahondando en las conexiones existentes entre estos elementos, así como en el papel que desarrollan en los programas y procesos de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes en riesgo de exclusión.
- Los *procesos de orientación* y de *formación*, como pilares básicos y claves en los procesos de inserción laboral del colectivo objeto de estudio.
- El *mercado de trabajo*, incidiendo en los programas, recursos y vías de acceso al mismo de las que dispone este colectivo de jóvenes.
- El *empleo con apoyo*, como modelo a seguir por los procesos de integración sociolaboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Un *modelo de formación y de orientación para la inserción laboral* del colectivo de estudio, en el que se interrelacionan todos los agentes implicados durante el proceso formativo para la integración laboral. El modelo centra su eje de actuación en la detección de necesidades de los jóvenes, proceso que orientará actuaciones de formación y de orientación para su inserción laboral, incidiendo especialmente en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas que les van a permitir mejorar su empleabilidad y sus posibilidades de (re)inserción laboral y/o formativa.

Esta aproximación teórica establece las pautas y líneas de trabajo de la segunda parte de la investigación, una investigación de corte *cualitativa-cuantitativa* que busca:

- Detectar y analizar qué necesidades presentan los jóvenes, que integran la muestra de estudio, en relación con las competencias básicas, para incorporarse y mantenerse en el mercado de trabajo. Para ello, se busca conocer qué percepción tienen estos jóvenes respecto al dominio de sus competencias, así como la percepción que otros agentes (véase tutores de formación, tutores de empresa u otros profesionales) tienen al respecto.
- Guiar y establecer pautas de actuación para que los servicios que trabajan para la (re)inserción laboral y formativa del colectivo de jóvenes, social y laboralmente vulnerables, elaboren propuestas formativas y de orientación que permitan mejorar la empleabilidad de los mismos.

Previamente a la presentación de los resultados, se procede a presentar el diseño y desarrollo del estudio incidiendo en los siguientes apartados:

- *Enfoque metodológico y alcance* del estudio.
- *Problema e hipótesis* de trabajo.
- *Variables, indicadores y criterios* de análisis.
- *Población y muestra*.
- *Instrumentos* para la recogida de información.
- *Desarrollo* de la investigación (estudio de campo).

3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolla bajo el paraguas de un enfoque mixto. Autores como Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) establecen que hablar del enfoque mixto de una investigación es aludir a su doble naturaleza cuantitativa y cualitativa y destacan entre sus principales virtudes:

1. La posibilidad de ofrecer una perspectiva más amplia y precisa del fenómeno que se investiga.
2. La ayuda que presta a la clarificación y formulación de los problemas de investigación.
3. La producción de datos más ricos y variados, al mismo tiempo que permite una mejor exploración y explotación de los mismos. El enfoque mixto permite la combinación de métodos tanto cuantitativo (estadísticos), como cualitativos (análisis de entrevistas y documentos) y ofrecen una mayor solidez en las inferencias que se realicen, así como un incremento de las dimensiones de análisis del estudio, por lo tanto, una mayor riqueza interpretativa que también

viene dada por la fundamentación del enfoque mixto en el concepto de triangulación que, como se verá más adelante en el apartado de instrumentación, deviene una de las premisas del proceso metodológico de esta investigación.

Lo apuntado, permite inferir de este enfoque mixto una combinación de los parámetros y elementos propios de los paradigmas racionalista y naturalista, términos que algunos autores utilizan para referirse a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de la investigación (Cook & Reichardt, 1979; Guba, 1989; Tejedor, 1986).

Al respecto, son también varios los autores que han definido los enfoques cuantitativos y cualitativos caracterizándolos en términos de parámetros comunes de referencia tales como: problema de estudio, hipótesis, instrumentos para la recogida de información, marco teórico, muestra, diseño de la investigación, o resultados, por citar sólo algunos (Albert, 2007; Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2006; Ruiz Olabuénaga, Aristegui & Melgosa, 2002). La presente investigación comparte las bondades de ambos enfoques metodológicos; por citar algún ejemplo, con relación al enfoque cuantitativo, permite la comparación con estudios similares, ofrece la posibilidad de generalizar determinados aspectos de la investigación, cumple unos criterios de objetividad y estructuración y con relación al enfoque cualitativo, posee un carácter flexible, ofrece una riqueza interpretativa, admite elementos subjetivos, o describe información documental. Esta primera aproximación al enfoque metodológico mixto de la presente investigación responde a lo que, en palabras de Tejada (1997), es un primer nivel de análisis filosófico epistemológico.

Ahondar en la metodología de un estudio también exige plantear un segundo nivel de análisis que caracterice el método de investigación seguido, esto es, apuntar su alcance metodológico, que para esta investigación es *descriptivo*, *correlacional* y *explicativo*.

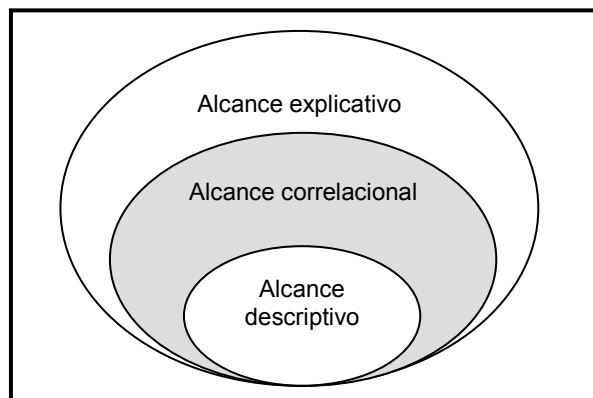


Figura 18: Alcance metodológico de la investigación

Descriptivo, porque el objetivo es recoger información para poder describir los diferentes fenómenos y/o sujetos que se someten a estudio. Esta investigación ha precisado de la definición de aquello que se quería medir (las competencias básicas y la empleabilidad) y sobre quién o qué se recolectarían los datos (sobre el colectivo de jóvenes sujetos de esta investigación y sobre los programas de formación para el trabajo en los que participan).

Correlacional, porque busca conocer si existe relación de dependencia entre las diferentes competencias y dimensiones competenciales analizadas, así como conocer si la situación personal, formativa, familiar o laboral de los jóvenes sujetos del estudio influye, o ha podido influir, en su situación actual.

Explicativo, porque quiere describir, explicar y entender las relaciones que se establecen entre todas las variables estudiadas, qué posibles causas son las que han derivado, o se asocian, a la realidad que se estudia, que se investiga.

3.3. PROBLEMA E HIPÓTESIS

Investigar supone la aplicación del método científico al estudio de un problema concreto, un interrogante cuya importancia sea tal que justifique su estudio. El *planteamiento de un problema* debe reflejar la relación entre dos o más variables de forma interrogativa, en forma de pregunta o preguntas claras, sin ambigüedades. Asimismo, la respuesta al interrogante planteado debe ser factible. Es decir, es preciso convertir un problema en un problema investigable (Hernández Sampieri et al., 2006; Ruiz Olabuénaga et al., 2002). Una manera de hacerlo consiste en razonar el problema en términos de población y de variables (Ary, Jacobs & Razavieh, 1990).

La definición del problema también plantea tener en cuenta la naturaleza metodológica del estudio o investigación. Resulta evidente pensar que la formulación del problema, en un estudio cuantitativo, presenta diferencias respecto a la formulación del problema en un estudio cualitativo. Por ejemplo, los estudios cuantitativos piden delimitar, acotar el campo de estudio o relacionar variables, mientras que los estudios cualitativos demandan orientar, no delimitar o acotar el campo de estudio, o identificar variables y no necesariamente relacionarlas. Pero ¿qué pasa si el enfoque de la investigación es mixto?, ¿cómo debe ser planteado el problema?

En este caso, la simbiosis de ambos enfoques metodológicos dará como resultado el planteamiento de un problema que deberá responder equilibradamente a los requerimientos de cada uno de ellos, como sucede en el caso de esta investigación. El problema planteado (como se verá más adelante), responde a aspectos tanto cuantitativos como cualitativos (Hernández Sampieri et al., 2006):

- Está planteado en forma de pregunta clara y unívoca.
- Delimita el campo de estudio, pero conservando la suficiente flexibilidad para adaptarse a las demandas de los sujetos y de los contextos de análisis, inicialmente no contempladas.
- Expresa la relación entre dos o más variables.
- De entrada, no reduce los datos a valores estrictamente numéricos, pero permite la posibilidad de transformar esos datos en valores numéricos para su análisis.
- Extrae los significados de los participantes en la investigación y se conduce en los contextos de los propios participantes.

De la formulación del problema surge la definición de las *hipótesis* de estudio, las cuales deben ser siempre coherentes con el mismo. Las hipótesis son una respuesta provisional al problema planteado, indicativas de lo que se está buscando a través del proceso de investigación, al mismo tiempo que guían la investigación en el proceso de indagación para su veracidad; las hipótesis son siempre tentativas y susceptibles de ser verdaderas o falsas (Albert, 2007; Hernández Sampieri et al., 2006; Tamayo, 2006).

Siguiendo a autores como Ary, Jacobs y Razavieh (1990), la formulación de una o de varias hipótesis de investigación va a permitir determinar de qué manera van a reunirse e interpretarse los datos, qué procedimiento se va a seguir y qué tipo de datos se deberán recoger. Estas premisas son las que conducen los objetivos de toda hipótesis de investigación que son:

- Proporcionar la explicación de un fenómeno y permitir ampliar el conocimiento de un área de estudio determinada.
- Suministrar una formulación racional comprobable, directamente, en un estudio de investigación.
- Dar dirección a una investigación.
- Ofrecer una estructura para presentar un informe sobre las conclusiones del estudio.

Es preciso incidir en el grado de aceptabilidad de las hipótesis que se formulen. Para que una hipótesis sea aceptable deberá responder a las siguientes características: debe ser por sí misma *una explicación probable* del problema de investigación planteado, debe *señalar la relación que se espera entre las variables* de estudio, debe ser *comprobable* o *verificable* de forma que permita extraer de ella deducciones, conclusiones e inferencias, debe ser *compatible* con los conocimientos actuales

(exigirá de una revisión completa de la literatura para formular hipótesis sobre la base de informes de investigaciones precedentes) y debe ser *sencilla, clara y concisa*.

Asimismo, como ya se planteaba para el problema de investigación, la naturaleza y alcance metodológico del estudio también determinará la formulación de hipótesis y el tipo de hipótesis. La naturaleza mixta de esta investigación permite definir unas hipótesis de partida (como se verá más adelante), respondiendo a su enfoque cuantitativo, pero planteadas de manera suficientemente flexible para generar y formular hipótesis que, inicialmente, no se habían planteado y que surgen a medida que se avanza en la investigación, se recaban los datos y se analizan, respondiendo así a su naturaleza cualitativa.

En cuanto al tipo de hipótesis de investigación, el presente trabajo permite identificar la siguiente tipología (Hernández Sampieri et al., 2006; Ruiz Olabuénaga et al., 2002): *hipótesis descriptivas* (actúan como elementos predictores del cómo se va a manifestar una variable) e *hipótesis relacionales* (expresan relación de dependencia entre dos o más variables, en la que una variable provoca o explica el comportamiento de otra segunda variable).

A continuación se procede a la definición del problema y de las hipótesis de esta investigación.

3.3.1. Definición del problema de estudio

El *problema* que se plantea en este trabajo de investigación se formula en los siguientes términos:

¿Los jóvenes de 16 a 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, educativa y laboral, mejoran su empleabilidad y posibilidades de (re)inserción laboral y/o educativa una vez han finalizado un programa de formación para el trabajo?

Con relación al problema planteado, se articulan y concretan otras *preguntas de investigación*:

- ¿La situación de riesgo de exclusión sociolaboral en la que estos jóvenes se encuentran actualmente, las dificultades que tienen para acceder al mundo educativo y al mercado de trabajo, vienen condicionadas por un perfil personal, familiar, formativo y laboral determinado?

- ¿Qué autopercepción tienen los jóvenes de 16 a 21 años considerados social, educativa y laboralmente vulnerables respecto al nivel de dominio de sus competencias básicas?
- ¿La percepción que estos jóvenes tienen del dominio de sus competencias básicas coincide con la percepción que otros (tutores y agentes empresariales) tienen al respecto?

El problema y las preguntas de investigación formuladas delimitan el campo de estudio de este trabajo y guían el proceso de investigación a seguir. Se observa como se concretan tres campos de estudio:

1. La descripción del colectivo de jóvenes de referencia.
2. La autopercepción y percepción del perfil competencial básico de estos jóvenes (empleabilidad).
3. La contribución de los programas de formación para el trabajo a la mejora de la empleabilidad de estos jóvenes y a las posibilidades de (re)inserción laboral y/o educativa.

3.3.2. Definición de las hipótesis del estudio

Definido el problema de estudio, el siguiente paso es formular las hipótesis de investigación. Como ya se ha apuntado, las hipótesis responden al carácter descriptivo y correlacional del estudio, articulándose en torno a los tres campos de trabajo definidos: el colectivo de jóvenes, la percepción del dominio que estos jóvenes tienen de las competencias básicas y los programas de formación para el trabajo.

Para abordar el campo de estudio relacionado con *el colectivo de jóvenes sujetos de este estudio* se formula la siguiente hipótesis de trabajo:

1. Los jóvenes de 16 a 21 en situación de vulnerabilidad (social, educativa y/o laboral) tienen un perfil laboral y formativo poco cualificado y un perfil socioeconómico con tendencia a ser bajo.

Para abordar el campo de estudio relacionado con *la autopercepción y percepción del perfil competencial básico de estos jóvenes (perfil de empleabilidad)*, se formulan las siguientes hipótesis de trabajo:

2. La situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción sobre las competencias básicas que éstos poseen.

3. La situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción que tutores y empresas tienen sobre el dominio de las competencias que disponen los jóvenes.
4. Una experiencia formativa y/o laboral previa negativa determina la percepción que estos jóvenes tienen sobre el dominio de sus competencias.
5. La intensidad de relación que se establece entre las competencias depende de la dimensión competencial a la que pertenecen.

Para abordar el campo de estudio relacionada con *los programas de formación para el trabajo y su contribución a la mejora de la empleabilidad de estos jóvenes y de las posibilidades de (re)inserción educativa y laboral*, se formulan las siguientes hipótesis descriptivas de trabajo:

6. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad que se están formando en un oficio concreto, poseen un interés o expectativa laboral coincidente con esa especialidad profesional.
7. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad que participan en un programa de formación para el trabajo mejoran su autoconcepto, su autoestima, su motivación, su responsabilidad, su implicación y por tanto, su proceso de (re)inserción laboral y/o educativa.

Es objetivo de esta investigación aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en torno al problema de investigación definido.

3.4. VARIABLES, INDICADORES Y CRITERIOS DE ANÁLISIS

Toda investigación, independientemente de su naturaleza, requiere de un proceso de operativización que comporta la definición de variables a partir de las que se formulan y definen las hipótesis de trabajo. Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) definen el término *variable* como la característica o atributo que puede tomar diferentes valores, o expresarse en categorías, que permitan el análisis de los datos que se obtengan a través del proceso de investigación.

Las variables son, por lo tanto, propiedades, características o atributos susceptibles de observación, identificación y medición, que permiten categorizar a los sujetos u objetos de estudio. Por ejemplo, la edad, el sexo, la titulación académica, la motivación hacia algo, son ejemplos de variables (Albert, 2007; Hernández Sampieri et al., 2006).

En toda investigación, se pueden identificar dos tipos de variables:

- *Variables Independientes (VI)*, características que pueden cambiar libremente su valor sin que se vea afectado por algunas otras variables. La VI es la situación antecedente de un efecto. En la presente investigación, son ejemplo de variables independientes la ‘edad’, el ‘sexo’, el ‘lugar de nacimiento’, o el ‘nivel formativo’.
- *Variables Dependiente (VD)*, factores observados y medidos para determinar el efecto de la variable independiente. Las VD son las características que cambian su valor en función del efecto producido por las variables independientes. En la presente investigación, el ‘nivel de empleabilidad de los jóvenes’ es un ejemplo de variable dependiente.

Las variables son necesarias para definir las hipótesis de trabajo e investigación, pero deben operacionalizarse, definirse. Cuando se procede a la definición de las variables, se debe atender a tres tipos de definición:

1. La definición *nominal*. Momento en el que la persona que investiga asigna un nombre a las variables, les asigna una etiqueta denominadora. Véanse por ejemplo las etiquetas de ‘edad’, ‘idioma’, ‘experiencia laboral’.
2. La definición *real*. Momento en el que la persona que investiga determina las dimensiones que contienen las variables nominales. Por ejemplo, la dimensión ‘perfil personal del joven’ que contiene las variables ‘sexo’, ‘edad’, ‘idioma’, ‘lugar de nacimiento’, ‘tiempo residiendo en Cataluña’, ‘lugar de residencia’ o ‘certificado discapacidad’.
3. La definición *operacional*. Momento en el que la persona que investiga define los *indicadores* de análisis, aquellos elementos que concretizan las variables para proceder a su medición. Los indicadores son los que orientan la definición de los ítems en los instrumentos que se diseñen para la recogida de información. Por ejemplo, para la variable ‘idioma’ se definen los indicadores ‘castellano’, ‘catalán’ y ‘otros’.

Finalmente, atender a la naturaleza de las variables, pues determina la escala de medida de las mismas. Aquí pueden distinguirse entre escalas de tipo (Albert, 2007):

- *Nominal*, escala que establece dos o más categorías pero sin jerarquía ni orden. Las categorías sólo expresan diferencias. En esta investigación, la variable ‘sexo’ que atiende a dos categorías sin orden ni jerarquía (‘hombre’ o ‘mujer’) es un ejemplo.
- *Ordinal*, escala que establece varias categorías y las clasifica en función del orden que ocupan, esto es, de mayor a menor. En esta investigación véase,

por ejemplo, la variable '*edad*' que responde a dos categorías jerarquizadas ('*jóvenes menores de 18 años*' y '*jóvenes de 18 años o más*').

- *De razón o cociente*, escala que acepta el cero absoluto; el cero es real. En esta investigación véase, por ejemplo, la variable '*número de hermanos*' en la que el cero absoluto es un valor aceptado.

Una vez definido el concepto de variable, a continuación es preciso plantear qué variables y tipos de variables son las que orientan las hipótesis de trabajo de esta investigación, con qué campos de estudio se relacionan, qué indicadores se han definido para esas variables y, finalmente, qué criterios identifican las variables e indicadores definidos.

A groso modo, se avanza que para esta investigación se han identificado y definido un *conjunto de variables* que responden a tres grandes *campos de estudios* que son: los *jóvenes en situación de vulnerabilidad social, laboral y/o educativa*, los *programas de formación para el trabajo* en los que participan y las *competencias para la empleabilidad*. Para la descripción y análisis de las variables definidas se establecen unos *indicadores*, en función de unos *criterios*.

En los siguientes apartados se muestran, de forma detallada, los campos de estudio, las variables, los indicadores y los criterios que han condicionado el conjunto de esta investigación (tipo de información a recoger, instrumentos diseñados y aplicados, análisis que se ha realizado de la información recogida).

3.4.1. Campos de estudio y variables de análisis de la investigación

Tanto las variables, como los campos de estudio relacionados con las mismas, vienen determinados por el problema y por las hipótesis de trabajo planteadas.

La definición nominal y real de las variables de esta investigación conduce a la identificación de tres *campos de estudios* para su análisis:

- Los *jóvenes en situación de vulnerabilidad social, laboral y/o educativa*.
- Los *programas de formación para el trabajo* en los que participan los jóvenes sujetos de esta investigación.
- Las *competencias para la empleabilidad* que se trabajan en los programas de formación para el trabajo.

Para cada uno de estos campos de estudio, se han establecido unas categorías de análisis que han guiado la definición de las variables de esta investigación, tal y como muestra la tabla que sigue a continuación¹⁵.

¹⁵ En la Tabla '*Relación variables, indicadores e ítems del cuestionario*' de este trabajo, puede verse qué ítems del instrumento *cuestionario* se relacionan con cada una de las variables definidas.

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	TIPO DE VARIABLE/S
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral	Perfil personal del joven	Sexo	Nominal
		Edad	Ordinal
		Idioma	Nominal
		Lugar de nacimiento	Nominal
		Tiempo residiendo en Cataluña	Ordinal
		Lugar de residencia	Nominal
		Certificado discapacidad	Nominal
	Perfil comportamental del joven	Grado de madurez	Nominal
		Conductas disruptivas	
		Absentismo	
		Autoestima, Auto percepción	
	Perfil formativo del joven	Motivación e interés	Nominal
		Posesión del Graduado en Ed. Secundaria Obligatoria (GESO)	
		Último curso realizado	
	Perfil familiar del joven	Interés por obtener el GESO	Nominal
		Itinerario formativo que desea seguir el joven	Nominal
		Estructura/Composición familiar	Nominal
		Número de hermanos	De razón o cociente
		Posición que ocupa el joven entre los hermanos	Ordinal
		Lugar de nacimiento de los progenitores	Nominal
		Lugar de residencia de los progenitores	Nominal
		Tiempo de residencia en Cataluña por parte de los progenitores	Ordinal
		Situación laboral de los progenitores	Nominal
Estudios de los progenitores		Nominal	
Perfil laboral del joven	Interés familiar, estímulo formativo hacia la formación del joven	Nominal	
	Experiencia laboral	Nominal	
	Conocimiento del mercado de trabajo actual	Nominal	
	Situación laboral del joven	Nominal	
	Expectativas profesionales	Nominal	
Competencias para la empleabilidad	Autopercepción del dominio de las competencias básicas (por parte de los jóvenes)	Lingüística	Ordinales
		Matemática	
		Digital	
		Interacción con el medio Social y ciudadana	
		Laboral	
		Autonomía	

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	TIPO DE VARIABLE/S	
Competencias para la empleabilidad		Iniciativa	Ordinales	
		Salud física		
		Salud emocional		
		Salud social		
		Salud mental		
Percepción del dominio de competencias básicas de los jóvenes (por parte de tutores y empresas)		Aprender a aprender	Ordinal	
		Grado de dominio de las competencias definidas		
		Grado de empleabilidad		
Programas de formación para el trabajo	Caracterización del programa	Tipología de programa formativo	Nominales	
		Especialidad formativa		
		Lugar de impartición		
		Viabilidad del programa		
	Agentes implicados	Jóvenes	Interés, motivación que le lleva a realizar el curso	Nominales
		Tutores	Perfil profesional	
		Empresas	Perfil profesional	
	Estructura/Diseño curricular del programa		Objetivos del programa	Nominales
			Contenidos del programa	
			Metodología de trabajo (estrategias)	
			Evaluación / Seguimiento	
	Prácticas formativas		Duración	Ordinal
			Lugar de impartición	Nominales
			Especialidad	
Organización y gestión				

Tabla 8: Campos de estudio, categorías y variables de análisis

3.4.2. Indicadores de análisis de las variables del estudio

Todo proceso de investigación exige la operativización de las variables definidas. La definición operativa de las variables en esta investigación permite concretar unos *indicadores*, los elementos que facilitan concretizar las variables para su medición, análisis y orientar la definición posterior de los ítems que han conformado los instrumentos de recogida de información.

A partir de la tabla '*campos de estudio, categorías y variables de análisis*' (definida en el apartado anterior), se procede a presentar los indicadores (categorías) definidos para cada una de las variables, así como los argumentos que justifican su planteamiento.

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral	Perfil personal del joven	Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Mujer 	La variable sexo va a permitir establecer si hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación con el resto de categorías y variables de análisis. Por ejemplo, ¿existen diferencias significativas relacionadas con los intereses formativos y profesionales de ambos sexos?
		Edad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menores de 18 años ▪ Mayores de 18 años 	Los programas de formación analizados van dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años, pero es importante atender si existen diferencias entre los jóvenes mayores y los menores de edad como, por ejemplo, en el perfil profesional, en el perfil actitudinal, en los intereses, motivaciones, objetivos.
		Idioma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Castellano ▪ Catalán ▪ Otros 	La lengua vehicular de los programas de formación es el catalán. Saber qué idiomas o lenguas hablan, entienden y escriben los jóvenes de este estudio puede permitir explicar algunos de los factores que han condicionado, por ejemplo, la historia de fracaso escolar de este colectivo. Asimismo, la variable idioma es también condicionante de los procesos de (re)inserción laboral y/o formativa de estos jóvenes.
		Lugar de nacimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cataluña ▪ Otro lugar de España ▪ Extranjero 	Variables que puede facilitar información más exhaustiva sobre el perfil de jóvenes que acceden y están participando en estos programas de formación para el trabajo. Por ejemplo, ¿podemos afirmar que el número de jóvenes extranjeros que participan en estos programas es superior al de jóvenes autóctonos?, ¿existen diferencias significativas?, ¿los jóvenes extranjeros que participan son mayoritariamente recién llegados o, por el contrario, ya llevan un tiempo aquí, conocen la cultura y han sido escolarizados en el contexto catalán?
		Tiempo residiendo en Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos de 1 años ▪ Entre 1 y 3 años ▪ Más de 3 años 	Variables que puede facilitar información más exhaustiva sobre el perfil de jóvenes que acceden y están participando en estos programas de formación para el trabajo. Por ejemplo, ¿podemos afirmar que el número de jóvenes extranjeros que participan en estos programas es superior al de jóvenes autóctonos?, ¿existen diferencias significativas?, ¿los jóvenes extranjeros que participan son mayoritariamente recién llegados o, por el contrario, ya llevan un tiempo aquí, conocen la cultura y han sido escolarizados en el contexto catalán?
		Lugar de residencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barrio, municipio, población 	Esta variable permite aproximarse al perfil socioeconómico de estos jóvenes.
		Certificado discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí ▪ No 	La condición de 'discapacidad' es un factor de riesgo de exclusión laboral y también de fracaso escolar. ¿Puede considerarse esta variable factible de identificación en estos jóvenes?

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral	Perfil comportamental del joven	Grado de madurez	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conductas infantiles ▪ Responsabilidad personal 	Todas estas variables e indicadores son componentes actitudinales que condicionan los procesos de (re)inserción laboral y también formativa e inclusive, pueden abocar luz para la explicación y comprensión de la situación actual en la que estos jóvenes se encuentran.
		Conductas disruptivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conductas disruptivas 	
		Absentismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absentismo ▪ Puntualidad 	
		Autoestima, autopercepción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima y autopercepción personal ▪ Tolerancia a la frustración 	
		Motivación e interés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación e interés altos ▪ Motivación e interés bajos 	
	Perfil formativo del joven	Posesión del Graduado en Ed. Secundaria Obligatoria (GESO)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí ▪ No 	Esta variable y sus indicadores son descriptivos del perfil formativo del joven y también elemento de control de las respuestas que los jóvenes dan en los instrumentos de recogida de información.
		Último curso realizado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero ESO ▪ Segundo ESO ▪ Tercero ESO ▪ Cuarto ESO ▪ Otros cursos 	¿Qué nivel formativo tienen estos jóvenes cuando acceden a los programas de formación para el trabajo?, ¿en qué momento ya estaban fuera del sistema educativo y por tanto en situación de exclusión?, ¿qué implicación puede tener para estos jóvenes en la actualidad?
		Interés por obtener el GESO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí ▪ No 	Analizar esta variable va a permitir conocer la intencionalidad y objetivos formativos que estos jóvenes poseen. ¿La ESO deviene prioritaria en su proceso de (re)inserción?
		Itinerario formativo que desea seguir el joven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Itinerario formativo formal ▪ Itinerario formativo no formal 	Entre los objetivos que estos jóvenes se plantean, ¿qué importancia tiene la formación?, ¿el itinerario formativo forma parte de sus planes futuros?, ¿qué priorizan formación o trabajo?
		Perfil familiar del joven	Estructura/Composición familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Miembros de la familia con los que el joven vive (padre, madre, hermanos, abuelos, otros familiares)
Número de hermanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de hermanos que integran la familia 			
Posición que ocupa el joven entre los hermanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar que el joven ocupa entre los hermanos (1º, 2º, 3º...) 			

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN	
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral		Lugar de nacimiento de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cataluña ▪ Fuera de Cataluña (otro lugar de España) ▪ Extranjero 	Posiblemente, muchos de los progenitores de estos jóvenes hayan nacido fuera de Cataluña y puede que lleven residiendo aquí muchos años, especialmente aquellos que han nacido en alguna otra zona de España, de manera que pueda establecerse una constante descriptiva en el perfil de los jóvenes participantes en este estudio. También puede darse el caso que muchos de estos jóvenes, especialmente los extranjeros, sólo vivan con uno de sus progenitores; el otro se encuentra viviendo en el país de origen o en otro país extranjero. La posible falta de relación y contacto con uno de los progenitores puede ser una variable condicionante y explicativa de la situación actual del joven.	
		Lugar de residencia de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cataluña ▪ Otro lugar 		
		Tiempo de residencia en Cataluña por parte de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos de 1 años ▪ Entre 1 y 3 años ▪ Más de 3 años 		
		Situación laboral de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En activo ▪ En situación de desempleo 		Conocer esta información permitirá conocer la situación y nivel socioeconómico en el que se encuentra la familia y completar así la información que inicialmente se infiere de variables como el "lugar de residencia del joven", entre otras.
		Profesión de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de trabajo, lugar de trabajo que ocupan 		
		Estudios de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primarios ▪ Secundarios ▪ Superiores 		Conocer el nivel educativo de los progenitores puede ofrecer información relativa al nivel educativo de los hijos. Muchos estudios coinciden en identificar niveles educativos similares entre los progenitores y sus hijos.
		Interés familiar, estímulo formativo hacia la formación del joven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí ▪ No 		Esta variable e indicadores permitirán obtener información sobre el interés, estímulo y motivación externa que el joven recibe para llevar a cabo su proceso formativo.
Perfil laboral del joven	Experiencia laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha trabajado alguna vez ▪ No ha trabajado nunca ▪ Ocupación y/o profesión 	Conocer si el joven ha trabajado y en caso qué tipo de trabajo ha desarrollado, arrojará pistas sobre otras variables como el conocimiento que posee del mercado de trabajo, qué intereses y expectativas laborales tiene, o inclusive por qué ha decidido realizar el programa de formación para el trabajo. Probablemente se encuentren diferencias significativas entre los menores y los mayores de 18 años.		

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral		Condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrato (Sí / No) ▪ Tiempo (<1año, >=1año) 	Generalmente, la baja cualificación y formación de los jóvenes que participan en los programas de formación para la (re)inserción laboral y/o formativa les aboca a ocupar puestos de trabajo de baja cualificación y en condiciones precarias. Obtener información sobre estas variables e indicadores permitirá ratificarlo.
		Conocimiento del mercado de trabajo actual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación mínima requerida para trabajar ▪ Característica del mercado de trabajo actual en términos de estabilidad, movilidad y exigencias laborales 	¿Los jóvenes que participan en los programas de formación para el trabajo son conscientes de la realidad laboral para la que se forman? Saber si son realistas respecto al contexto de trabajo al que desean incorporarse, permitirá valorar la viabilidad de las expectativas u objetivos que estos jóvenes se han planteado conseguir.
		Situación laboral actual del joven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí trabaja ▪ No trabaja 	Los programas de formación para el trabajo que se analizan en esta investigación incorporan un proceso de prácticas formativas y no permiten a los jóvenes participantes trabajar con contrato laboral. No obstante, puede darse el caso que alguno de ellos trabaje sin contrato de trabajo o ya haya iniciado las prácticas formativas. Conocer esta información, permitirá aproximarse a la realidad socioeconómica de estos jóvenes.
		Condiciones laborales actuales del joven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrato (Sí / No) ▪ Tiempo (<1año, >=1año) 	
		Expectativas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés laboral ▪ Realidad laboral 	Variable muy relacionada con el conocimiento que los jóvenes poseen acerca del mercado de trabajo y la experiencia laboral que tienen. Conocer en qué les gustaría trabajar y en qué creen realmente que van a trabajar ofrece más información sobre el autoconcepto y motivación de estos jóvenes.

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
Competencias para la empleabilidad	Autopercepción del dominio de las competencias básicas (por parte de los jóvenes)	Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> Comprender lectora, expresión oral, expresión escrita 	Es preciso conocer qué conocimiento tienen los jóvenes de sus competencias básicas para mejorar la empleabilidad. Obtener información sobre el dominio que estos jóvenes creen tener de sus competencias ofrecerá información relativa al autoconcepto del joven, a su perfil laboral, a sus verdaderas potencialidades y a sus necesidades para (re)incorporarse con ciertas garantías de éxito en el mercado laboral y/o formativo.
		Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Razonamiento lógico, razonamiento espacial, razonamiento abstracto 	
		Digital	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad digital y de tratamiento de la información 	
		Interacción con el medio	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad naturalista y ecológica 	
		Social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> Interacción con los demás, respeto, confianza, capacidad de opinión 	
		Laboral	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento normas laborales, flexibilidad y capacidad adaptación, empleabilidad, conocimiento del mercado laboral, disponibilidad 	
		Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> Actuar con autonomía 	
		Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> Tener iniciativa 	
		Salud física	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos bienestar físico 	
		Salud emocional	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos bienestar emocional 	
		Salud social	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos bienestar social 	
		Salud mental	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos bienestar mental 	
		Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> Actitud hacia el aprendizaje, capacidad de aprendizaje, estrategias y recursos de aprendizaje 	
		Percepción del dominio de competencias básicas de los jóvenes (por parte de tutores y empresas)	Nivel de dominio de las competencias definidas	
Nivel de empleabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Bajo Medio Alto 			
Valoración de las competencias de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> Competencias mejor valoradas Competencias peor valoradas 			

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
				que se obtenga permitirá describir el perfil de empleabilidad del colectivo de estudio y si los contenidos trabajados en los programas responden a las demandas del mercado y a las necesidades reales que estos jóvenes presentan, para dar respuesta a esas demandas.
Programas de formación para el trabajo	Caracterización del programa	Tipología de programa formativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de diversificación curricular ▪ PQPI (PTT-FIAP) 	El análisis de estas variables e indicadores permitirá la descripción general de los programas de formación para el trabajo analizados en el marco de esta investigación y conocer si estos programas responden a unas necesidades concretas del municipio o lugar donde se imparten. Por ejemplo, ¿los programas responden a una problemática o una demanda concreta del municipio?, ¿los programas responden a unas necesidades productivas concretas del municipio?, ¿los programas responden a unas necesidades educativas concretas del municipio?
		Especialidad formativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia profesional 	
		Lugar de impartición	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Municipio 	
		Duración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horas formativas ▪ Horas prácticas 	
		Viabilidad del programa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados ▪ Rentabilidad ▪ Necesidad de los programas formativos ▪ Valoración por parte de los agentes implicados en los programas 	
Agentes implicados	Jóvenes	Interés, motivación que le lleva a realizar el curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés formativo ▪ Interés laboral ▪ Interés personal 	¿Por qué los jóvenes que participan en estos programas de formación para el trabajo han decidido hacerlo?, ¿lo hacen por iniciativa personal, o impulsados por otros?, ¿lo hacen porque creen realmente que estos programas son una alternativa laboral y formativa a su situación actual? Analizar las variables e indicadores descritos va a permitir dar una respuesta a estos interrogantes.
	Tutores	Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación ▪ Experiencia ▪ Funciones que desarrollan en el marco del programa 	Es importante conocer qué funciones delimitan la actuación de los agentes tutores en estos programas de formación para el trabajo. ¿Su labor es únicamente formativa o va más allá?, ¿qué especialidad formativa imparten?, ¿qué necesidades presentan?

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS		VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
Programas de formación para el trabajo	Agentes implicados	Empresas	Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cargo que ocupan ▪ Funciones que desarrollan en el marco del programa 	Analizar esta variable e indicadores va a permitir conocer qué profesionales del ámbito empresarial son los que colaboran y se implican directamente en estos programas y cuáles son sus principales responsabilidades. ¿Existe un patrón común entre las diferentes empresas?
			Objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos generales ▪ Objetivos específicos 	
	Estructura/Diseño curricular del programa	Contenidos del programa		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias básicas ▪ Competencias específicas 	Analizar la estructura y/o diseño curricular de los programas de formación para el trabajo, en los que participan jóvenes en situación de vulnerabilidad resulta un eje clave y primordial para conocer y entender como estos programas contribuyen, o están contribuyendo a la mejora de la empleabilidad y de las competencias clave para el aprendizaje permanente, así como plantear alternativas que permitan mejorar la contribución que están realizando.
		Metodología de trabajo (estrategias)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias individuales ▪ Estrategias grupales (trabajo en equipo) ▪ Centradas en la realidad subjetiva (el joven) ▪ Centradas en la realidad objetiva (mercado de trabajo o mundo formativo) 	
		Evaluación / Seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de evaluación ▪ Criterios de evaluación ▪ Instrumentos de evaluación ▪ Agentes de evaluación 	
Prácticas formativas	Duración		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Total de horas 	Las prácticas formativas son una parte importante en la adquisición y desarrollo de las competencias para la empleabilidad del colectivo de jóvenes que participan en los programas de formación para el trabajo. La implicación y colaboración de los agentes económicos resulta clave para garantizar el éxito y la viabilidad de estos programas, así como el proceso de (re)inserción laboral y/o formativa de este colectivo. Conocer cómo se organizan las prácticas, cómo se gestionan, quién interviene, qué funciones y/o tareas realizan los jóvenes, qué se les demanda, o cómo se forman durante el periodo de prácticas formativas va a permitir contribuir a las propuestas de mejora para estos programas.	
	Lugar de impartición		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Municipio y/o población ▪ Tipo de empresa (multinacional, PYME, comercio...) 		
	Especialidad		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sector productivo y/o empresarial ▪ Puesto de trabajo concreto ocupado 		
	Organización y gestión		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cargo intermediario entre centro formativo y centro de prácticas ▪ Figura del tutor de empresa ▪ Días u horas de prácticas semanales ▪ Seguimiento realizado 		

CAMPOS DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE/S DEFINIDAS	INDICADORES (categorías)	DESCRIPCIÓN - JUSTIFICACIÓN
			<ul style="list-style-type: none">▪ Competencias trabajadas▪ Demandas del centro colaborador al joven	

Tabla 9: Variables e indicadores de análisis y descripción, justificación en el marco de la investigación

3.4.3. Criterios de análisis de las variables e indicadores del estudio

La valoración y análisis de las variables e indicadores, definidos en el marco de esta investigación, exige tener establecidos y consensuados unos criterios de valoración, cuyo número resulta elevado; univocidad y universalidad, coherencia, pertinencia, adecuación o idoneidad, suficiencia, satisfactoriedad, disponibilidad, necesidad e importancia, comprensividad, variedad, responsabilidad, control y seguimiento, utilidad y aplicabilidad, implicación, complementariedad, temporalización, eficacia, eficiencia, efectividad, congruencia, consistencia o innovación. A la vista de tal diversidad de criterios, puede resultar difícil discriminar aquellos a los que debieran responder las variables e indicadores definidos. Para esta investigación, los criterios mínimos que se establecen son los que a continuación se detallan:

- Para los campos de estudio '*Jóvenes en situación de vulnerabilidad social, laboral y/o educativa*' y '*Competencias para la empleabilidad*', las variables e indicadores deberán responder a criterios de *univocidad, pertinencia, adecuación e importancia*:
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son unívocos, responden a un grado de significación único?
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son pertinentes y adecuados, son apropiados y se corresponden con los fines perseguidos y el contexto en el que se dan? Véase aquí la diferencia entre *pertinencia* (grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos y los requerimientos del contexto) y *adecuación* (apropiado, capacidad de "acomodar una cosa a otra").
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son importantes; es decir, básicos, necesarios, representativos?
- Para el campo '*Programas de formación para el trabajo*', las variables e indicadores deberán responder a criterios de *suficiencia, complementariedad, adecuación e importancia*:
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son suficientes, permiten disponer de la información necesaria para su análisis?
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son complementarios y adecuados, aportan información adecuada entre ellos mismos permitiendo confeccionar una descripción global de estos programas?
 - ¿En qué medida las variables e indicadores son importantes; es decir, básicos, necesarios, representativos?

Además de los criterios establecidos para cada uno de los campos de estudio definidos, se considera oportuno y necesario definir unos criterios de valoración comunes a todos los campos, variables e indicadores. Por lo tanto, todas las variables e indicadores definidos en el marco de esta investigación deben responder a criterios de *coherencia, consistencia, efectividad y complementariedad* exigiendo que:

- Todas las variables e indicadores aporten información en todos los campos de estudio y categorías de análisis definidas, no sólo en su parcela concreta. Por ejemplo, el análisis del perfil de los jóvenes debe aportar información para el análisis de los programas y para el de las competencias de empleabilidad, también a la inversa. Las variables e indicadores deben establecer una relación de concordancia no sólo en sus campos y categorías concretas, sino entre todos y cada uno de esos campos y categorías. Esto sucede en esta investigación donde la información de un campo de estudio concreto, como es el de *'jóvenes en situación de vulnerabilidad'*, permite abordar y aportar información de interés relativa a otros campos como las *'competencias'* de estos jóvenes, su nivel de *'empleabilidad'*, o los *'programas'* en los que participan. Sucede lo mismo con las fuentes de información (agentes informantes) que aportan datos relativos a todos los campos de estudio, como se verá más adelante.
- Todas las variables e indicadores deben poder aplicarse en diferentes grupos para su análisis, independientemente de las características individuales de cada joven, de cada programa de formación y de cada institución donde se imparte. En el marco de esta investigación, las variables e indicadores establecidos se aplican a todos los jóvenes y programas que conforman la muestra de estudio, jóvenes constituidos en diferentes grupos de trabajo, que cursan programas de diferentes modalidades y especialidades, en diferentes contextos territoriales, o municipios.
- Todas las variables e indicadores deben permitir la consecución de los objetivos que han sido planteados para esta investigación. Las variables e indicadores definidos han permitido la confección de instrumentos para la recolección de datos que una vez analizados, permiten la obtención de resultados que dan respuesta a los objetivos, problema e hipótesis planteadas.

A modo de conclusión, se presenta una tabla que recoge los criterios definidos para los diferentes campos de estudio y categorías de análisis; entiéndase que también incluye todas las variables e indicadores definidos para cada categoría y campo, cerrando aquí el proceso seguido para su definición.

CAMPOS DE ESTUDIOS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CRITERIOS
Jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil personal ▪ Perfil comportamental ▪ Perfil formativo ▪ Perfil familiar ▪ Perfil laboral 	UNIVOCIDAD PERTINENCIA IMPORTANCIA ADECUACIÓN
Competencias para la empleabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autopercepción del dominio de las competencias básicas (por parte de los jóvenes) ▪ Percepción del dominio de competencias básicas de los jóvenes (por parte de tutores y empresas) 	UNIVOCIDAD PERTINENCIA IMPORTANCIA ADECUACIÓN
Programas de formación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterización del programa ▪ Agentes implicados (jóvenes, tutores, empresas) ▪ Estructura/Diseño curricular del programa ▪ Prácticas formativas 	SUFICIENCIA COMPLEMENTARIEDAD ADECUACIÓN IMPORTANCIA
Todos los campos definidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las categorías definidas 	COHERENCIA COMPLEMENTARIEDAD CONSISTENCIA EFFECTIVIDAD

* Los criterios de *adecuación* e *importancia* también son dos criterios apuntados en todos los campos, variables e indicadores.

Tabla 10: Criterios de análisis por campos de estudio, variables e indicadores de análisis

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

Todo trabajo de investigación exige plantear sobre qué o a quién investigar (población) y quién va a participar en el proceso investigador (muestra).

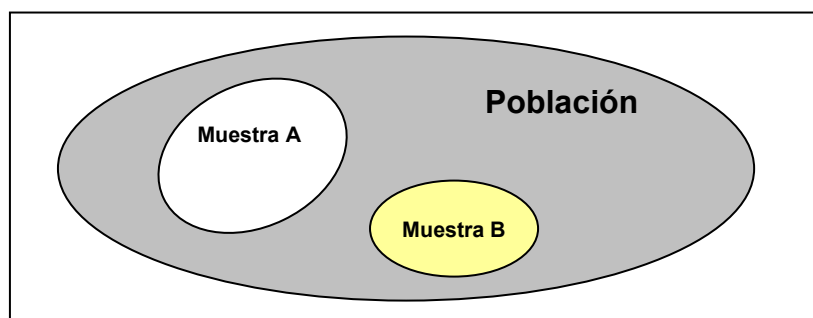


Figura 19: Representación del concepto de población y muestra

Atendiendo a la figura anterior, la *población* correspondería al conjunto de todos los individuos que deben reunir las características de lo que es propiamente el objeto de estudio y la *muestra* correspondería a la parte de la población con la que finalmente se realiza la investigación, el subgrupo representativo de la población de interés (Albert, 2007; Ruiz Bueno, 2008; Tejada, 1997).

Por lo tanto, todo proceso investigador implica un proceso de obtención de una muestra que garantice su cualidad de representatividad. Asimismo, el proceso de selección de la muestra vendrá determinado por el tipo y naturaleza de estudio.

3.5.1. Definición de la población de estudio

En el marco teórico de esta investigación se ha descrito el colectivo de personas en situación de vulnerabilidad laboral, una situación de vulnerabilidad que viene condicionada por las dificultades que este colectivo presenta en su proceso de (re)inserción al mercado de trabajo, así como por el alto riesgo de exclusión que sufre. En el conjunto de este colectivo se identifican diferentes perfiles como: mujeres, jóvenes con una baja cualificación y nivel formativo, personas inmigrantes, personas mayores de 45 años, personas paradas de larga duración, entre otros.

La baja empleabilidad, consecuentemente, el bajo dominio de las competencias básicas para acceder y mantenerse en el mundo laboral, es una característica común a todas las personas que integran los colectivos en situación de vulnerabilidad sociolaboral, característica que les dificulta el acceso al mercado de trabajo, su permanencia y su movilidad en el mismo.

Esta baja empleabilidad se asocia, asimismo, a factores como un bajo nivel de cualificación profesional, un bajo nivel educativo, un periodo de permanencia excesivamente elevado fuera del mercado de trabajo, o el desconocimiento de la cultura y de las normas de la sociedad receptora.

Esta caracterización general de los colectivos en situación de vulnerabilidad concreta la *población objeto de estudio* que, en este trabajo, queda definida por aquellos *jóvenes de 16 a 21 años* de edad, con una *baja cualificación*, un *bajo nivel formativo* (no han obtenido el Graduado en educación secundaria obligatoria), que se encuentran en *situación de desempleo* y que, actualmente, están *participando en algún programa de formación para el trabajo* con el objetivo de mejorar sus competencias de empleabilidad e incrementar sus oportunidades de (re)inserción laboral y/o formativa.

Los programas de formación para el trabajo referidos, se enmarcan en las denominadas políticas activas de ocupación que la estrategia europea y nacional establece en relación con los colectivos en situación de vulnerabilidad. Los jóvenes

que conforman la población de estudio devienen uno de los colectivos prioritarios de actuación; serán estos programas de formación para el trabajo el referente para delimitar la muestra de estudio, para la definición de las unidades de muestreo.

3.5.2. Definición, selección de la técnica y unidades de muestreo

Definida la población, el siguiente paso es la definición y selección de la muestra. Para la selección de una muestra se identifican dos técnicas generales de muestreo, en función del tipo y naturaleza del estudio: el *muestreo probabilístico*, que identifica una subclasificación de muestreo *estratificado y por conglomerados* y el *muestreo no probabilístico*, que identifica el tipo de muestro *no intencional* (Hernández Sampieri et al., 2006; Ruiz Bueno, 2008; Ruiz Olabúenaga et al., 2002; Tamayo, 2003; Tejada, 1997).

La técnica de muestreo a la que responde esta investigación es un *muestreo no probabilístico intencional*, siguiendo criterios de estratificación y conglomerados. Por ejemplo, los programas de formación para el trabajo, que han servido de referente para la concreción de la muestra de estudio, se caracterizan por ser programas que se gestionan e imparten comarcalmente en entidades públicas con una finalidad formativa, con las que también colaboran entidades de carácter empresarial.

Por lo tanto, la presente investigación se lleva a término en el contexto catalán y las *unidades de muestreo* se establecen en base a criterios de estrato (*ámbito territorial* donde se imparten los programas) y conglomerado (*tipología de programas y entidades que los imparten*), tal y como se describe a continuación:

1. *Ámbito territorial donde se imparten los programas.* Atendiendo a la clasificación territorial que hacen Roca Clareda y Fullaondo (2011), se establece como ámbito territorial para la muestra de estudio de esta investigación, seis de las siete comarcas que integran la Región Metropolitana de Barcelona: Barcelonés, Garraf, Baix Llobregat, Vallés Occidental, Vallés Oriental y Maresme. En cada una de estas comarcas, se han tomado como referentes unos municipios concretos que responden, en primer lugar, al criterio de accesibilidad del investigador y en segundo lugar, al criterio de representatividad de esos municipios de las tres principales coronas que integran la Región Metropolitana de Barcelona: la primera corona o aglomeración central (Barcelona ciudad y su continuo urbano caracterizado por estar al límite del crecimiento urbano. Por ejemplo, la ciudad de Hospitalet de Llobregat), la segunda corona (ciudad o área metropolitana) y la tercera corona (región metropolitana).

Se ha delimitado este ámbito territorial como muestra, pues son las zonas donde se aglutina un mayor número de población y donde se identifica una mayor problemática relacionada con el fracaso escolar y las dificultades de inserción laboral, lo que ha impulsado un incremento de los servicios de formación y de orientación para la mejora de la inserción de los colectivos en situación de vulnerabilidad, en riesgo de exclusión educativa, social y laboral. En síntesis, territorialmente la muestra de estudio queda conformada de la siguiente manera:

Primera corona	Comarca Barcelonés – Población Hospitalet de Llobregat .
	Comarca Baix Llobregat – Población Sant Feliu de Llobregat .
Segunda corona	Comarca Vallés Occidental – Poblaciones Sabadell y Montcada i Reixach .
	Comarca Vallés Oriental – Población Granollers .
Tercera corona	Comarca Maresme – Población Pineda de Mar .
	Comarca Garraf – Población Vilanova i la Geltrú .

Tabla 11: Distribución territorial de la muestra de estudio

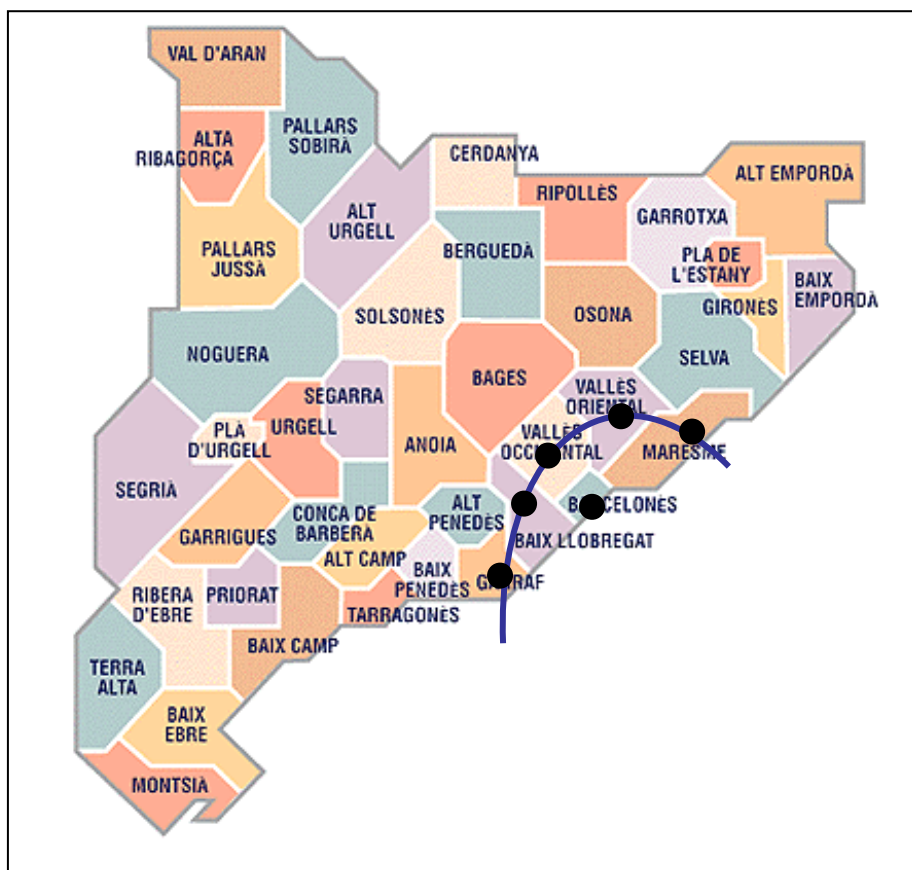


Figura 20: Zona territorial de la muestra de estudio

2. *Tipología de programa de formación para el trabajo.* La presente investigación centra el estudio en dos modalidades de programas de formación para el trabajo, que se desarrollan en las diferentes poblaciones que conforman la muestra. Estas modalidades son:

- Los *Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)*¹⁶ que distinguen dos modalidades:
 - PQPI-PTT (Programas de Cualificación Profesional Inicial modalidad *Plan de Transición al Trabajo*).
 - PQPI-FIAP (Programas de Cualificación Profesional Inicial modalidad *Formación y Aprendizaje Profesional Inicial*).
- Los *Programas de Diversificación Curricular*.

3. *Las entidades que coordinan, imparten y colaboran en los programas.* Estas entidades, delimitadas por el ámbito territorial definido para la muestra, responden a tres categorías:

- Servicios de Ocupación, Integración e Institutos Municipales de Educación de diferentes entidades públicas:
 - SPEiO (Servicio de Promoción Económica y Ocupación) del Ayuntamiento de Pineda de Mar.
 - Centre Vallès de Granollers.
 - Vapor Llonch de Sabadell.
 - Departamento de Educación del Ayuntamiento de Montcada i Reixach.
 - Centre Collserola de Sant Feliu de Llobregat.
 - IMET (Instituto Municipal de Empleo y Trabajo) de Vilanova y la Geltrú.
 - Servicio de Promoción Económica del Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat.
- Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES):
 - IES Euclides de Pineda de Mar.
 - IES Coromines de Pineda de Mar.
 - IES La Salle Montcada de Montcada i Reixach.

¹⁶ En el contexto catalán se conocen como PQPI (Programes de Qualificació Professional Inicial). Esta será la nomenclatura que se utilizará de aquí en adelante.

- Entidades colaboradoras en el marco de actuación y desarrollo de los programas:
 - Escola Bressol Mar de Pineda de Mar.
 - Polideportivo Can Xaubet de Pineda de Mar.
 - Brigada Municipal del Ayuntamiento de Pineda de Mar.
 - Empresa Marchan de instalaciones de Pineda de Mar.
 - Empresa Quinn-plastics de Montcada i Reixach.

Además de los criterios establecidos referidos al ámbito territorial, la tipología de programas y las entidades colaboradoras, la selección de la muestra permite atender a otros criterios que resultan complementarios:

- La *edad* de los jóvenes, distribuidos en grupos según sean menores de 18 años e iguales o mayores de 18 años.
- La *especialidad profesional* de los programas, sobre todo de los PQPI; los programas de diversificación son programas cuyo objetivo no es especializar en un oficio concreto, sino que los jóvenes que participan puedan entrar en contacto con el mercado de trabajo y probar diferentes contextos laborales, sin llegar a una especialización concreta, como pueden perseguir la modalidad de los programas PQPI. En esta investigación han sido doce las especialidades profesionales estudiadas (en algunos de los seis municipios de la muestra, ésta coincidía), respondiendo estas especialidades a tres sectores de ocupación: el *industrial* o productivo, el de *servicios* y la *construcción*, tal y como se presenta a continuación:
 1. Auxiliar de comercio y atención al público.
 2. Auxiliar de actividades de oficina y servicios administrativos generales.
 3. Auxiliar de pastelería y panadería.
 4. Auxiliar de hostelería.
 5. Auxiliar de montaje de instalaciones electrónicas en edificios.
 6. Auxiliar de instalaciones eléctricas, agua y gas.
 7. Auxiliar de carpintería metálica.
 8. Auxiliar de pintura.
 9. Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros.
 10. Auxiliar de mecánica y electricidad.
 11. Auxiliar de mantenimiento de carrocería de vehículos.
 12. Auxiliar de fabricación mecánica, ajuste y soldadura.

- El sexo. Si bien la mayoría de grupos estaban integrados por jóvenes de ambos sexos, el porcentaje de representación ha variado en función de la especialidad formativa del programa estudiado. Por ejemplo, los programas que respondían a una especialidad formativa del sector *servicios* estaban integrados mayoritariamente por mujeres. No ha sido el caso de los programas que respondían a especialidades formativos del sector de la *construcción* o la *industria*, integrados mayoritariamente por hombres.

A modo de síntesis, a continuación se presentan dos tablas que recogen los criterios que han delimitado la muestra de esta investigación.

ESTRATOS (E-*)			
Estrato	Ámbito Territorial	Estrato	Ámbito Territorial
E-1	Vilanova i la Geltrú (Garraf)	E-5	Hospitalet Ll. (Barcelonès)
E-2	Sant Feliu de Ll. (Baix Llobregat)	E-6	Granollers (Vallès Oriental)
E-3	Sabadell (Vallès Occ.)	E-7	Pineda de Mar (Maresme)
E-4	Montcada i Reixach (Vallès Occ.)		

Tabla 12: Criterios de selección de la muestra por estratos

CONGLOMERADOS (C-*)						
Tipología de programa	ENTIDAD QUE IMPARTE					
	Servicios ocupación o Institutos Municipales	IES		Entidad empresarial		
PQPI	IMET (Vilanova i la Geltrú)	C-1				
	Centre Collserola (Sant Feliu Ll.)	C-2				
	Vapor Llonch (Sabadell)	C-3				
	Servicio de Promoción Económica (Pineda de Mar)	C-4				
PQPI – PTT	Centre Collersola (Sant Feliu Ll.)	C-5				
	Vapor Llonch (Sabadell)	C-6				
	Centre Vallès (Granollers)	C-7				
	Servicio de Promoción Económica (Pineda de Mar)	C-8		Escola Bressol Mar	C-12	
PQPI – FIAP			IES Euclides	C-9	Can Xaubet	C-15
			IES Coromines	C-10	Escola Bressol Mar	C-12
Programa de Diversificación Curricular					Brigada Municipal	C-14
					Can Xaubet	C-15
			IES La Salle Montcada	C-11	Quinn-plastics	C-16

Tabla 13: Criterios de selección de la muestra por conglomerados

Tal como se aprecia en las tablas anteriores, en los diferentes municipios (estratos) han sido varias las entidades que han aportado información sobre los programas estudiados (conglomerados), a partir de tres fuentes principales o protagonistas:

1. Los *jóvenes* participantes en los programas analizados.
2. Los *tutores* de los jóvenes en el marco de los programas.
3. *Otros profesionales* que colaboran en los programas, especialmente del ámbito empresarial.

Por lo tanto, completando los criterios de selección de la muestra y tomando como referencia las aportaciones de autores como Hernández Sampieri et al. (2006), la muestra de esta investigación también responde a:

1. *Muestra de casos-tipo*. Grupo que responde a unas características previamente definidas. Los casos-tipo de esta investigación han sido los jóvenes participantes en los programas de formación para el trabajo analizados.
2. *Muestra de expertos*. Personas expertas en la materia de estudio que pueden aportar información valiosa a la investigación. Los expertos de esta investigación han sido los tutores de los jóvenes, en el marco de los mencionados programas y el resto de profesionales que colaboran en el desarrollo de los mismos, especialmente aquellos profesionales del ámbito empresarial que tienen contacto con los jóvenes durante el periodo de prácticas formativas en el centro de trabajo.

En base a todos los criterios presentados, la muestra de esta investigación queda definida por los siguientes parámetros:

Municipios de estudio	n = 7
Programas analizados	n = 17
Especialidades formativas	n = 12
Total de jóvenes participantes	n = 228
Total de expertos (tutores y otros profesionales)	n = 25

Tabla 14: Muestra de estudio

Asimismo, la distribución se presenta de la siguiente manera:

MUNICIPIO	TIPOLOGÍA DE PROGRAMA	ESPECIALIDAD	Total Programas	JÓVENES	Total Jóvenes	Total Tutores	OTROS PROFESIONALES	Total otros profesionales
Vilanova i la Geltrú	PQPI	Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros.	3	15	44	3	---	0
		Auxiliar de carpintería metálica		15				
		Auxiliar de mantenimiento de carrocería de vehículos		14				
Sant Feliu Llobregat	PQPI	Auxiliar de comercio y atención al público	3	17	38	1	---	0
	PQPI - PTT	Auxiliar de hotelería y restauración		8				
	PQPI - PTT	Auxiliar de fabricación mecánica, ajuste y soldadura		13				
Sabadell	PQPI	Auxiliar de pastelería y panadería	3	11	42	3	---	0
	PQPI - PTT	Auxiliar de hotelería y restauración		10				
	PQPI - PTT	Auxiliar de mecánica y electricidad		9				
	PQPI	Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros		12				
Montcada i Reixach	Programa de diversificación curricular		1	16	16	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinadora del Área de Promoción Económica del Ayuntamiento ▪ Gerente empresa. ▪ Jefe RR.HH. ▪ Jefe de Logística ▪ Encargado de almacén 	5
Granollers	PQPI - PTT	Auxiliar de comercio y atención al público	2	9	23	2	---	0
	PQPI - PTT	Auxiliar de montaje de instalaciones electrónicas en edificios		14				
Pineda de Mar	PQPI - PTT	Auxiliar de comercio y atención al público	4	11	54	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerente ▪ Director/a Escola Bressol ▪ Coord. Técnico deportivo ▪ Jefe de Brigada Municipal de Obras 	4
	PQPI - PTT	Auxiliar de instalaciones eléctricas, agua y gas		13				
	PQPI – FIAP	Auxiliar de pintura		13				
	Programa de diversificación curricular			17				
Hospitalet Llobregat	PQPI	Auxiliar de actividades de oficina y servicios administrativos generales	1	11	11	2	---	0
Total (n=)	4	12	17	228	16	9		

Tabla 15: Muestra del estudio desglosada

3.6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En el marco de esta investigación, la recogida de información se ha llevado a término a partir de un proceso de triangulación de instrumentos y de fuentes y/o agentes de información, tal y como muestra la figura que sigue:

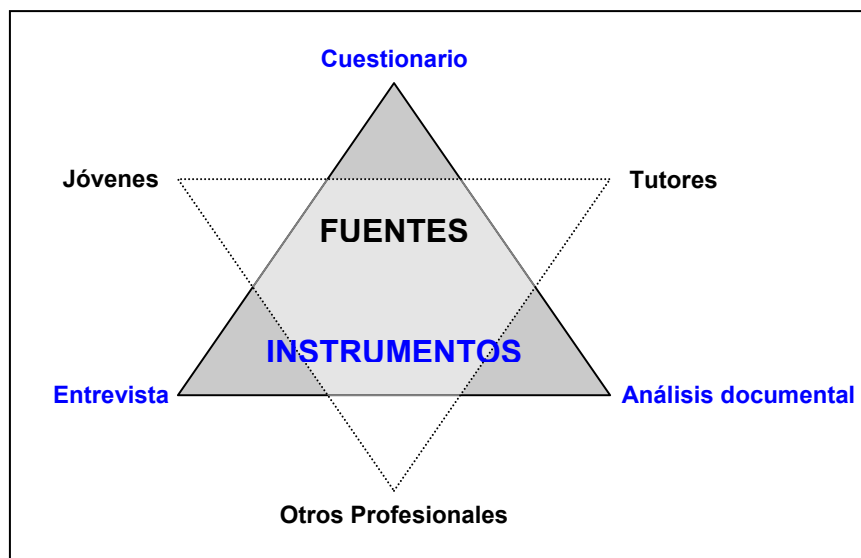


Figura 21: Triangulación de instrumentos y fuentes de información
(A partir de Tejada & Giménez, 2007)

Este proceso de triangulación responde al carácter metodológico mixto del estudio y ha permitido orquestar una instrumentación para la recolección de datos de carácter cuantitativo (*cuestionario*) y cualitativo (*entrevista y análisis documental*).

Todos estos instrumentos exigen de un proceso de construcción y de validación, especialmente el cuestionario. Construidos y validados los instrumentos se aplican a las diferentes fuentes de información, permitiendo la recogida de datos que serán analizados posteriormente mediante la combinación de las técnicas específicas para cada modalidad de instrumento y tipo de información recogida.

A continuación, se presenta el análisis individual de los diferentes instrumentos para la recogida de información, así como las técnicas utilizadas para el análisis de los datos recopilados.

3.6.1. El cuestionario

3.6.1.1. Justificación, características y proceso de confección

El cuestionario es una de las técnicas del método de encuesta que permite, mediante la formulación de una serie de preguntas, obtener la información sobre el objeto de estudio. Junto a la entrevista (como se verá más adelante), constituye el método lingüístico idóneo para obtener información relacionada con las opiniones y creencias de las personas (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Por esta razón, este trabajo de

investigación se decanta por el cuestionario como instrumento para la recogida de información relacionada con el perfil de competencias, perfil personal, formativo, familiar y laboral de los jóvenes entre 16 y 21 años en situación de vulnerabilidad sociolaboral y/o educativa.

El instrumento diseñado; *Cuestionario de autopercepción de competencias básicas y laborales: autoconcepto de las competencias del colectivo de jóvenes participantes en programas formativos de inserción laboral (AUTOCOM)* (véase Anexo 1 de este trabajo. Soporte papel y CD), pretende ser una herramienta que permita conocer el perfil personal, formativo, familiar y laboral de los jóvenes y la autopercepción que éstos poseen con relación al dominio de sus competencias básicas, aquellas que el marco sociolaboral va a exigirles en su proceso de inserción. En definitiva, se trata de conocer su perfil de empleabilidad.

En base a estos propósitos, el cuestionario diseñado se ha dividido en dos partes. Una primera, que versa sobre el perfil personal, formativo, familiar y laboral de los jóvenes participantes en programas de formación para el trabajo y una segunda, sobre la percepción de las competencias básicas que estos jóvenes poseen.

De carácter mixto, el cuestionario combina en su primera parte preguntas abiertas y cerradas de tipo dicotómicas (*sí / no*), lista de alternativas (*elección de una opción o de varias opciones*) y preguntas filtro (*a las que contestar en función de una pregunta previa*) y en la segunda parte, las preguntas son exclusivamente cerradas con opciones de respuestas que están en función de una *escala (Sí, muchas veces / Algunas veces / Más bien pocas veces / No, nunca)*.

Para la confección del cuestionario se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- La *población destinataria*. La población de esta investigación la conforman jóvenes entre 16 y 21 años, con un bajo nivel formativo y con dificultades para incorporarse al mercado de trabajo.
- El *tiempo* de respuesta. Se ha procurado que sea lo más breve posible. El tiempo máximo para su aplicación se ha estimado en aproximadamente treinta minutos.
- La *redacción* de los ítems que conforman el instrumento:
 - ✓ Se ha cuidado la redacción para que sea clara, precisa y unívoca procurando que el lenguaje utilizado sea inteligible para los jóvenes al que va dirigido.
 - ✓ La redacción de ítems es personal y directa.
 - ✓ Cada ítem contiene una sola idea.
 - ✓ Los ítems presentan todas las alternativas posibles.
 - ✓ Se han evitado aquellos ítems que pueden provocar hostilidad o rechazo.

- Los *campos de análisis*. El cuestionario permite recoger información para el análisis de dos de los tres campos de estudio definidos en esta investigación: los *jóvenes en situación de vulnerabilidad* (primera parte del cuestionario) y las *competencias básicas para la empleabilidad* (segunda parte del cuestionario). Es preciso apuntar que los datos obtenidos, a partir de este instrumento, se complementarán con un proceso de triangulación de los datos obtenidos de la aplicación de entrevistas y del análisis documental; estos últimos incidirán en el tercer campo de estudio que son los *programas de formación para el trabajo*.
- La *fundamentación teórica*. Para la elaboración del cuestionario, se ha llevado a término una revisión bibliográfica exhaustiva de las competencias profesionales básicas, de los procesos de autopercepción de los jóvenes en situación de vulnerabilidad y de diferentes instrumentos ya existentes en este campo de investigación. Los instrumentos que han servido de base teórica para la formulación de los ítems del cuestionario *AUTOCOM* han sido:
 - ✓ Cuestionario QUACBA sobre autopercepción de competencias del colectivo de jóvenes con inteligencia límite (Jurado, Moreno, Mas & Olmos, 2008).
 - ✓ Cuestionario multidimensional de autoconcepto (García Gómez, 2001).
 - ✓ Cuestionario SQD (Self Description Questionnaire) (Marsh, 1990), un cuestionario que analiza ocho dimensiones del autoconcepto (la dimensión general, la académica –general, matemática, verbal-, la social -relación con los padres, relación con iguales- y la física -aspecto físico y capacidad física-). El cuestionario presenta tres versiones, el SQDI (para preadolescentes hasta 12 años), el SQDII (para adolescentes de 13 a 17 años) y el SQDIII (para adultos a partir de 18 años).
 - ✓ Cuestionario SQD adaptado al contexto español (Elexpuru, 1992).
 - ✓ Escala SAS (Sydney Attribution Scales) (Inglés, Rodríguez-Marín & González-Pianda, 2008; March, 1984) para la percepción que tiene los sujetos de las causas de sus éxitos y fracasos. Escala que consta de 24 supuestos con 5 puntajes que abarcan: 2 áreas académicas (matemáticas y lengua verbal), 3 tipos de causas (causas internas -habilidad, esfuerzo- y externas), 2 resultados posibles de valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso).
 - ✓ Escala de autoestima y autoconcepto (Rosenberg, 1973). De los once puntajes de los que consta la escala, se han trabajado exclusivamente los relacionados con la autoestima (puntaje D1), la confianza en la gente (puntaje D3), los afectivos depresivos (puntaje D5), los síntomas

psicosomáticos (puntaje D7), la amenaza interpersonal (puntaje D8) y el interés de los padres (puntaje D10).

- ✓ Prueba de autoestima (clasificación Q) adaptada al contexto español (Villa, 1992).
- ✓ Escala de conducta psicosocial (ECP-1) y cuestionario de datos de sujetos con deficiencias que asisten a centros laborales o de formación profesional de educación especial (DSC-3) (Jurado, 1993).

La revisión teórica y bibliográfica ha permitido estructurar un modelo combinado de competencias básicas que establece el *aprender a aprender* como competencia transversal clave para acceder y permanecer en los contextos educativos y laborales. El modelo presentado en el marco teórico de esta investigación (véase figura 'Modelo combinado de competencias básicas'), se vuelve a mostrar aquí por constituir la base teórica de referencia en la confección del cuestionario que, en los ítems que lo componen, recoge el conjunto de variables e indicadores definidos para el análisis de cada una de las competencias básicas agrupadas en dimensiones complementarias.

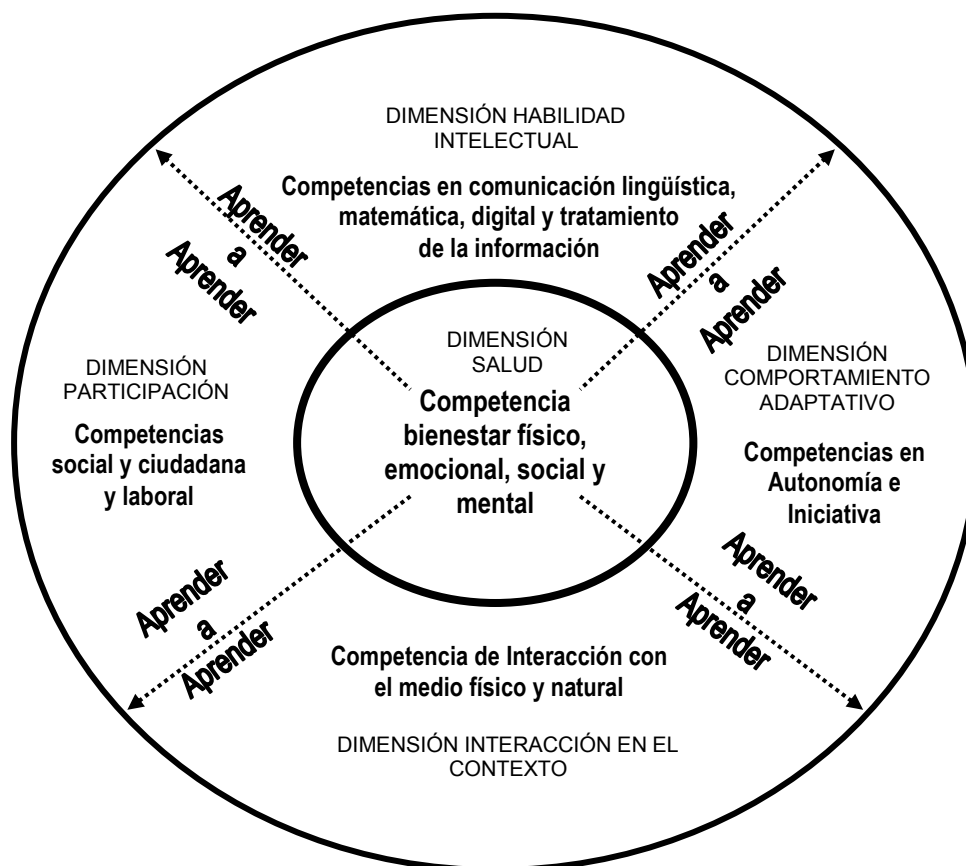


Figura 22: Modelo teórico cuestionario AUTOCOM a partir del modelo combinado de competencias básicas

El modelo combinado de competencias presentado establece las bases de análisis de la segunda parte del cuestionario *AUTOCOM* (Anexo 1. Soporte papel y CD), donde se incide plenamente en las competencias para la empleabilidad de los jóvenes.

La primera parte del cuestionario se compone de 29 ítems que permiten dibujar el perfil personal, comportamental, formativo, familiar y laboral del joven (categorías de análisis definidas para el campo de estudio '*jóvenes en situación de vulnerabilidad sociolaboral y educativa*') y que ayudará a cumplimentar la información obtenida en la segunda parte del cuestionario, compuesta por 50 ítems que versan exclusivamente sobre la categoría de análisis '*autopercepción del dominio de competencias básicas de los jóvenes*' definida en el campo de estudio '*competencias para la empleabilidad*' (cfr. apartado *Variables, indicadores y criterios* de este trabajo).

Cada uno de los ítems del cuestionario responden a unas dimensiones, variables e indicadores de referencia previamente establecidos (Hernández Sampieri et al., 2006) y sobre los que se desea recoger la información que, posteriormente, será analizada. Llevar a cabo el proceso de análisis de la información recogida en el cuestionario, exige codificar los ítems constitutivos del mismo, así como sus alternativas de respuestas; la codificación deviene un proceso básico del programa estadístico utilizado para el tratamiento de los datos obtenidos, el paquete estadístico SPSS para PC versión 17, programa con el que se ha llevado a término la explotación de los datos.

En la tabla que sigue a continuación se presentan las *dimensiones* (categorías de análisis), *variables* e *indicadores* establecidos como referentes de cada uno de los *ítems* definidos en el cuestionario.

PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS PERFIL PERSONAL DEL JÓVEN		
Variable	Indicadores de respuesta	Ítem/s
Sexo	Hombre / Mujer	1
Edad	Menores de 18 años / A partir de 18 años	2
Lugar de nacimiento	Cataluña / Otro lugar de España / Extranjero	3
Tiempo residiendo en Cataluña	Menos de 1 año / Entre 1 y 3 años / Más de 3 años	4
Lugar de residencia	Ciudad, barrio	5
Idioma	Castellano / Catalán / Otros idiomas	6
Certificado de discapacidad	Sí / No	7

CATEGORÍA DE ANÁLISIS PERFIL FORMATIVO DEL JOVEN		
Variable	Indicadores de respuesta	Ítem/s
Posesión del Graduado en ESO	Sí / No	8
Último curso realizado	1º ESO / 2º ESO / 3º ESO / 4º ESO / Otros	9
Interés por obtener la ESO	Sí / No	10
Itinerario formativo a seguir	Itinerario formal / Itinerario no formal Especialidad formativa	11 12
CATEGORÍA DE ANÁLISIS PERFIL FAMILIAR DEL JOVEN		
Variable	Indicadores de respuesta	Ítem/s
Estructura, composición familiar	Miembros de la familia con los que vive el joven (padre, madre, hermanos, abuelos, otros)	15
Número de hermanos	Uno, dos, tres, cuatro...	15
Posición que ocupa el joven entre los hermanos	Primero, segundo, tercero...	16
Lugar de nacimiento de los progenitores	Cataluña / Fuera de Cataluña (otro lugar de España) / Extranjero	17 18
Lugar de residencia de los progenitores	Cataluña / Otro lugar	17.1 18.1
Tiempo de residencia de los progenitores en Cataluña	Menos de 1 año / Entre 1 y 3 años / Más de 3 años	17.2 18.2
Idioma hablado habitualmente en casa	Castellano / Catalán / Otros	19
Situación laboral de los progenitores y profesión	En activo / En situación de desempleo Tipo de trabajo, lugar de trabajo, profesión	20 21
Nivel de estudios de los progenitores	Primarios / Secundarios / Superiores	22 23
Interés familiar, estímulo formativo hacia la formación del joven. Alguien del entorno familiar pregunta al joven por su proceso formativo	Sí / No	24
CATEGORÍA DE ANÁLISIS PERFIL LABORAL, PROFESIONAL DEL JOVEN		
Variable/es	Indicadores de respuesta	Ítem/s
Experiencia laboral	Sí (profesión) / No	25
Condiciones laborales en las que ha trabajado	Tiempo trabajado (menos de 1 año / más de 1 año) Situación contractual (con contrato / sin contrato / en prácticas)	25
Situación laboral actual	Sí trabaja / No trabaja	26
Condiciones laborales en las que está trabajando	Tiempo trabajado (menos de 1 año / más de 1 año) Situación contractual (con contrato / sin contrato / en práctica)	26
Expectativas profesionales	En qué le gustaría trabajar En qué cree que trabajará realmente	27 28
Conocimiento del mercado de trabajo actual	Formación mínima para trabajar Características del mercado de trabajo en términos de estabilidad, movilidad y exigencias laborales	13 14 29

SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO			
CATEGORÍA DE ANÁLISIS PERFIL COMPETENCIAL (COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD. ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS)			
Dimensión / Variable	Indicadores de respuesta	Ítem/s	
Dim. Hab. Intelectual	Comp. Lingüística	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita	1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 35
	Comp. Matemática	Razonamiento lógico, razonamiento espacial, razonamiento abstracto	7, 8, 10, 11, 12
	Comp. Digital	Capacidad digital y de tratamiento de la información	9, 11, 13, 14
Dim. Interacc. Contexto	Comp. Interacción con el medio	Capacidad naturalista y ecológica	22, 27, 30, 31, 32, 33
Dim. Participa.	Comp. Social y ciudadana	Interacción con los demás, respeto, confianza, capacidad de opinión	13, 14, 21, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45
	Comp. Laboral	Conocimiento normas laborales, flexibilidad y capacidad adaptación, empleabilidad, conocimiento del mercado laboral, disponibilidad	9, 12, 17, 18, 19, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50
Dim. Comport. Adaptativ.	Comp. Autonomía	Actuar con autonomía	15, 16, 17, 18, 19, 38, 42, 43, 49
	Comp. Iniciativa	Tener iniciativa	15, 16, 17, 18, 19, 35, 38, 49
Dim. Salud	Comp. Salud física	Hábitos bienestar físico	20, 21, 22, 24, 27
	Comp. Salud emocional	Hábitos bienestar emocional	20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29
	Comp. Salud social	Hábitos bienestar social	20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 34, 37
	Comp. Salud mental	Hábitos bienestar mental	20, 21, 22, 23, 25, 26
Dim. Transver.	Comp. Aprender a aprender	Actitud hacia el aprendizaje, capacidad de aprendizaje, estrategias y recursos de aprendizaje	12, 46, 47, 48, 49, 50

Tabla 16: Relación variables, indicadores e ítems del cuestionario

Puede verse que, en la segunda parte del cuestionario, para cada una de las dimensiones competenciales (dimensión) se trabajan unas variables (competencias básicas), para cada una de las variables se definen unos indicadores (los saberes: saber, saber hacer, saber ser, saber estar, saber saber) y para cada uno de los indicadores se definen unos ítems que pretenden valorar el dominio de las competencias a estudiar. Pero, como ya se ha planteado, el modelo teórico de las competencias básicas, definido en esta investigación, es un modelo combinado, multidimensional e interrelacionado, por lo que es preciso considerar que muchos de los ítems definidos para una dimensión competencial, o para una competencia

concreta (variable), permite describir y cuantificar competencias relativas a otras dimensiones complementarias e interrelacionadas, tal y como se aprecia en la tabla anteriormente presentada.

3.6.1.2. Proceso de validación del cuestionario

Previamente a la administración del cuestionario a la muestra de estudio, se ha sometido el instrumento a validación externa y a prueba de fiabilidad interna (Albert, 2007; Hernández Sampieri et al., 2006).

El proceso de validación externa se llevó a término mediante la *técnica de jueces*, que permitió determinar la importancia, pertinencia y univocidad de los ítems a partir del juicio de los expertos. El proceso de fiabilidad interna se realizó, primero, a partir de los datos obtenidos de un *estudio piloto* y posteriormente, con los datos obtenidos de toda la muestra del estudio. Para la prueba piloto se pasó el cuestionario a una pequeña muestra (n=16) de jóvenes entre 16 y 21 años, que estaban participando en un programa de cualificación profesional inicial. La prueba piloto, además de permitir determinar el grado de fiabilidad, consistencia interna del cuestionario, puso a prueba sus condiciones de aplicación, los procedimientos utilizados para su administración, la estructura, el lenguaje y la redacción de los ítems.

Prueba de jueces

La muestra de jueces invitados expertos fue de 20, de los que procedieron a su valoración un total de 13, el 65% del total.

Los jueces seleccionados fueron profesores e investigadores del ámbito universitario, expertos en metodología y en la temática objeto de esta investigación y profesionales del ámbito no universitario, que trabajan con el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, en programas de formación para el trabajo caracterizados en este estudio.

Los expertos procedieron a la validación de la *pertinencia* (ítem pertinente *sí* o *no*), la *univocidad* (ítem unívoco *sí* o *no*) y la *importancia* (escala de 1 -valor mínimo- a 5 -valor máximo-) de cada uno de los ítems constituyentes del cuestionario (véase Anexo 3. Soporte CD).

De la validación de los jueces y de sus observaciones se obtuvo que:

- Los ítems definidos son pertinentes en su mayoría (el 84,6% de los jueces así lo confirman).
- Los ítems definidos son unívocos en su mayoría (el 77% de los jueces así lo establece).

- Los ítems definidos son importantes en su mayoría (el valor medio de importancia valorado por los expertos ha sido de 4,2 sobre 5).
- Los principales cambios apuntados por parte de los expertos, con relación a los ítems, han versado sobre la necesidad de modificar la redacción de algunos ítems, de incorporar nuevos ítems previamente no contemplados (por ejemplo, la variable *sexo*) y de reducir las opciones de respuesta que algunos ítems planteaban.

Una vez atendidas las observaciones y valoraciones de los expertos, el cuestionario en su versión definitiva quedo establecido en 29 ítems para su primera parte (inicialmente se contemplaban 30) y 50 ítems para su segunda parte (inicialmente se contemplaban 55).

Prueba piloto

Validado el instrumento por los expertos, se procedió a su aplicación a una pequeña muestra de 16 jóvenes, entre 16 y 21 años, que estaban participando en un programa de cualificación profesional inicial.

La medida de valoración de la fiabilidad (consistencia interna) del cuestionario, concretamente de la escala de autopercepción de competencias básicas que constituye la segunda parte del instrumento, ha sido el coeficiente *alpha de Cronbach*. Para su cálculo y medición se ha recurrido al paquete estadístico informático SPSS, previa codificación e introducción de los datos del cuestionario en el programa.

Los valores de este coeficiente oscilan entre 0-1 y su interpretación establece que cuanto más se aproxima el valor del alpha de Cronbach a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento, dado que 1 es el valor de una consistencia interna perfecta.

Ahora bien, entre los autores existen algunas variaciones con relación al valor asignado al coeficiente (Hernández Sampieri et al., 2006, George & Mallery, 1995). Tomando como referencia para este estudio los valores apuntados por los autores George y Mallery (1995), si el alpha de Cronbach es:

- Mayor a 0,90 la fiabilidad es excelente.
- Entre 0,80 - 0,90 la fiabilidad es buena.
- Entre 0,70 - 0,79 la fiabilidad es aceptable.
- Entre 0,60 - 0,69 la fiabilidad es débil.
- Entre 0,50 - 0,59 la fiabilidad es pobre.
- Menor que 0,50 la fiabilidad no es aceptable.

Una vez realizada la prueba piloto y codificados e introducidos los datos en el programa estadístico SPSS, se procede al cálculo de la fiabilidad del instrumento aplicado, obteniendo que para una muestra de $n=16$ el valor del *alpha de Cronbach* es de *0,81*, lo que indica una *fiabilidad de la escala de autopercepción buena* (véase Anexo 4. Soporte CD).

Con la pruebas de validación y fiabilización del instrumento realizadas, se demuestra que el cuestionario es válido y fiable para proceder a su implementación con la muestra definitiva de esta investigación, una muestra de $n=228$, con la que también se procede al cálculo de la fiabilidad del cuestionario obteniendo un valor *alpha de Cronbach* de *0,85*, ligeramente superior al valor obtenido en la prueba piloto, indicativo de una *fiabilidad de la escala de autopercepción del cuestionario buena* (véase Anexo 5. Soporte CD).

3.6.2. La entrevista

3.6.2.1. Justificación, caracterización y proceso de confección

La entrevista, como instrumento característico de los estudios descriptivos, permite la obtención de forma directa e interactiva de una gran cantidad de información, que mediante pruebas objetivas es difícil obtener y profundizar en aquellos aspectos deseados de la investigación (Albert, 2007; Massot et al., 2004).

Como técnica que obtiene la información de forma verbal, a través de un intercambio de información que se efectúa cara a cara entre entrevistador y entrevistado, aporta al estudio la detección de matices importantes a la información obtenida (permite incorporar elementos de la comunicación no verbal) y de esta manera proporciona una información más completa (permite obtener varios enfoques).

Existe una amplia clasificación del tipo de entrevista en función de aspectos relativos al grado de estructuración o improvisación (estructurada, semi-estructurada, no estructurada), al grado de directividad o de participación del entrevistado (dirigida, no dirigida), del número de entrevistados (individual o grupal), o del objetivo propuesto (de orientación, de investigación, de selección) (Albert, 2007; Del Rincón, 1997; Massot et al., 2004; Tejada, 1997; Ruiz Olabuénaga, 2001). Las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación se caracterizan por ser *semi-estructuradas* y de carácter tanto *individual* como *grupal*.

En este estudio, la entrevista deviene instrumento complementario al cuestionario, formando parte del proceso de triangulación de instrumentos que lo caracteriza. Si con el cuestionario se abordaban dos de los tres *campos de estudio* principales (los jóvenes y las competencias básicas), con la entrevista se aborda, además de los

campos ya citados, el tercero definido para este estudio, *los programas de formación para el trabajo*.

A partir de un guión previo de referencia (uno para cada perfil de personas entrevistadas) que establece la información básica y relevante a abordar (véase Anexo 2 de este trabajo. Soporte papel y CD), las preguntas han sido formuladas a las personas entrevistadas de manera abierta y flexible, permitiendo conectar temas y abordar así la realidad estudiada desde una perspectiva más holística e integradora.

Las *personas entrevistadas* responden a tres perfiles diferentes del contexto de estudio, conformando la triangulación de las fuentes informantes referidas en la introducción de este apartado. Éstos son:

- Los *jóvenes*, como destinatarios directos de los programas de formación para el trabajo y sujetos de estudio de esta investigación. Aportan información complementaria al perfil personal, formativo, comportamental, familiar, laboral y competencial de este colectivo e información sobre los programas formativos en los que participan.
- Los *tutores*, como implementadores de los programas de formación para el trabajo y responsables directos de los jóvenes que participan en los mismos. Ofrecen información complementaria del perfil personal, formativo, comportamental, familiar, laboral y competencial de los jóvenes, información sobre los itinerarios de salida de éstos y una amplia información sobre los programas y las empresas que colaboran en los programas.
- *Otros profesionales de ámbito empresarial* que colaboran en los programas de formación para el trabajo. Agentes que ofrecen información del perfil de las empresas que colaboran en los programas y de las razones que les llevan a colaborar; permiten que se pueda disponer de información complementaria del perfil personal, comportamental, laboral y competencial del joven e información de los programas, especialmente relacionada con las prácticas formativas dado que es el ámbito del programa en el que participan.

Todas las personas entrevistadas, independientemente del perfil, han abordado los campos de esta investigación. Asimismo, las entrevistas se han llevado a término de forma:

- *Individual*, modalidad de entrevista a la que han respondido especialmente los agentes profesionales del ámbito empresarial, los jóvenes y alguno de los tutores.
- *Grupal*, modalidad de entrevista a la que han respondido principalmente los tutores (con una participación de dos y tres personas), un grupo de jóvenes (entrevistados al finalizar una de las sesiones formativas) y un grupo de

profesionales del ámbito empresarial (con una participación de dos y cuatro personas). Las entrevistas realizadas en grupo, con una funcionalidad de grupo de discusión, han permitido contrastar la información y los diferentes puntos de vista sobre un mismo tema entre los participantes. Esta dinámica ha permitido conocer la naturaleza de determinados factores influyentes, o la dinámica de trabajo compartida, por citar algunos a modo de ejemplo.

En la tabla que se presenta a continuación, se muestra de forma resumida las entrevistas realizadas (identificador de entrevista) y el número de personas entrevistadas en cada una de ellas (número de participantes):

ID. ENTREVISTA (E-*)	NÚMERO PARTICIPANTES
E-1	1 tutor
E-2	1 tutor
E-3	1 tutor
E-4	1 profesional empresa
E-5	1 profesional empresa
E-6	1 profesional empresa
E-7	1 profesional empresa
E-8	1 joven
E-9	Grupo de jóvenes (aprox. 11)
E-10	2 tutores
E-11	3 tutores
E-12	1 tutor
E-13	2 profesionales empresa
E-14	4 profesionales empresa
E-15	1 tutor
E-16	3 tutores
E-17	2 tutores

Tabla 17: Personas entrevistadas

El análisis de la información, o datos obtenidos a partir de las entrevistas, se ha realizado mediante el programa de análisis cualitativo MaXQDA versión 10, un programa que requiere la creación de un sistema de categorías y subcategorías¹⁷ de análisis que deben identificarse y asignarse a cada una de las entrevistas incorporadas al programa para su análisis.

Las figuras que se presentan a continuación, muestran el sistema de categorías y subcategorías establecidas en este trabajo para el análisis de la información obtenida de las tres fuentes informantes entrevistadas: jóvenes, tutores y profesionales de empresa. Se observará un *primer nivel de códigos principales* que las distintas fuentes de información han abordado; *jóvenes, tutores, programas, empresas e itinerarios de inserción* (figura 'Fuentes entrevistadas y categorías de análisis') y posteriormente, cada uno de esos códigos principales se concretan en *subcódigos* (figura 'Sistema de

¹⁷ El programa MaXQDA se refiere a las categorías de análisis en términos de *sistema de códigos y subcódigos*. Entiéndase, por lo tanto, en este trabajo, los términos códigos y subcódigos como categorías y subcategorías de análisis de las entrevistas.

códigos y subcódigos de análisis') que permiten concretar y desgranar la información general. Finalmente, como todas las fuentes informantes han abordado la totalidad de los códigos y subcódigos definidos, se permite perfilar la interrelación establecida entre las mismas (figura 'Fuentes entrevistadas y sistema de códigos y subcódigos interrelacionados').

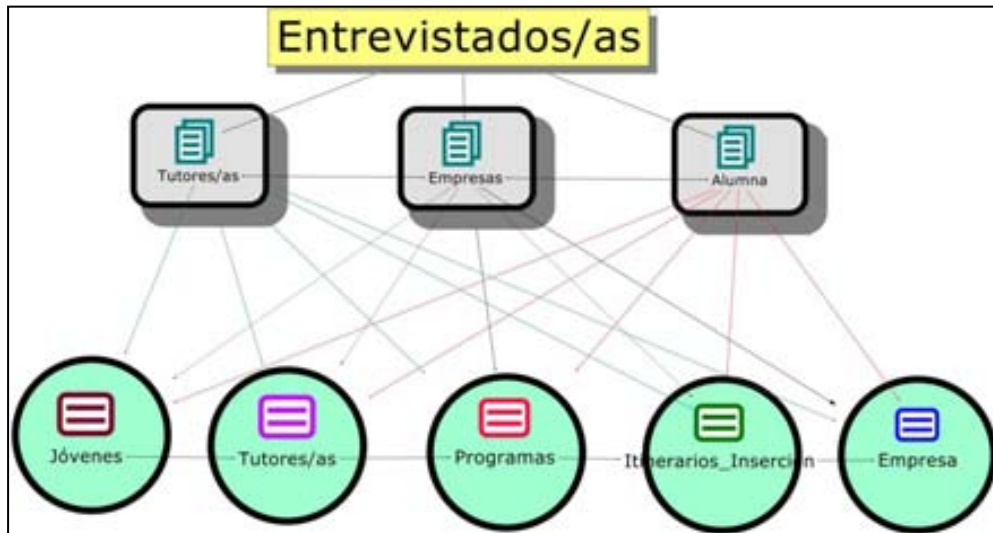


Figura 23: Fuentes entrevistadas y categorías de análisis

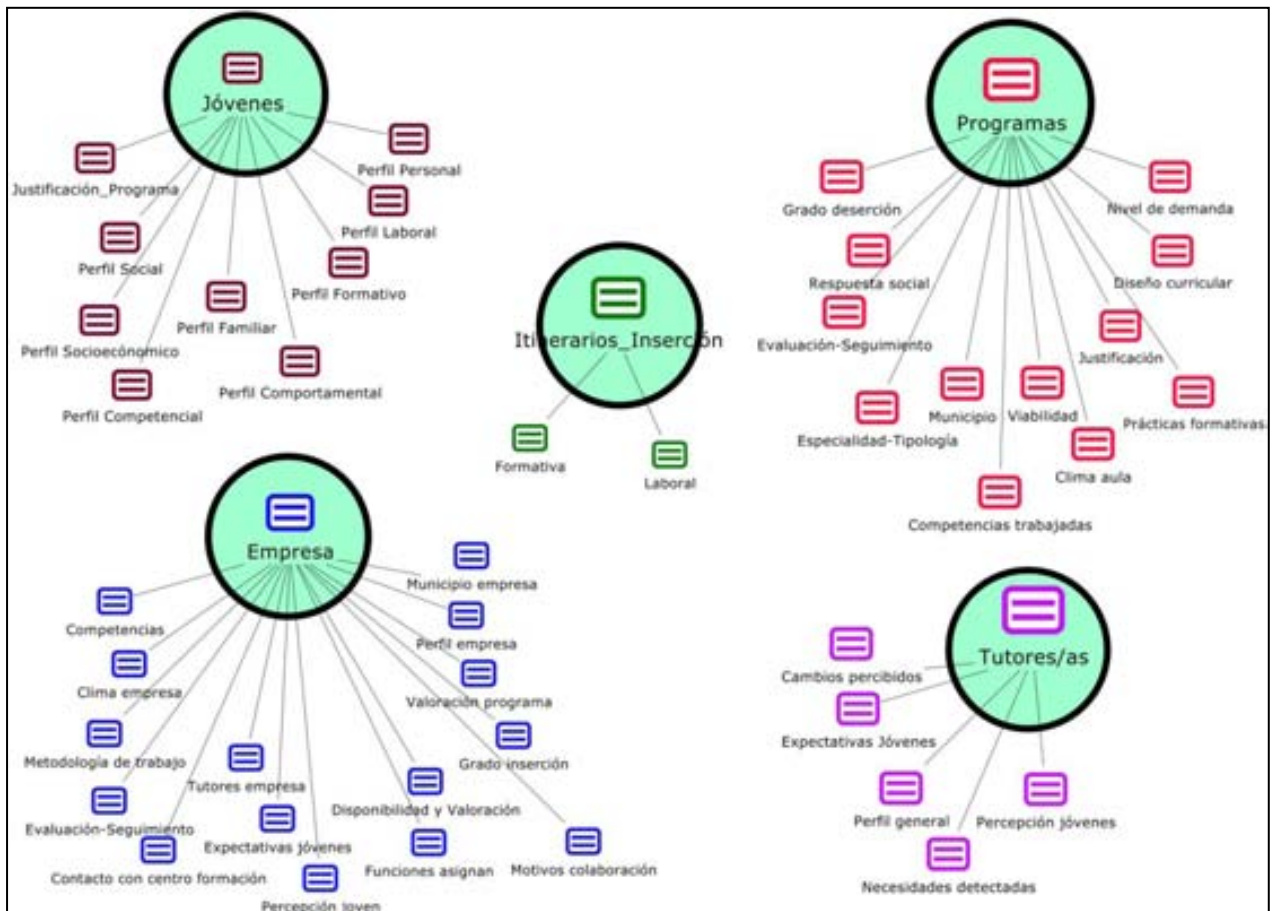


Figura 24: Sistema de códigos y subcódigos de análisis

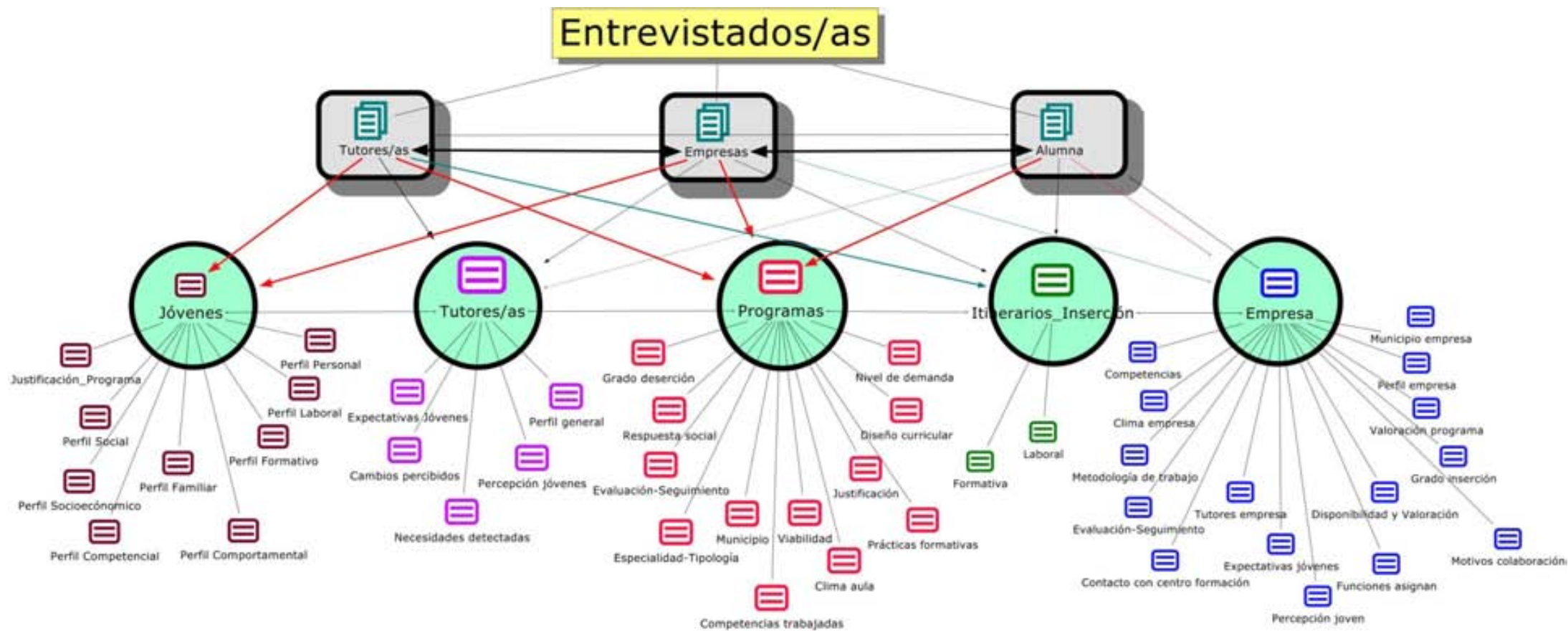


Figura 25: Fuentes entrevistadas y sistema de códigos y subcódigos interrelacionados

3.6.3. El análisis de documentos

3.6.3.1. Justificación, caracterización y proceso de confección

El análisis documental es el tercer eje del proceso de triangulación de instrumentos que caracteriza esta investigación.

Como técnica de recogida de información de los estudios cualitativos, esta técnica indirecta y no interactiva, permite contrastar, contrarrestar y validar la información obtenida de las entrevistas (Massot et al., 2004).

El análisis documental se ha centrado exclusivamente en el campo de estudio de los *programas de formación para el trabajo*, concretamente en las categorías de análisis *caracterización de los programas y diseño curricular*, permitiendo abordar el estudio de variables relacionadas con la *tipología de programas formativos*, la *especialidad* de los mismos, los *objetivos*, los *contenidos*, la *metodología* de trabajo y la *evaluación y seguimiento*.

Los documentos consultados y analizados en el marco de esta investigación han sido de carácter público, oficial, de libre acceso y de carácter privado, documentos de acceso interno facilitados por los tutores que implementan estos programas. Asimismo, las fuentes consultadas han sido de carácter escrito (para el material de carácter interno) y de carácter digital, accesibles a través de Internet (para los documentos de carácter público y oficial). A continuación se detallan las fuentes consultadas:

- Documentos legislativos:
 - Decreto 140/2009, de 8 de septiembre (DOGC, núm. 5463), por el que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 - Decreto 143/2007, de 26 de junio (DOGC, núm. 4915), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria (Capítulo 8, artículos 14, 23.8 y 25).
 - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 («BOE» 238, de 4 de octubre de 1990) (artículos 23).
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación («BOE» 106, de 4 de mayo de 2006) (artículo 27 y 30).
 - Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria («BOE» 152, de 26 de junio de 1991) (artículo 13).
- Programas y Dispositivos de intervención:
 - Programa *E+T+e de diversificación curricular* del centro educativo La Salle Montcada.

- Programa *Dispositivo Local de Transición Escuela-Trabajo (DiLTET)* del Ayuntamiento de Montcada i Reixach.
- Otros documentos:
 - Documentos internos facilitados por las entidades participantes en la muestra de estudio (plantillas de evaluación, cronogramas, actividades de aula, pautas de proyecto...).
 - Documentos oficiales sobre los programas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (estructura curricular de los programas PQPI, oferta formativa, distribución territorial...) consultables en la web del Departament d'Educació¹⁸.

Para el análisis de la información de las fuentes, se ha seguido el mismo sistema de categorización utilizado en las entrevistas con relación a los programas de formación para el trabajo, incidiendo en los siguientes aspectos:

- La definición de los programas.
- La especialidad de los programas.
- El colectivo destinatario.
- Los objetivos de los programas.
- La estructura, diseño curricular de los programas.
- La metodología utilizada.
- Los agentes participantes y/o intervinientes.
- El sistema de evaluación y seguimiento.

3.6.4. El trabajo de campo

Diseñados y validados los instrumentos, se procedió a contactar con los centros que debían participar en la muestra. Esta tarea se realizó durante los meses de noviembre a diciembre de 2009. Previa búsqueda de los datos identificativos (vía Internet), se estableció contacto con los responsables y/o tutores de los programas, primero vía telefónica y una vez presentado el proyecto y acordados el día y la hora, se remitió por correo electrónico toda la información.

Organizativamente, se estableció que el mismo día en el que se cumplimentará el cuestionario, por parte de los jóvenes participantes de los programas, también se realizarían las entrevistas pertinentes a tutores y jóvenes.

Respecto a las entrevistas realizadas a empresas, el contacto con las entidades se realizó a través de los tutores de los programas y también se decidió llevar a cabo, en

¹⁸ Web Departament d'Ensenyament: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>
El *Departament d'Educació* de la Generalitat de Catalunya adopta su nueva nomenclatura en este año 2011. Pasa a denominarse *Departament d'Ensenyament*. En esta investigación se seguirá manteniendo la denominación inicial (Departament d'Educació).

el mismo día, el máximo número de entrevistas con las empresas de un mismo territorio.

Los instrumentos (cuestionarios y entrevistas) fueron aplicados durante los meses de Diciembre 2009 y Abril 2010.

El tiempo medio de cumplimentación de los cuestionarios osciló entre los 15 y los 30 minutos en prácticamente todos los grupos, a excepción de uno que por motivos asociados a dificultades cognitivas de los jóvenes, ocupó casi una hora de tiempo. En general, los jóvenes respondieron sin muchas dificultades a la totalidad de las preguntas. En relación con las entrevistas, la duración de las mismas osciló entre los 30 y los 60 minutos.

Es preciso destacar la buena recepción y disponibilidad, por parte de jóvenes, tutores y empresas, para participar y colaborar en la investigación

El estudio de campo de esta investigación puede consultarse, con mayor detalle, en el Anexo 19 (soporte CD) de este trabajo, donde se presenta el diario de campo (notas de campo) de cada uno de los municipios que han participado en este trabajo.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Las fuentes de recogida de información de esta investigación (cuestionarios, entrevistas y análisis documental) han permitido llevar a término un proceso de triangulación de los datos que han sido analizados tanto cuantitativamente (análisis estadístico descriptivo y correlacional), como cualitativamente (análisis de entrevistas y de documentos en base a categorías).

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos una vez analizados y estudiados los datos facilitados por las fuentes informantes, mediante los instrumentos para la recogida de información:

- Programa SPSS (versión 17), para el análisis estadístico descriptivo y correlacional de los datos de los cuestionarios.
- Programa MaXQDA (versión 10), para el análisis cualitativo de los datos procedentes de las entrevistas.

En primer lugar, se presentará la descripción del **perfil del colectivo de jóvenes participantes** de la muestra de estudio, procediendo con un *análisis estadístico descriptivo* de los datos de la primera parte del cuestionario y un *análisis cualitativo* de la información obtenida de las entrevistas realizadas a jóvenes, tutores y otros profesionales. De ambos análisis señalar que:

- El análisis estadístico descriptivo ofrece información estructurada conforme a los cuatro perfiles básicos establecidos para el estudio del colectivo de jóvenes: el *perfil personal*, el *perfil formativo*, el *perfil familiar* y el *perfil laboral*.
- El análisis cualitativo ofrece información estructurada conforme a dos categorías de análisis generales, que son:
 1. Una primera categoría vinculada al *perfil personal, familiar, formativo, laboral, social, socioeconómico, competencial y comportamental* de los jóvenes participantes.
 2. Una segunda categoría vinculada a la *percepción* que las *personas entrevistadas* poseen de los jóvenes participantes.

En segundo lugar, se presentará la descripción y análisis de la **percepción y autopercepción sobre el dominio de las competencias básicas** que poseen los jóvenes participantes de la muestra. Para ello, se ha procedido con un *análisis descriptivo y correlacional* de la información obtenida a partir de la escala de competencias, que conforma la segunda parte del cuestionario y con un *análisis cualitativo* de las entrevistas realizadas. De ambos análisis indicar que:

- Permiten obtener una visión general del dominio que los jóvenes perciben de sus competencias básicas (nivel bajo, medio o alto) y que otros agentes implicados (tutores y otros profesionales) perciben al respecto, así como una visión individualizada de cada una de las competencias y dimensiones competenciales definidas en esta investigación.
- Permiten establecer niveles de dependencia entre las competencias y las dimensiones competenciales definidas.

Finalmente, se presentará la descripción del **perfil de los programas** de la muestra (*Programas de Cualificación Profesional Inicial y Programas de Diversificación Curricular*), procediendo con el *análisis cualitativo* de la información obtenida del análisis documental sobre los programas y de las entrevistas realizadas a jóvenes, tutores y otros profesionales.

Del análisis cualitativo y descriptivo de los programas, señalar que se ha realizado a partir de la definición previa de unas categorías de análisis, con sus subyacentes subcategorías, a las que las fuentes de información han ido dando respuesta. Las categorías y subcategorías definidas han sido:

- Los *programas de formación para el trabajo*.
 - Justificación del programa, especialidad y tipología, viabilidad, nivel de demanda, diseño curricular, municipio, prácticas formativas, clima en el aula, competencias trabajadas, evaluación y seguimiento, grado de deserción y respuesta social al programa.
- Los *jóvenes*
 - Los motivos que lleva a estos jóvenes a participar en los programas.
- Los *tutores*.
 - El perfil general de los programas, las necesidades que se detectan en los jóvenes que acceden a los programas, los cambios percibidos en los jóvenes en su paso por los programas, las expectativas a alcanzar que se plantean.
- Los *itinerarios de inserción*.
 - Qué tipo de inserción se prioriza a través de estos programas, ¿formativa, laboral, ambas?
- Las *empresas*.
 - Qué lleva a las empresas a participar y colaborar en el programa, perfil general de las empresas, cómo valoran la viabilidad de estos programas, qué competencias principales trabajan con los jóvenes que acogen en prácticas formativas, qué tareas asignan, qué grado de

inserción presentan, qué seguimiento realizan, qué relación tienen con el centro de formación.

La tabla que se presenta a continuación resume la información del análisis realizado.

DATOS ANALIZADOS (Variables)	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS (Indicadores)	TIPO DE ANÁLISIS	ANÁLISIS SOLICITADO
Jóvenes	Perfil personal. Perfil formativo. Perfil familiar. Perfil laboral.	UNIVARIABLE (Descriptivo)	Distribución de frecuencias. Diagramas de sectores y barras.
	Perfil socioeconómico. Perfil comportamental.	MULTIVARIABLE	Tablas de contingencia.
Competencias básicas (percepción y autopercepción)	Perfil competencial.	UNIVARIABLE (Descriptivo)	Distribución de frecuencias. Histogramas.
		MULTIVARIABLE	Correlaciones.
Programas de formación para el trabajo	Especialidad. Tipología. Viabilidad. Diseño curricular (estructura, metodología trabajo, evaluación, contenido competencial...).Respuesta social.	Descriptivo	Codificación de las categorías. Frecuencia de las categorías de análisis codificadas. Porcentajes de las categorías de análisis codificadas. Interrelación de las categorías de análisis codificadas.

* Para el análisis de los datos se han utilizado los programas SPSS (versión 17) y MaXQDA (versión 10)

Tabla 18: Resumen del análisis de datos

Antes de pasar a presentar los resultados, se hará una serie de anotaciones para entender la información que se presentará posteriormente, en relación con el análisis cualitativo de las entrevistas:

- Las transcripciones completas de las entrevistas pueden consultarse en el Anexo 6 (soporte CD) de este trabajo. Las entrevistas han sido transcritas respetando el idioma original en el que las fuentes informantes respondieron (castellano y/o catalán).
- Las transcripciones de las entrevistas, que se muestran en el análisis cualitativo de este trabajo, son sólo algunos de los fragmentos y/o segmentos que, a modo de ejemplo, permiten identificar las variables que se analizan en los diferentes campos de estudio presentados. La totalidad de los segmentos extraídos para cada variable pueden consultarse en los Anexos 7 a 10 (soporte CD) de este trabajo. Asimismo, los fragmentos que se presentan han sido traducidos todos al castellano¹⁹.
- En los fragmentos de entrevista presentados, se observarán diferentes iniciales que identifican el cargo de las personas entrevistadas. En la tabla que sigue a continuación, se indica el cargo correspondiente a cada inicial.

E	Entrevistador
	Tutor
T	<i>Cuando haya más de un tutor se identificarán por T1, T2, T3...</i>
M	Monitor
	Alumno
A	<i>Cuando hay más de un alumno se identificarán por A1, A2, A3...</i>
GA	Grupo de alumnos
G	Gerente
CRH	Director de recursos humanos
EM	Encargado de almacén
CL	Director de logística
B	Brigada municipal
DT	Director técnico (ámbito deportivo)
D	Director (ámbito educativo)

Tabla 19: Descripción de las iniciales que figuran en las entrevistas

¹⁹ Recuérdese que las transcripciones (Anexo 6 –soporte CD- de este trabajo) respetan el idioma original en el que se realizó la entrevista (castellano y/o catalán). Asimismo, los segmentos recogidos en los Anexos 7 a 10 (soporte CD) también respetan el idioma original (castellano y/o catalán).

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

4.2.1. EL PERFIL DEL COLECTIVO DE JÓVENES PARTICIPANTES

El análisis del perfil del colectivo de jóvenes, que conforman la muestra de estudio, se realiza a partir de los datos obtenidos de los cuestionarios y de las entrevistas.

Las variables analizadas están en función de las fuentes de información. Los cuestionarios plantean el control de unas variables determinadas y las entrevistas el de otras. El conjunto de estas variables permite dibujar un perfil completo y contrastado del colectivo de jóvenes participantes en la muestra.

4.2.1.1. Perfil Personal

El perfil personal del colectivo de jóvenes se establece a partir del análisis de las siguientes variables, en función de los instrumentos:

- *Variables atribuidas al cuestionario:* sexo, edad, lugar de nacimiento, idioma y municipio de residencia.
- *Variables atribuidas a las entrevistas:* sexo, edad, nacionalidad, perfil comportamental, perfil del nivel socioeconómico, percepción social de la figura de este colectivo de jóvenes (cómo les ven los demás).

Del análisis estadístico de los datos, de la primera parte del cuestionario, se infiere el siguiente perfil personal de los jóvenes:

La variable sexo del total de jóvenes participantes en la muestra de estudio indica que el 74,6% (un total de 170 jóvenes) son hombres, mientras que el 25,4% (un total de 58 jóvenes) son mujeres, tal y como se muestra en el gráfico que sigue a continuación.

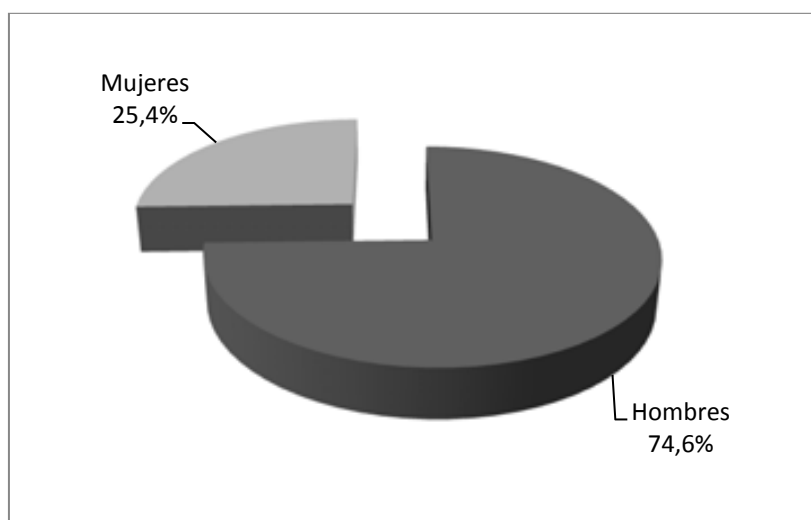


Gráfico 1: Distribución de los jóvenes participantes por variable sexo

Este dato se aproxima a las últimas cifras publicadas por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2010), que indican que el porcentaje total de hombres que se matricularon en algún Programa de Cualificación Profesional Inicial fue del 67,6%, frente al 32,3% de mujeres.

Asimismo, esta mayor presencia masculina viene condicionada por la especialidad de los programas de formación para el trabajo que han sido analizados. La mayoría de ellos se enmarcan en familias profesionales del ámbito de la electricidad, la fabricación mecánica y la construcción (véase apartado 'Definición, selección de las técnicas de muestreo'), sectores profesionales que presentan una mayor demanda masculina. Únicamente aquellos programas especializados en ámbitos profesionales relacionados con la venta, el comercio, la administración, o la restauración, presentan una demanda equitativa entre ambos sexos y algunos, inclusive, una mayor demanda femenina. Estos datos también responden al patrón de datos y cifras ofrecidos por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009, 2010), que establece un porcentaje de matriculación femenino, en especialidades formativas de las familias profesionales de la electricidad, la electrónica, la edificación, o la fabricación mecánica, entre un 2% y un 7% y un porcentaje de matriculación femenino, en las familias profesionales de administración, comercio y marketing, entre un 66% y un 75%. El porcentaje de matriculación femenino para la familia profesional de la hostelería y el turismo es de, aproximadamente, un 40%.

En relación con la variable *edad*, es la categoría de los jóvenes menores de 18 años la más representativa de la muestra. Se observa que el 78,9% (un total de 180) son jóvenes menores de 18 años, mientras que el 21,1% (un total de 48) son jóvenes de 18 años o más, tal y como muestra el gráfico que sigue a continuación.

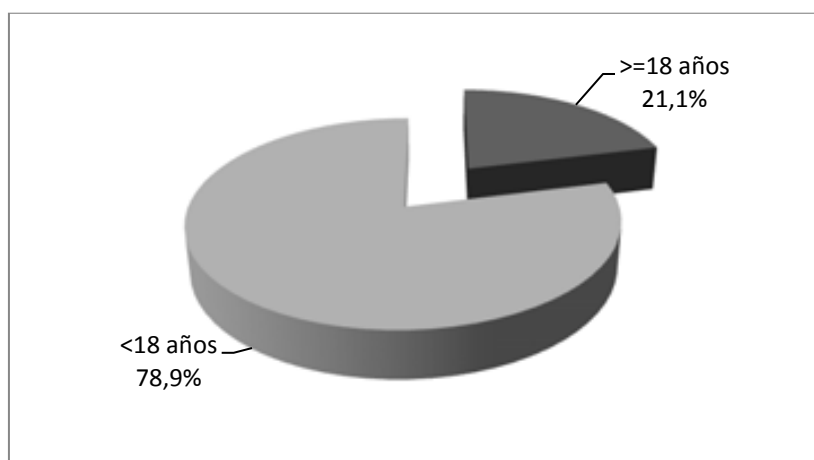


Gráfico 2: Distribución de los jóvenes participantes por variable edad

Es preciso apuntar que estos programas se destinan a jóvenes menores de 21 años, que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una vez el joven finaliza la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; es significativo apuntar que en su mayoría han cursado la última etapa de la ESO en Programas de Diversificación Curricular, sin la obtención de la certificación académica correspondiente, desde la misma institución educativa se le orienta y deriva a los PQPI como vía alternativa para seguir estudiando. Todo esto sucede cuando el joven tiene entre 16 y 17 años, lo que justifica que, en el marco de estos programas de formación para el trabajo, el índice de representatividad de los menores de 18 años sea mayor respecto a aquellos que ya han alcanzado la mayoría de edad.

La variable *lugar de nacimiento* establece que el 75,4% de la muestra de jóvenes ha nacido en territorio nacional, principalmente en Cataluña (el 72,8%). El 24,6% restante (un total de 56 de los 228 que conforman la muestra) son jóvenes nacidos en países extranjeros, principalmente América latina (31 de los 56 jóvenes) y Marruecos (12 de los 56 jóvenes). No obstante, en su mayoría, estos jóvenes extranjeros llevan más de tres años residiendo en Cataluña, variable que apunta a su escolarización en el sistema educativo catalán.

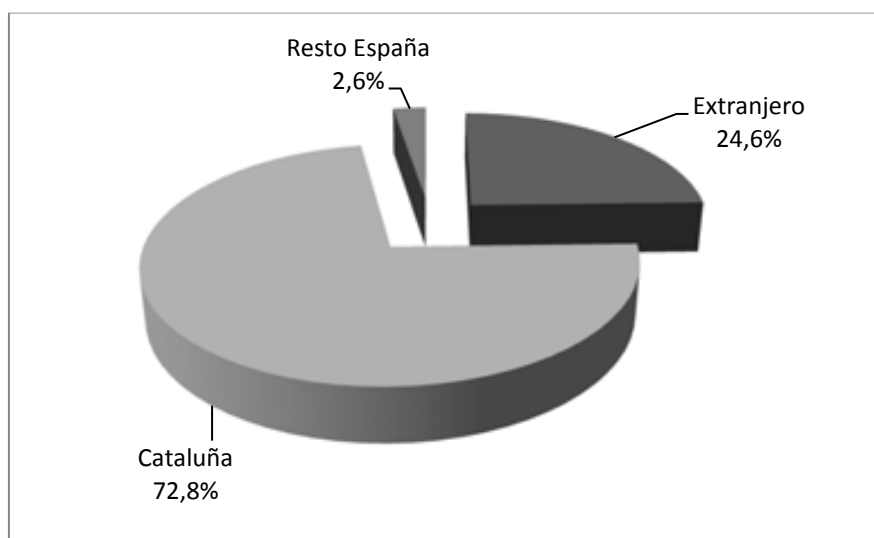


Gráfico 3: Distribución de los jóvenes participantes por variable *lugar de nacimiento*

La *lengua* más hablada por los jóvenes que conforman la muestra de estudio es el castellano (el 55% responde que el castellano es su lengua usual). No obstante, un porcentaje también representativo, el 41% de los jóvenes, establece como lenguas usuales tanto el castellano, el catalán, como otras lenguas extranjeras (principalmente

el árabe). El catalán es la lengua menos representativa (únicamente un 4% la identifica como lengua usual), como se muestra en el gráfico que sigue a continuación.

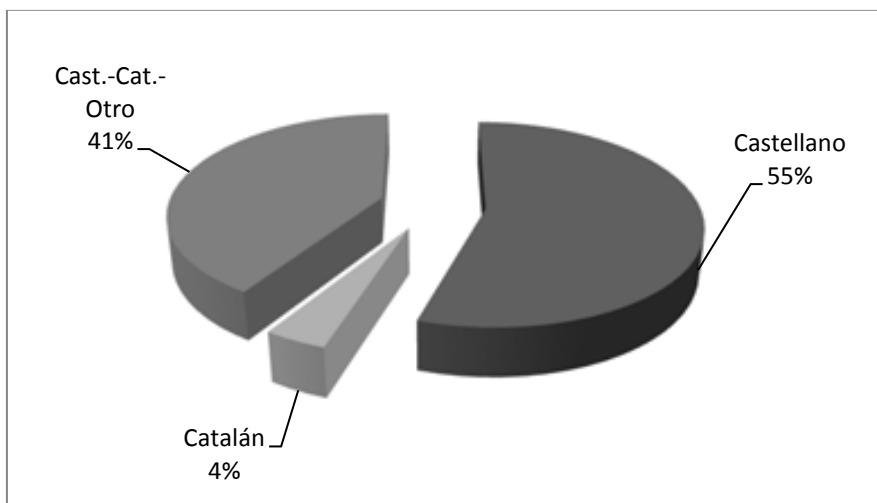


Gráfico 4: Lengua usual de los jóvenes participantes

Las cifras respecto a la lengua usual que estos jóvenes utilizan están muy vinculadas a otras variables, principalmente al país de nacimiento del joven y al origen de los progenitores. Como ya se ha apuntado en este mismo apartado, el 25% han nacido en países extranjeros, principalmente América Latina, siendo el castellano la lengua de referencia y Marruecos, siendo, en este caso, el árabe la lengua referente. Asimismo, como se verá más adelante, en el perfil familiar de la muestra, muchos de los progenitores de estos jóvenes nacidos en Cataluña proceden de otras comunidades del territorio español; se establece de nuevo el castellano como lengua vehicular. Finalmente, aunque un porcentaje muy pequeño establece el catalán como lengua usual, es una lengua que entienden, la gran mayoría de los jóvenes que participan de la muestra han sido escolarizados en Cataluña, donde el catalán es la lengua de referencia en el contexto educativo y/o formativo. Por ejemplo, los PQPI establecen el catalán como lengua vehicular aspecto que, en muchos casos, obliga a establecer la comprensión de la lengua catalana como uno de los criterios a tener en cuenta en la selección del alumnado. Lo mismo sucede en los Programas de Diversificación Curricular, programas integrados en el sistema educativo reglado donde el catalán es la lengua vehicular.

Los *municipios de residencia* de los jóvenes se distribuyen en el área metropolitana de Barcelona y Barcelona ciudad, siendo las comarcas del Vallès Occidental y Maresme las que poseen un índice de representatividad más elevado (25,4% y 23,2% respectivamente, respecto al 100% de la muestra). Garraf y Baix Llobregat son las comarcas que les siguen en índice de representatividad (19,3% y 16,3% respectivamente). En menor grado de representación se encuentran las comarcas del Vallès Oriental (10,1%) y Barcelonés (5,7%), como muestra el gráfico que sigue.

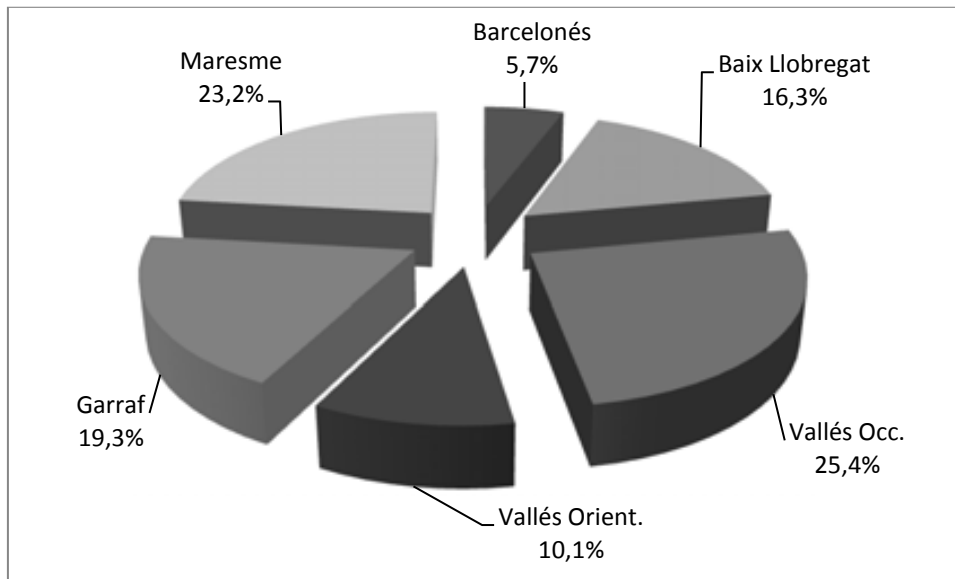


Gráfico 5: Distribución residencial de la muestra participante

La muestra de este estudio (véase apartado '*Población y muestra*') justifica el índice de representación de la variable *lugar de residencia* de los jóvenes participantes. No obstante, indicar que aunque los programas analizados se ofertan en un municipio concreto; por ejemplo, para la comarca del Maresme se han analizado los programas ofertados en el municipio de Pineda de Mar, o para la comarca del Garraf se han analizado los programas ofertados en el municipio de Vilanova i la Geltrú, la demanda de estos programas se hace extensible a jóvenes de municipios colindantes ubicados en la misma comarca, tal y como se observa en la tabla que sigue a continuación.

Comarca	Municipio	Frecuencia	Porcentaje válido
Barcelonès	Hospitalet de Ll.	12	5,3
	Barcelona-Ciudad	1	0,4
Total Barcelonès		13	5,7
Baix Llobregat	Sant Feliu Ll.	25	11
	St. Joan Despí	2	0,9
	Molins Rei	4	1,8
	Cornellá	3	1,3
	Cervelló	1	0,4
	Vallirana	2	0,9
Total Baix Llobregat		37	16,3
Vallès Occidental	Montcada i Reixach	16	7
	Sabadell	40	17,5
	Cerdanyola Vallès	2	0,9
Total V. Occidental		58	25,4
Vallès Oriental	Granollers	23	10,1
Total V. Oriental		23	10,1
Garraf – Baix Penedès	Vilanova i la Geltrú	36	15,8
	Vendrell	6	2,6
	Cubelles	2	0,9
Total Garraf		44	19,3
Maresme	Pineda de Mar	29	12,7
	Malgrat de Mar	5	2,2
	Palafolls	3	1,3
	Caldes d'Estrac	1	0,4
	Calella	9	3,9
	Sant Pol de Mar	2	0,9
	Sta. Susanna	2	0,9
	Arenys Mar	2	0,9
Total Maresme		53	23,2

Tabla 20: Distribución comarcal y municipal de la muestra participante

Hasta aquí, los resultados obtenidos sobre el perfil personal de los jóvenes a partir del análisis estadístico de los datos recogidos en la primera parte del cuestionario.

Del análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas, realizadas a tutores, empresas, otros profesionales y jóvenes, se infiere que:

Una vez registrada y analizada la información, las principales aportaciones que las personas entrevistadas han hecho permiten perfilar la fotografía descriptiva del perfil personal de los jóvenes participantes en esta investigación.

Se observa que las personas entrevistadas inciden, mayoritariamente, en aspectos relacionados con el *perfil comportamental* de este colectivo (actitudes, conductas, motivación, autoestima, autopercepción...), tal y como muestran las tablas que siguen a continuación.

Sistema de códigos	Tipología Entrevistado/a = Tutor/a	Tipología Entrevistado/a = Empresa	Tipología Entrevistado/a = Alumno/a
Jóvenes			
Perfil Comportamental	3,6%	3,5%	4,8%
Perfil Personal	3,2%	2,6%	4,8%
Perfil Social	2,9%	1,8%	4,8%
Perfil Socioeconómico	2,2%	0,9%	

Tabla 21: Distribución de las categorías de análisis del perfil personal de los jóvenes

Códigos		
Parent	Name	Codes
Jóvenes	Perfil Comportamental	70
Jóvenes	Perfil Personal	26
Jóvenes	Perfil Social	22
Jóvenes	Perfil Socioeconómico	10

Tabla 22: Frecuencia de las categorías de análisis del perfil de los jóvenes

En las dos tablas anteriores se aprecia como el peso y la frecuencia de la categoría de análisis (código) *perfil comportamental* es mayor que el de las categorías *perfil personal*, *perfil social* y *socioeconómico*.

A continuación, se presentan las aportaciones que las que las personas entrevistadas han realizado en relación con las variables que permiten describir el *perfil personal* y *comportamental* de los jóvenes participantes en los programas de formación para el trabajo analizados (los fragmentos mostrados son extractos del Anexo 7 -soporte CD- de este trabajo):

Variable *edad*. Las personas entrevistadas coinciden en que la edad de estos jóvenes oscila entre los 16 y los 20 años, pero son los *menores de 18 años* los que mayoritariamente participan en los programas.

E: ¿Entre qué edades oscila el grupo de este año?

T: **De 16 a 21 anys.** El más grande tiene 20 años.

T1: Este programa o dispositivo es para jóvenes que estén o no escolarizados. **Es una franja de edad de 15 a 20 años.** Entonces, hay alumnos que están fuera del sistema educativo y por el motivo que sea, han oído hablar del programa y vienen.

Variable *sexo*. Son principalmente *hombres* los que integran los grupos. Los programas de especialidades formativas relacionadas con el sector de la automoción, o de la construcción, presentan una demanda mayoritariamente masculina, aunque en la última convocatoria de los programas han recibido alguna demanda femenina.

E: Veo que en este curso el sector es bastante masculino. En este caso **tenéis una chica**, ¿Y en otros años?

T: Creo que es **la primera chica en toda la historia del PTT de Fabricación Mecánica**.

E: ¿De cuántas ediciones hablamos?

T: Pues, desde el año 1992. Es la primera chica y hermana de un ex-alumno. La mayoría de los que están aquí son amigos de ex-alumnos que vienen por referencias.

T: **Fleca** es el que tiene menos tradición, empezó hace un año o así. También es el que **encarrilamos más hacia lo femenino**, porque como **metal y vehículos la demanda es mayoritariamente de chicos...**

E: Al ser el **sector de Brigada**, ¿los jóvenes en prácticas acostumbran a ser mayoritariamente chicos?

B: Que yo recuerde siempre son **chicos**, pero da lo mismo.

Variable *origen*. La nacionalidad de los jóvenes varía mucho en función del municipio donde se imparte el programa. Por ejemplo, en los municipios de Hospitalet de Llobregat y de Pineda de Mar el índice de alumnado extranjero es elevado (en grupos de 15 alumnos, una media de 7 a 8 proceden de otro país). En otros municipios como Sabadell, Vilanova i la Geltrú, o Granollers, el índice de alumnado extranjeros es inferior (en grupos de 15 alumnos, una media de 3 proceden de otro país). La percepción general es que el índice de alumnado extranjero ha disminuido en relación con años anteriores²⁰, atribuyéndose como posibles causas los requisitos mínimos de acceso al programa que los centros establecen en sus procesos de selección. Uno de esos requisitos es el conocimiento de la lengua catalana, por lo que muchos de estos jóvenes acaban quedándose fuera de los programas, al tener dificultades relacionadas con la comprensión de la lengua catalana.

E: Lo comentábamos también antes, un dato curioso, **tenéis poca población inmigrante**. Pocos chavales extranjeros en los grupos.

T2: No llegan, ¡eh! Es que no llegan.

T1: **Los que llegaron tenían unos niveles tan bajos del conocimiento del idioma y de comprensión**, que era imposible meterlos en un programa PTT que necesitan comprender para poder funcionar.

T2: Eran chicos muy recién llegados. Es que este año habían llegado muchos, otros años no habían llegado ni tantos, porque habían hecho un curso de Nova Ciutadania para aprender catalán y castellano y los habían derivado aquí directamente. Pero, la entrevista era... esto que te van diciendo que sí, pero luego te das cuenta que no se están enterando de

²⁰ Los resultados presentados son los relativos al curso 2009-2010 de los programas estudiados.

nada. Pero es que vienen pocos.

T1: El año pasado también por aula había dos, por clase.

T3: En fleca habían más.

T1: En metal también había.

T: **Mucha inmigración.**

E: Y en el PTT, ¿el porcentaje de inmigración?

T: Alto. Este año tengo al menos **siete u ocho**. En el otro curso, el de ventas, más.

T: (...) Aquí, por ejemplo, en **Hospitalet**, la **mayoría** son **inmigrantes**, con lo que muchos recursos que a nivel reglado se dan aquí no los tienes.

El colectivo extranjero más representado es el de los jóvenes procedentes de países latinoamericanos y árabes.

E: ¿Hay mucho índice de inmigración?

T: Muchísimo. En el proyecto podemos tener cinco nacionalidades.

T2: ... Por ejemplo, a principio de curso recuerdo que todos los chicos **magrebíes** se juntaban, siendo de diferentes grupos (refiriéndose a especificidad de programas o PQPI) porque tienden a buscarse, pero bueno, también depende, porque en restauración este año hay 5 extranjeros.

T1: Pero también cambia el perfil si es **sudamericano** o **marroquí**. El marroquí tiende más a agruparse. El sudamericano tiende más a relacionarse.

T1: Mi colectivo es muy genérico y no destaca por ejemplo, por temas de problemas conductuales. Lo que sí, es que gran parte de este colectivo es inmigrante. El municipio ha recibido gran volumen de inmigrantes, muchos recién venidos. Yo, por ejemplo, tengo chicos que no llevan ni un año viviendo aquí y entonces claro, cuando llegan aquí, a un país nuevo, que se han de adaptar, normalmente son **de procedencia latina**, República Dominicana.

Variable *nivel socioeconómico*. En general, todas las personas entrevistadas apuntan un *nivel medio-bajo*. Muchos de los progenitores se encuentran en situación de desempleo, poseen escasos recursos obligando, en muchos casos, a los jóvenes a abandonar el programa formativo para incorporarse al mundo laboral y contribuir a la economía familiar. Esta situación es más frecuente en los jóvenes extranjeros.

T: (...) hay familias que **han dejado de cobrar** ya **la prestación**, están cobrando la ayuda de 450€ y otros que la situación...

T: Claro, aquí es un barrio donde se encuentran que no hay nada. Dinero, nada y tienen que espabilarse. De estos jóvenes hay muchos que quieren ganarse la vida porque, por ejemplo, hay uno que **vive con su madre**, una persona sola hace muchos años, **con dificultades de recursos** y...

E: Una última pregunta, ¿el **nivel socioeconómico** de los chavales que conforman los PQPI?

T1 y T2: **Bajo**.

T2: Son chavales que **tienen que abandonar**. Por ejemplo, en electricidad uno ha tenido que abandonar el curso por tener que insertarse laboralmente, porque su familia no tiene recursos económicos. Uno no, dos. Dos chavales y el motivo era éste.

E: Lo que he podido ir viendo es que, en muchos casos, ninguno de los padres trabajan o, si trabajan los dos, lo hacen en situación de precariedad y sin contrato. ¿Y la tendencia en los 9 programas que hay, es este perfil?

T1 y T2: Sí.

T2: Claro, es que si ya el colectivo es inmigrante, si los padres... el que lleva más tiempo aquí ha reagrupado familia y viven cuatro o cinco en la misma casa, pero sólo puede trabajar uno y si ese uno no trabaja, pues el resto... Y es la situación general...

T1: Yo ahora estaba pensando en aquello que decías del nivel socioeconómico, si tiene alguna cosa a ver... y creo que sí, que tiene que ver. Porque si tu coges de los 45 que tenemos ahora, si tu los miras, **puede que entre 15-17 tienen un nivel socioeconómico más o menos, pero el resto no**. Quiero decir que sí, que tiene que ver. Lo que pasa es que...

Variable grado de madurez. Se identifican en los jóvenes conductas y actitudes infantiles, caracterizadas principalmente por la falta de responsabilidad y de autonomía. Se identifica, en general, un grado de madurez *bajo*. Asimismo, los tutores perciben diferencias entre los menores de 18 años y los mayores de 18 años. Estos últimos poseen un grado de madurez y responsabilidad mayor.

E: ¿Habéis notado cambios en los chicos/as respecto a años anteriores?

T1: El perfil, es otro tipo de chaval. Ahora ya no es tan desestructurado como quizás eran antes.

T2: Antes quizás eran más pintillas, o sea, más el chavalote del barrio, o el gamberrete, incluso alguno un poco más, pero ahora están muy...

T1: Normalizados.

T2: Normalizados. Es que están muy parados.

T1: **Muy infantiles.**

T3: Yo creo que, eso, ellos ahora se sienten antes mayores o más maduros, cuando realmente lo que son es más infantiles. Antes todo tenía un proceso, pero ahora con 13, 14 o 15 años ellos se sienten super mayores, que pueden hacer muchas cosas y tal, pero realmente, luego te demuestran que es todo lo contrario. En cuanto a responsabilidad, con la familia, en casa...

T1: Los padres son los encargados de levantarles por la mañana. Ni la responsabilidad de ponerse el despertador y despertarse a la hora: 'es que no he venido porque mi madre no me ha despertado'. 'Es que tu madre no tiene que despertarte, te tienes que despertar tu, eres tu el que tiene que venir al curso'.

E: Tenéis chavales de diferentes edades, de dieciséis hasta, inclusive, de veinte.

¿Notáis diferencias de unos a otros?

T1: Yo en vehículos lo noto. **Los que tienen dieciocho años**, por ejemplo, sí y que ya han tenido una experiencia laboral.

E: ¿**Les cambia** su perspectiva de las cosas?

T1: Sí, la perspectiva, **la madurez**, la manera de estar, de aprovechar el curso, de implicarse...

E: ¿Es un grupo agradable, no? (dirigiéndose ya al monitor)

M: Sí, el año pasado eran peores. **Este año son como más niños.**

Respecto al *perfil comportamental* de estos jóvenes, los tutores y otros profesionales identifican:

- Conductas disruptivas y desafiantes.

*T: ...Es un poco como aquí estoy yo. **El desafío al docente** y eso es un problema que tenemos que trabajar.*

*T: Mira. En principio se han cambiado los criterios. El primer año que estuvo una educadora social no acabó el curso. ¿Cuál fue el problema? Pues que los chavales que participaban en el proyecto eran **chavales muy conductuales**, entonces, imagínate, 10 chavales en un mismo lugar, aunque fuese una plaza, allí volaba de todo.*

*T: Teníamos **alumnos** que **demostraban actitudes disruptivas en clase**, es decir, alumnos que estaban casi cada hora expulsados de clase*

- Elevado grado de absentismo y escasa puntualidad.

*T: Nos estamos dando cuenta que nos están llegando **chavales** que han sido **absentistas** en el Instituto. Entonces, les cuesta mucho adaptarse al ritmo, a la rutina. Este año he notado que les está costando más que otros años. El tema del absentismo. Yo pienso que es un problema... yo me lo he encontrado este año y llevo desde el año 1996 trabajando en los PTT y considero que es un problema, que ya viene de atrás, de los Institutos y considero que es un tema que debería trabajarse mucho más (...) El problema es cuando interviene gente de fuera. No sé porqué, pero también pasa en otros PTT. En el momento que intervienen otros expertos, que vienen pocas horas, como no encajen dentro del grupo... Y no es tanto el absentismo, sino la falta de puntualidad para esa persona.*

*T2: Lo que pasa que hay algunos que evolucionan mucho y muchos otros chicos que **valoramos el hecho de que consigan ser puntuales**, el hecho de venir cada día ya es algo.*

- Baja tolerancia a la frustración.

T1: Al principio de curso sintomatizando, buscaba excusas, me duele la barriga, para no venir a clase. Sintomatizan mucho. El dolor de barriga, el dolor de cabeza ante situaciones... cuando se acerca una situación más tensa.

*T2: Ante una situación que no se ven capaces de superar. **Intolerancia a la frustración***

- Baja motivación, interés, autoestima, una autopercepción negativa de sus capacidades y una visión negativa de la realidad.

*E: La **motivación, el interés, autoestima, autopercepción**... con relación a estos jóvenes, ¿cómo lo percibís como tutores?*

*T: **Bajo mínimos**. Ellos **vienen bajo mínimos**. Han tenido experiencias super negativas en el Instituto. Muy negativas. Algunos muy extremas. Hay algunos que han tenido experiencias personales tipo bullying y otros que no se han sentido apoyados por los profes, maltratados en el sentido de verbalmente, por conductas*

x tipo bandalismo o no, o por no hacer nada, por el mero hecho de estar allí sin hacer nada. Tienen un grado de desmotivación completo. Venir aquí les ayuda a desconectar un poco del Instituto...

*T1: Nosotros sí que damos mucha importancia a los hábitos, a que se motiven, todos **estos jóvenes vienen muy desmotivados**. De hecho, bueno, ya lo has visto, cuando les has preguntado como les iba aquí y todos han respondido que bien, bién, que aquí sí y que cuando les has preguntado si les gustaba el Instituto... no, no...*

E: Entonces quieres decir que su perfil motivacional es muy bajo.

T1: Sí, porque estudiar les cuesta mucho. Lo normal, al principio, es reaccionar diciendo 'esto no lo se hacer', 'yo no ésto, yo no sé lo otro'. Están desmotivados y además se ven mal. Ellos, a sí mismos, se ven como malos estudiantes, que no pueden hacer las cosas...

*E: O sea, que **tienen un autoconcepto realmente bajo**.*

T1: Sí, en general sí.

*D: Con ellos, ¡eh! Con los casos que hemos tenido. A ver, es que eran dos casos muy diferentes. Te explico los dos. La primera de ellas, la chica que vino el año pasado, **tenía muy pocas ganas, poco interés para aprender y le era igual estar aquí como en otro ámbito**. No tenía excesivo interés por los niños, cuando estaban contentos sí, pero cuando lloraban ya le molestaban... Su actitud no era la adecuada, no acabó de encajar y ella misma lo reconocía. Decía 'sí, bueno, pero...' También faltaba a veces... se generó toda una espiral de poca motivación. Estaba, si podía venir a hablar conmigo, venía, si podía hacer otra cosa, pues la hacía... Muy poca motivación e interés.*

T2: Yo, además de los chicos que están en las prácticas, trabajo bastante con los chavales que no están escolarizados y son chavales que nos conocen una vez están en la calle, ya han fracasado, no tienen el Graduado... algunos si que lo tienen, pero son chavales que...

T1: Este programa o dispositiu es para jóvenes que estén o no escolarizados. Es un franja de edad de 15 a 20 años. Entonces, hay alumnos que están fuera del sistema educativo y por lo que sea han sentido hablar del programa y vienen.

*T2: **Con éstos, uno de los trabajos más importantes es levantarles la autoestima**, porque ellos vienen con un sentimiento de que 'en mi casa soy una mierda', 'no sirvo para nada'... y entonces, debemos intentar darles la vuelta y decir 'tu chaval tienes competencias, capacidades...' y después, cuando ya los tenemos un poco animadillo o animadilla, entonces intentar ver que hacemos.*

E: ¿Por qué la norma general de la autopercepción... es una autopercepción baja?

T2: Sí.

E: Muchas veces estos jóvenes, una de sus percepciones, es que 'no sirvo para nada'. ¿Hasta que punto, este joven, vosotros percibísteis esta actitud?

CRH: Sí. En la reunión que tuvimos se comentó eso.

*G: Sí y el, incluso, en la comunicación no verbal. Yo me acuerdo que **estaba un poco puesto hacia atrás, un poco con un actitud no pasota, yo no diría pasota, pero un poco como... que no esperaba nada**. Yo le pregunté '¿qué te gustaría hacer?', y no me miraba directamente a los ojos y hacía así como (gesticula con los hombros) diciendo 'lo que me digas'. Sin embargo, después ha cambiado bastante y creo que sólo por eso ha sido un éxito, sólo por el detalle ya vale la pena, para él y para nosotros también, en el sentido que hemos podido contribuir a que esta persona cambie un poco.*

*CRH: Sí. Pero, sobre todo, para él. **Él se ha demostrado a sí mismo que no es un inútil**.*

Muchas de las variables comportamentales apuntadas, se asocian a la *percepción social* que el joven tiene, cómo cree el joven que le ven los demás, especialmente los miembros integrantes de su ámbito familiar (padres) y educativo (tutores, profesores). Cuando al joven se le pregunta cómo cree que le ven los demás, la constante en su respuesta es una percepción social negativa, lo que provoca en ellos conductas desafiantes, que tratan de perpetuar ese “estatus” negativo que los jóvenes perciben hacia su persona por parte de los demás.

T2: *Y siempre nos pasa. Si felicitamos a un alumno porque lo está haciendo muy bien y empieza a hacerlo mal. No puede ser...*

E: *¿Tienen que mantener una reputación?*

T2: *Sí, **la reputación de yo soy fatal**. Este año hemos felicitado a una persona, hemos felicitado muy poco, porque es que no. Es curioso.*

E: *O sea, que la respuesta en vez de ser positiva, ‘lo estoy haciendo bien, sigo’, es al contrario.*

T2: *Sí. Tu vas con la idea de venga, vamos a reforzar lo bien que lo estás haciendo, evidentemente en público no, en tutoría individual, no vayamos a decirle que es bueno ante todos.*

T2: *Este año **tenemos una chica** en restauración **que está desubicada** del curso, está fuera de lugar, **ella era la chungu del Instituto**. Y aquí, por el grupo que ha sido, **no cabe una persona que traiga mal rollo** y está desubicada. Trabaja, está atenta, pero está incómoda y ella te lo dice, que no encuentra su sitio. En el instituto era un referente (negativo) y ahora aquí no puede ser un referente positivo, porque no sabe hacerlo y eso le cuesta un esfuerzo.*

T: ***Las familias** no llaman y están acostumbradas a que en el Instituto no llaman nunca. Y **cuando tu llamas, lo primero que te dicen es ‘¿Qué ha hecho?’**.*

E: *La actitud del joven, cuando se incorporó en la empresa, cómo la valoráis: positiva, negativa, neutra... valorándolo desde el contacto que habéis podido tener con él.*

CRH: *Yo diría que desde el principio la actitud era positiva, aunque al principio había una cierta reticencia por parte de todos. Porque **nosotros podíamos pensar que con 16 años, éste se va a poner a jugar...** y no, poco a poco se ha ido incorporando (...)*

Es interesante apuntar que el perfil comportamental de estos jóvenes viene condicionado, en muchos casos, por su perfil familiar (situaciones de desajuste familiar -padres separados-, situación laboral de los progenitores -precaria o inexistente-, ambas variables se analizarán más adelante).

E: *Porque, ¿la situación familiar de estos chavales?*

T: *Pues hay de todo. **El año pasado afectó muchísimo la crisis**. Sus padres también son soldados y sí, al metal también les ha afectado la crisis... Entonces el año pasado se notó muchísimo el cambio de actitud. **Chicos que funcionaban muy bien, de golpe, pues se rebotaban e incluso llegaban a llorar y hablando con ellos, nos dimos cuenta que lo achacaban a eso (a la crisis)**. Y este año, pues hay de todo (...) Este año se nota menos a nivel de actitud. Yo me imagino que ya estarán acostumbrados a vivir esta situación.*

Finalmente, atender a un último aspecto de este perfil comportamental. Es preciso puntualizar que todas las personas entrevistadas coinciden en afirmar que se producen cambios positivos en los jóvenes durante el programa. A medida que el programa avanza, los jóvenes mejoran su motivación, su responsabilidad, o su autoconcepto.

E: ¿Crees que **participar en el programa** te está favoreciendo?

A: Mucho, **me está favoreciendo mucho**. Yo pensaba que no sacaría la ESO. Yo entraba en el cole y... ¡uf!... es que no quería ir. Hasta a mi madre le ponía excusas de que 'es que me encuentro mal, la cabeza, es que...' Y no quería.

E: Y, ¿por qué?

A: A ver. Yo cuando he querido sacarme algo, lo he sacado y a mi me han dicho que tengo capacidad para sacármelo, pero nunca me han llamado la atención los estudios y bueno, empecé este proyecto y parece que me he animado, me he animado y ahora pues mira... pensando que todavía me quedan cinco años para acabar esto y lo quiero hacer.

E: En el perfil de los chavales, desde que entran, hasta que salen, **notáis un cambio considerable** de actitud, de competencias...

T: Sí.

E: ¿En positivo?

T: Sí. **Sobre todo** se nota a partir de mayo, **cuando ya está acabando el curso**, es cuando nosotros notamos ese cambio

T: Sí, luego también, como el PTT está muy arraigado en el pueblo, ellos **vienen mucho a vernos** (...) En Septiembre **nos encontramos con gente que**, a lo mejor, **ha estado** todo el año anterior **incordiando en la clase**.

E: Supongo que cuando entran en el programa tienen un nivel y la final del programa, ¿qué principales cambios percibís en ellos?

T3: A nivel de madurez en general, porque es lo que decimos. Si que es cierto que damos áreas concretas, matemáticas, lengua... pero, realmente, lo que nos interesa es darles herramientas para que ellos estén preparados tanto para ir a trabajar, o para ir a estudiar. Entonces claro, **es más bien un cambio personal y en positivo**. Siempre hay un antes y un después en el curso.

E: ¿Y cambia la actitud?, ¿ves que mejora, evoluciona en el transcurso del programa?,

T: Sí. La gente **suele cambiar mucho de actitud**. De cómo vienen, a cómo salen, la gran mayoría no tienen nada que ver. Simplemente porque has estado aquí pendiente de ellos.

E: ¿Notáis mejora?

T: Sí, considerablemente. Pero yo lo noto más en los chavales que llevan tres años. Podemos decir... conductas disruptivas como coger una silla y que vuela por el aire, hace tres años de un caso puntual, pues decir 'mira, tu puedes a partir de esta empresa continuar tu formación, esto te va a servir luego en tu currículum para buscar luego trabajo, te vas a sacar el Graduado en ESO' y el mismo chaval (el que tiró la silla) 'sí, sí. Oye, me han puesto un parte pero yo no...'

E: ¿Y esos cambios son la norma o son puntuales?

T: Éstos (refiriéndose a los cambios tan drásticos) han sido puntuales, pero, **por lo general, mejoran en comportamiento**. El mensaje que le damos es ese '¿A ti te interesa formarte en el tema laboral?. Sí. Pues tu tienes que ser responsable de tu actitud. Si no lo aprovechas, hay otros chicos que podrían hacer lo mismo que tú'.

El análisis de la información recogida a partir de las entrevistas ofrece resultados coincidentes y complementarios a los obtenidos en el análisis de los cuestionarios. La tabla que se presenta a continuación recopila ambos análisis y presenta, de forma resumida, las variables más representativas que describen el perfil personal del colectivo de jóvenes que participan en la muestra de esta investigación.

Variable Perfil Personal	Caracterización más representativa de los jóvenes participantes de la muestra
Edad	Menores de 18 años.
Sexo	Mayoritariamente hombres.
Origen	¼ parte procedente de países latinoamericanos y árabes. ¾ nacidos en Cataluña.
Idioma	Castellano y catalán.
Nivel socioeconómico	Medio – Bajo.
Percepción social	Negativa
Actitud	Escasa madurez (conductas infantiles). Conductas disruptivas y desafiantes. Absentismo elevado. Escasa puntualidad. Baja responsabilidad. Desmotivación. Baja autoestima. Autopercepción negativa.

Tabla 23: Síntesis del perfil personal de los jóvenes

4.2.1.2. Perfil Formativo

Del análisis estadístico de los datos, de la primera parte del cuestionario, se infiere que:

El colectivo de jóvenes participantes de la muestra de estudio posee una característica formativa común: ninguno tiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o están en riesgo de no obtenerlo. No disponer del Graduado en ESO es requisito obligado para poder acceder a los Programas de Cualificación Profesional Inicial y estar en riesgo de no obtenerlo, requisito para participar en los Programas de Diversificación Curricular. No obstante, aunque este colectivo de jóvenes *no posee el Graduado en ESO*, se observa que el 78,9% ha cursado los últimos cursos de este nivel formativo (tercero y cuarto de la ESO).

Curso	Frecuencia	Porcentaje válido
1 ESO	1	,4
2 ESO	42	18,4
3 ESO	99	43,4
4 ESO	81	35,5
Otros	5	2,3

Tabla 24: Nivel formativo (último curso realizado)

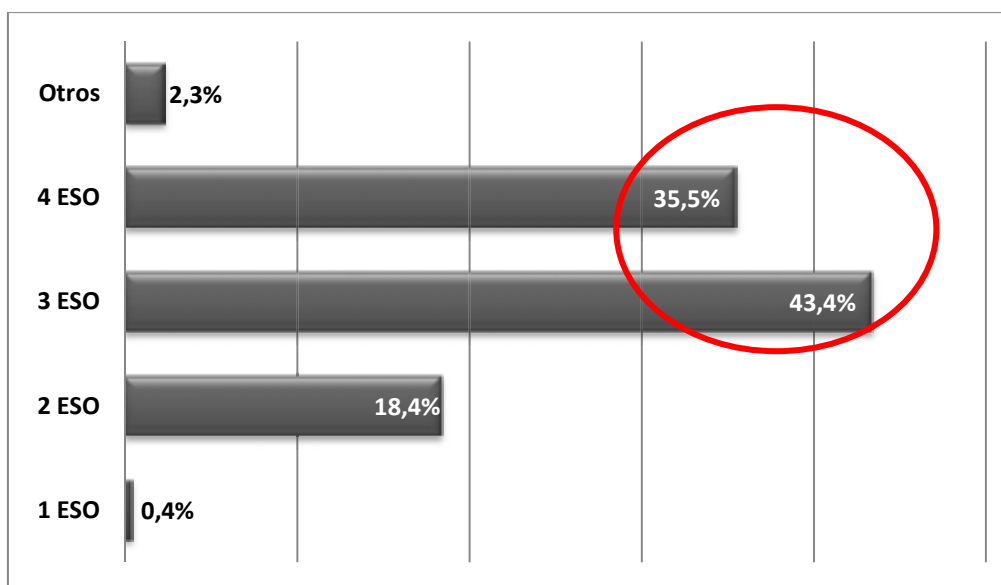


Gráfico 6: Nivel formativo de los jóvenes

Esta situación educativa exigía plantear una cuestión clave a estos jóvenes: *¿Quieres obtener el título académico de la ESO?*

El 93,4% respondieron que sí (un total de 213 jóvenes). Tan sólo un 6,1% (14 jóvenes) contestó que no.

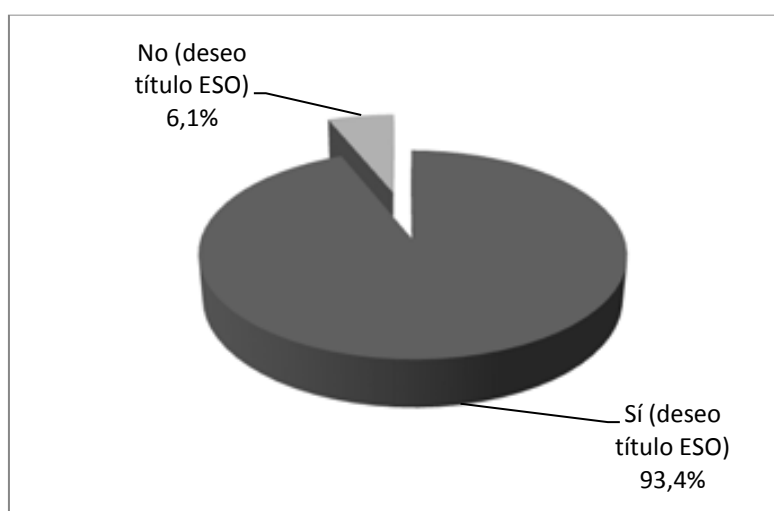


Gráfico 7: Deseo de los jóvenes de obtener el título de la ESO

Las argumentaciones que dieron para justificar su respuesta, tanto afirmativa como negativa, respondían en un 68,4% a cuestiones relacionadas con aspectos de tipo laboral, formativo o ambos. Un 26,8% fueron motivos asociados a cuestiones de carácter personal u otros.

En el gráfico que sigue a continuación se presenta la distribución de estas argumentaciones.

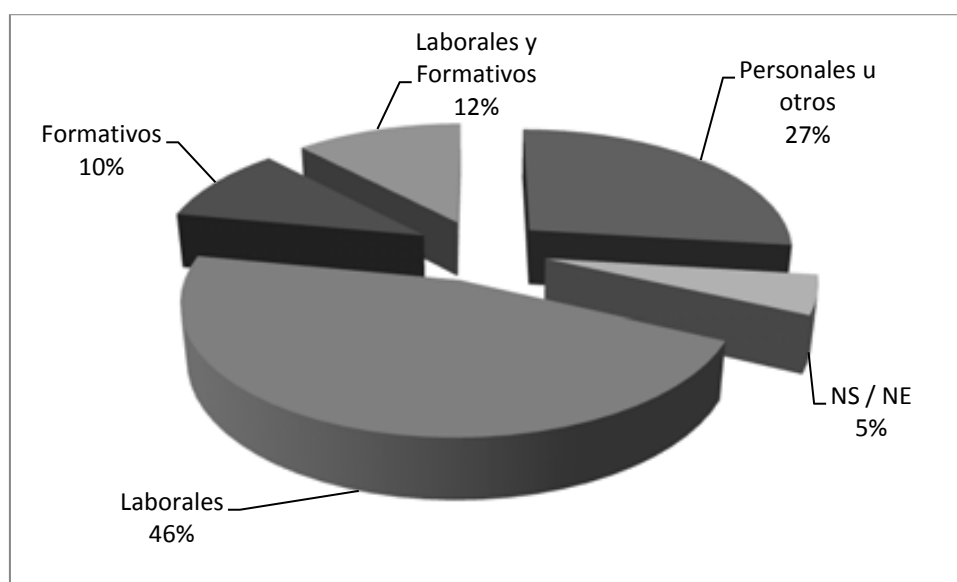


Gráfico 8: Distribución argumentaciones para obtener el Graduado en ESO

Como puede apreciarse, la categoría *motivos laborales* es la que mayoritariamente justifica la voluntad de obtener el Graduado en ESO, mientras que la categoría *otros motivos* es la que justifica la mayoría de las respuestas negativas, tal y como muestra también la tabla que sigue a continuación.

		Razones para obtener el Graduado en ESO							Total
		Motivos Laborales	Motivos Formativos	Motivos Laborales Formativos	Motivos Personales	Otros motivos	NE	NLS	
Deseo obtener Grad. ESO	Sí	104	21	28	11	41	7	1	213
	No	2	1	0	0	9	2	0	14
Total		106	22	28	11	50	10	1	228

Tabla 25: Distribución de las argumentaciones para obtener el Graduado en ESO

En el Anexo 11 (soporte CD) de este trabajo se recogen las argumentaciones dadas por los jóvenes. Una revisión de las mismas permite identificar que:

- Los principales *motivos laborales* argumentados son acceder a un trabajo, poder trabajar y tener más posibilidades para trabajar.

Tener un buen oficio.

Así tengo más posibilidades de acceder al trabajo que más me gusta.

Porque hoy en día te piden la ESO para cualquier empleo.

Es necesario para trabajar.

- Los principales *motivos formativos* dilucidados son acceder a estudios de Ciclo Formativo de Grado Medio y seguir estudiando.

Para sacarme un módulo de Grado Medio.

Para poder seguir estudiando.

Para estudiar más de lo que quiero.

Para tener por lo menos la base (formativa).

- Los principales *motivos laborales y formativos* aludidos combinan los motivos anteriormente citados, como cursar un Ciclo Formativo de Grado Medio y encontrar un trabajo.

Porque me sirve para trabajar y entrar en un Grado Medio.

Porque me iría bien para poder trabajar o seguir estudiando.

Tienes más oportunidades de tener un trabajo y/o si quieres hacer algún Grado Medio.

Así tengo más posibilidades de encontrar trabajo y seguir estudiando.

- Los principales *motivos personales y otros motivos* argüidos giran en torno a cuestiones relacionadas con la necesidad actual de tener un título académico, consideran que es algo básico y requerido en cualquier entorno social, así como en torno a cuestiones más relacionadas con la necesidad de demostrarse, a ellos mismos, que valen y que tienen capacidad para hacerlo.

Porque sin la ESO no puedes hacer nada en el futuro.

Es una cosa que me servirá para el día de mañana.

Porque me abre muchas puertas.

Porque estoy dispuesto a sacármelo y para demostrar que valgo.

Quiero tenerlo porque tengo capacidad para tenerlo.

Las justificaciones dadas por aquellos jóvenes que han respondido no desear obtener el Graduado en ESO giran en torno a tres cuestiones básicas. La primera, muchos tiene la intención de presentarse directamente a las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y consideran que el Graduado en ESO no es necesario. La segunda, no desean seguir estudiando pues quieren acceder al mercado de trabajo. La tercera, no les gusta estudiar y no quieren seguir estudiando.

No quiero sacarme la ESO porque teniendo el acceso y un Grado Medio me conformo.

No quiero obtener la ESO porque es complicado, no me interesa, prefiero trabajar.

No quiero sacarme la ESO porque no me gusta estudiar.

No quiero sacarme la ESO porque conozco otro camino más adecuado en mi visión de futuro.

No quiero obtener la ESO porque aunque la tenga no estudiaré más.

Es interesante apuntar que la mayoría de jóvenes expresa el deseo de seguir estudiando. El 59,2% demanda, como *modalidad formativa* para continuar sus estudios, la *formación profesional*. El 26,8% manifiesta querer realizar alguna modalidad de formación profesional reglada (un Ciclo Formativo de Grado Medio o un Ciclo Formativo de Grado Superior). El 11,8% se decanta por una formación profesional no reglada (otro Programa de Cualificación Profesional, Escuelas Taller o Casas de Oficios²¹). El 20,6% establece como preferencia cualquiera de las modalidades de formación profesional especificadas (reglada y no reglada). El 40,8% restante se decanta por otras modalidades formativas, no lo especifica, o dice no querer realizar ninguna.

²¹ Los nuevos programas que remplazan a las Escuelas Taller y a las Casas de Oficio en el ámbito catalán son el *Programa Suma't, un programa d'Experiència Professional per a l'ocupació juvenil a Catalunya* y las *Noves Cases d'Ofici*.

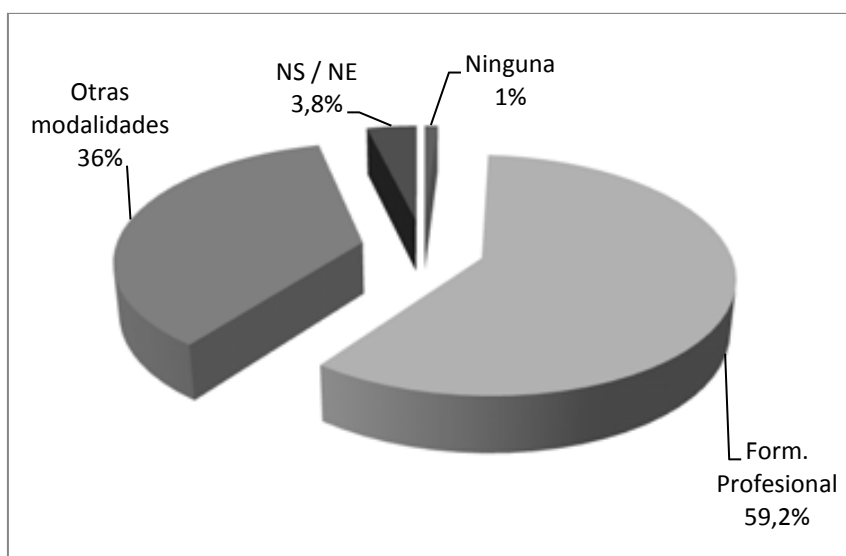


Gráfico 9: Modalidades formativas

Entre las principales *especialidades formativas* se observa que el 51,4% están directamente relacionadas con las especialidades de los programas de formación para el trabajo que están cursando, o han cursado, los jóvenes que han respondido al cuestionario. *Hostelería y restauración, electricidad, mecánica, administración, o comercio*, son las especialidades más frecuentes. Un 33,2% se decanta por otras como *Servicios a la comunidad, fotografía, o peluquería*, a modo de ejemplo.

Especialidad formativa	Porcentaje válido
Hostelería /Restauración /Turismo	14,5
Mecánica	15,5
Electricidad	13,2
Administración / Comercio	8,2
Otras especialidades	33,2
No lo sé / no específica	14,5
Ninguna	,9

Tabla 26: Distribución de las especialidades formativas

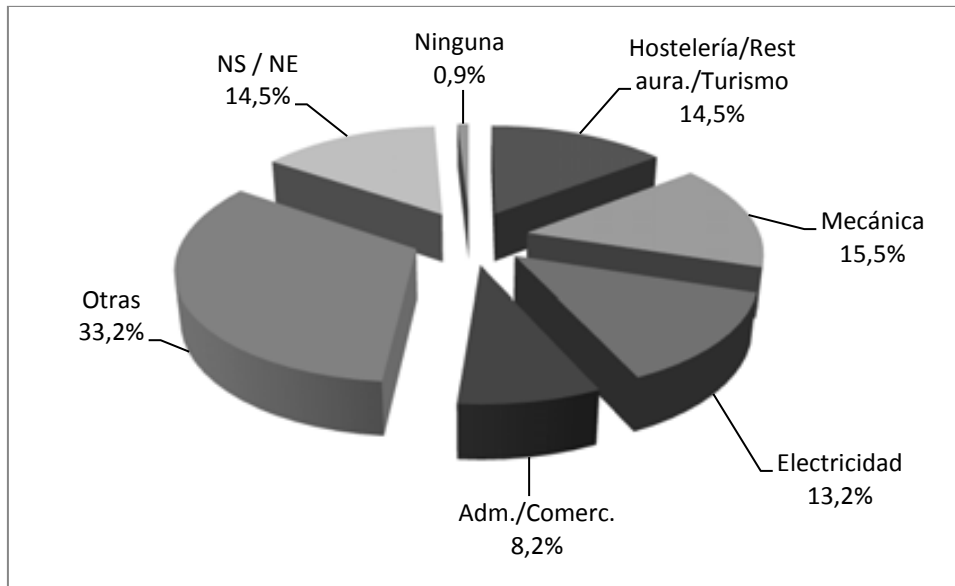


Gráfico 10: Especialidades formativas

Hasta aquí los resultados obtenidos del análisis estadístico de los datos del cuestionario sobre el perfil formativo del colectivo de jóvenes.

Los resultados sobre el perfil formativo que se infieren del análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a tutores, empresas, otros profesionales y jóvenes son:

Los municipios que más información han aportado sobre el perfil formativo del colectivo de jóvenes han sido Sabadell, Pineda de Mar, Montcada y Granollers, como puede apreciarse en la tabla que sigue.

Sistema de códigos	Sant Feliu...	Saba...	Pined...	Pined...	Pined...	Mont...	Hospi...	Gran...	Vilan...
Perfil Formativo		■	■					■	

Sistema de códigos	Pined...	Pined...	Pined...	Pined...	Pined...	Mont...	Mont...
Perfil Formativo	■					■	

Tabla 27: Frecuencia de códigos relativos al perfil formativo del joven

Las aportaciones que las personas entrevistadas, especialmente tutores, han hecho, en relación con el perfil formativo de los jóvenes, permiten establecer como principales indicadores de análisis el *nivel educativo*, la *historia de vida académica* y el *interés por la formación*.

A continuación, se presentan las argumentaciones de las personas entrevistadas que permiten describir el *perfil formativo* de los jóvenes participantes en los programas de

formación para el trabajo analizados (los fragmentos mostrados son extractos del Anexo 8 -soporte CD- de este trabajo):

Nivel educativo. Muchas de las personas entrevistadas coinciden en identificar un *bajo nivel educativo* de los jóvenes y dificultades relacionadas, especialmente, con las materias instrumentales básicas (lengua y matemáticas); los niveles indicados para estos jóvenes en estas materias son deficitarios. Los tutores coinciden en asociar el escaso dominio de la lengua (hablada y escrita) a la condición de inmigrante de algunos de los jóvenes que participan en estos programas.

*T: **El nivel formativo de esta especialidad es muy bajo.** Llevamos dos años que estamos viendo que cada vez el nivel está siendo más bajo. El último curso aprobado suele ser la primaria y algunos ni la primaria...*

E: Lo comentábamos también antes, un dato curioso, tenéis poca población inmigrante. Pocos chavales extranjeros en los grupos.

T2: No llegan, ¡eh! Es que no llegan.

T1: Los que llegaron tenían unos niveles tan bajos del conocimiento del idioma y de comprensión, que era imposible meterlos en un programa PTT, que necesitan comprender para poder funcionar.

*T: ...En el caso de uno de los Institutos es diferente, porque muchos de los 6 chavales 4 empezaron conmigo en 2º curso y hemos ido subiendo, a tercero y este año estamos en cuarto curso y la verdad es que han mejorado mucho. **Chavales que eran incapaces de hablar o expresarse en catalán, ahora lo están haciendo y con el esfuerzo de escribir incluso** y posiblemente de los seis, cinco seguramente se graduarán.*

Hábitos de estudio. Se identifica un perfil de jóvenes *sin hábitos de estudio*, con muchas *dificultades para estudiar* y con una historia de *fracaso y/o abandono escolar*. Puntualizan que una gran mayoría ha tenido experiencias negativas en el Instituto, condición que les crea actitudes de rechazo hacia los estudios, alto grado de absentismo y una baja motivación e interés. También se destaca, que en muchos casos, este bajo interés y motivación se debe a situaciones de aburrimiento en las aulas, donde el conocimiento que se transmite no tiene significado para ellos. Esta es una de las razones que lleva a los tutores de los programas de formación para el trabajo a considerar la necesidad de plantearse una formación basada en centros de interés y estrategias de aprendizaje significativo, para tratar así que este colectivo de jóvenes encuentre sentido a su aprendizaje y despierte el interés por su proceso formativo.

E: ¿Crees que participar en el programa te está favoreciendo?

*A: Mucho, me está favoreciendo mucho. **Yo pensaba que no sacaría la ESO.** Yo entraba al cole y... ¡uf!... es que no quería ir. Hasta a mi madre le ponía excusas de que 'es que me encuentro mal, la cabeza, es que...' Y no quería.*

E: Y, ¿por qué?

A: A ver. Yo cuando he querido sacarme algo, lo he sacado y a mi me han dicho

que **tengo capacidad para sacármelo, pero nunca me han llamado la atención los estudios...**

T: ...He tenido **chavales que no conectaban** con la lengua catalana, las sociales y las matemáticas, **porque se aburrían como una ostra** y estaban sentados, no sé la de horas, mirando al techo, se aburrían y fue llegar aquí y ver que lo que aprenden tienen una utilidad y el cambio es (aprendizaje significativo).

E: O sea, que se puede decir que es un tema de interés y de motivación.

T: Sí. Ellos tienen que ver sentido a lo que hacen. Si ellos no ven sentido a lo que hacen ya puedes hacer el pino, ¡eh! Yo aquí lo veo cada vez más claro. Centros de interés. Mira, tiene que haber un tema y si el tío tiene ganas, que trabaje y el que no tenga ganas, que se vaya. Porque si el chaval no se implica, olvídate. Esto no es obligatorio. Aquí se viene a aprender. Lo que hay que tener muy claro con esta gente es que esto no es obligatorio. Error, porque luego tenemos el problema con los padres, que se piensan que esto es una guardería.

T: A lo mejor, muchos de **estos chavales cuando entran en el proyecto a lo mejor no han hecho nada, pero nada es nada; no tienen hábitos de estudio...**

T: Claro, aquí hay dos puntos de vista. Lo que el profesor espera y lo que los chavales pueden hacer. No perdamos de vista que **son chavales muy marcados por el fracaso escolar**, entonces lo han llegado a interiorizar 'no sirvo', no te lo dicen, pero, 'no sirvo, a mí esto no me va, yo lo que quiero es trabajar...' Desde el punto de vista del chaval, ellos van reconociendo que les gusta lo que están haciendo y que también saben que sin la ESO no pueden ir a ningún sitio, que es el título mínimo que tienen que tener.

T: **Estudiar les cuesta mucho.** Lo normal, al principio, es reaccionar diciendo 'ésto no lo sé hacer, yo no sé ésto, yo no sé lo otro'.

Currículum académico. Relacionado con el punto anterior, las personas entrevistadas puntualizan que algunos de los jóvenes han seguido un *currículum adaptado* durante su etapa de escolarización obligatoria, en las denominadas *Unidades de Escolaridad Compartida* (UEC). Con este recurso, se quiere garantizar la atención educativa de ese alumnado, con un bajo rendimiento académico e inadaptación al medio escolar que, de manera reiterativa, manifiesta conductas disruptivas, absentismo, o rechazo escolar.

T1: Y la obsesión esta de 'yo quiero la ESO', estoy haciendo el curso porqué quiero la ESO. Cuando conocen la alternativa de las pruebas de acceso, que es un nivel más...

E: ¿Os llega algún chico/a que haya participado en el Instituto en las denominadas Aulas Abiertas, Programas de Diversificación o Programas FiAP?

T2: **Sí, que hayan estado en la UEC.**

T1: Y Aulas Abiertas, yo creo que más de uno sí. Te dicen que han estado con currículum adaptado.

T2: Lo que pasa es que es una información que nosotros no hemos pedido al Instituto.

T: A veces se sienten un poco engañados. ¿Por qué?. Porqué ellos ven un cambio, ¿no?. Si se comparan con el año anterior, que no han estado en el proyecto a este, ven que sus notas mejoran abismalmente, entonces, si el año pasado suspendían siete u ocho de nueve, diez asignaturas, este año aprueban todas (o les quedan 2 o 3) y con buena nota y muchos de ellos se plantean al año siguiente seguir en el

*Instituto, pero es una realidad un poco falseada porque **el currículum que siguen está super adaptado**. Entonces, desde el Instituto y mi parte, intentamos decirles que no es la mejor manera e intentamos orientarlos hacia un PQPI.*

T2: ¿Me permites? (dirigiéndose al T1). Empezamos a contactar con los Institutos y les pedíamos al final de curso el listado de los chavales que acababan.

*T1: Sí, pero antes de eso, un Instituto tenía... bueno, vinieron a hacernos una propuesta. **Ellos habían montado una aula, que se llamaba aula 19, con aquellos alumnos que ya veían que tenían menos posibilidades de sacarse la ESO** y venían a ver si el Ayuntamiento podía hacer algún tipo de taller o alguna cosa paralela.*

Titulación académica. Son jóvenes que *no han obtenido el Graduado en ESO* y que han abandonado los estudios entre los 13 y los 15 años de edad. Segundo y tercero de ESO son los últimos niveles que han cursado la mayoría de los jóvenes que participan en estos programas.

*T: ... El último curso aprobado suele ser la primaria y algunos ni la primaria, pero normalmente... **Un último curso realizado está entre segundo y tercero de la ESO**. Este año tenemos dos que han hecho cuarto de ESO, que son los dos más espabilados.*

*T1: ...El año pasado tuve en mecánica tres o cuatro que en realidad no tenían porqué haber sido **PQPI**. **Lo eran porque no se habían sacado la ESO**, pero tenían un nivel alto. Entraron incluso en Ciclo Formativo y alguno de ellos está todavía formándose, que no lo ha abandonado.*

Itinerario de inserción. Aunque las experiencias formativas previas de estos jóvenes han sido negativas, una vez se incorporan al programa la gran mayoría manifiesta tener interés en continuar un *itinerario formativo*, antes que laboral, una vez finalizado el curso. Por un lado, se plantean obtener el Graduado en ESO y por otro, acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio como modalidad educativa a seguir. La formación profesional se establece como itinerario formativo de inserción preferente y las *especialidades formativas* por las que se decantan, acostumbran a estar muy relacionadas con la especialidad de programa de formación para el trabajo que están realizando.

E: ¿El Graduado en ESO no lo tienes?

A: Lo estoy acabando ahora

E: ¿Y lo quieres tener?

A: ¡Oh!, y tanto.

E: Y cuando acabes la ESO, ¿quieres continuar estudiando alguna cosa?

*A: **Sí**. Haré un **Grado Medio** sociosanitario, después haré la prueba de acceso a grado superior y Educación Infantil.*

*T: Los resultados son muy positivos para los pocos recursos que tenemos. Sinceramente, muy positivos. **La mayoría de los chicos continúan estudiando al año siguiente**. Y hacemos un seguimiento al año siguiente, cuando están en el Instituto. Hay chavales que lo dejan, no pueden continuar, no tienen el nivel y lo dejan. Pero la mayoría siguen estudiando. Te hablo del metal, ¡eh! Del 2007-2008, 12*

empezaron, 10 continúan estudiando y ahora están haciendo el segundo **curso del Grado Medio**.

T1: ...El año pasado tuve en mecánica tres o cuatro que... **Entraron, incluso, en Ciclo Formativos y alguno de ellos está todavía formándose, que no lo han abandonado.**

T: **Muchos** casos son aquellos que estaban deseando tener 16 años para dejar el centro (educativo) e irse y ahora **están haciendo PQPI, Ciclos Formativos, o han acabado la ESO, con el Graduado...** quiero decir, que de estos casos sí que hay muchos.

Tal y como sucedía con el perfil personal, la información recogida a través de las entrevistas aporta, no sólo coincidencias con los resultados obtenidos en los cuestionarios, también datos que cumplimentan el perfil formativo de estos jóvenes. En la tabla que sigue, se presentan los resultados más relevantes y significativos de ambas fuentes.

Variable	Caracterización más representativa de los jóvenes participantes de la muestra
Nivel formativo	Bajo.
Titulación	Sin Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
Último curso	Segundo y/o Tercero de ESO.
Historia académica	Fracaso escolar. Currículum adaptado. Sin hábitos de estudio. Baja motivación e interés.
Itinerario formativo que desean seguir	Formación profesional, principalmente Ciclos Formativos de Grado Medio relacionados con la especialidad del programa que están cursando.

Tabla 28: Síntesis del *perfil formativo* del colectivo de jóvenes

4.2.1.3. Perfil Familiar

El perfil familiar del colectivo de jóvenes que conforman la muestra de este estudio se analiza en base a las siguientes variables: *estructura familiar, origen, situación laboral, nivel educativo* de los progenitores y finalmente, *interés* de los familiares *por la formación* que el joven está realizando.

Del análisis estadístico de los datos obtenidos, de la primera parte del cuestionario, obtenemos los siguientes resultados:

El 46,1% de los jóvenes poseen una *estructura familiar* tradicional o familia conyugal-nuclear funcional (Aguado, 2010), compuesta de padre, madre y hermanos. En este

tipo de estructura, el 90,6% los jóvenes ocupan la primera, segunda o tercera posición en el conjunto de los hermanos, dato que nos confirma que la estructura familiar de la mayoría responde a la de familia numerosa.

Posición ocupada	Frecuencia	Porcentaje válido
Primera	83	41,1
Segunda	73	36,1
Tercera	27	13,4
Cuarta	8	4
Quinta	2	1
Sexta	2	1
Séptima	1	0,5
Octava	1	0,5

Tabla 29: Posición ocupada por el joven entre los hermanos

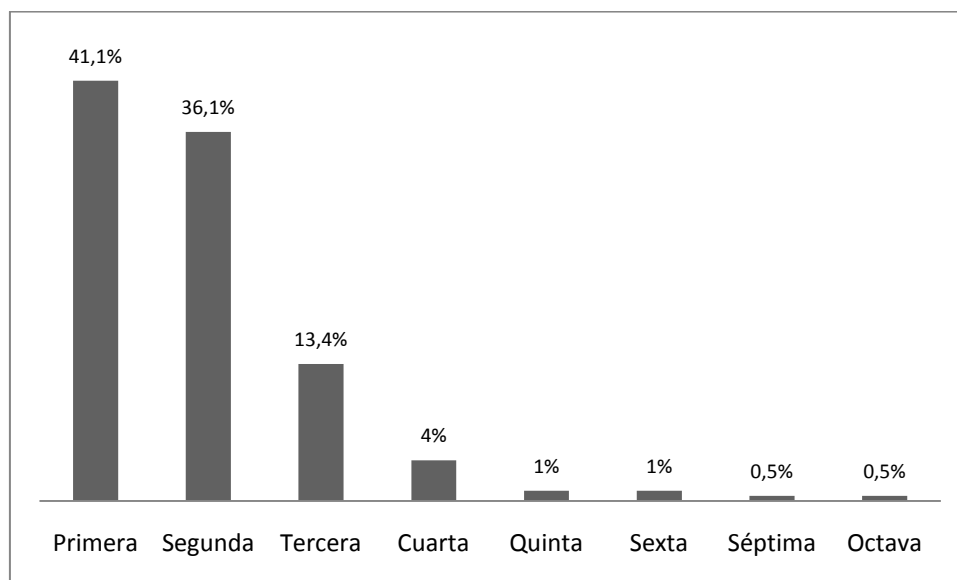


Gráfico 11: Distribución de la posición ocupada por el joven entre los hermanos

En menor porcentaje, se identifican otras estructuras familiares que, siguiendo la clasificación de Aguado (2010), responden a la categoría de familias extensas o complejas, compuestas por progenitores (padre y madre), hermanos, abuelos u otros familiares²² y familias monoparentales, compuestas únicamente por uno de los progenitores y los hijos. Las dos categorías familiares indicadas son las que caracterizan, en mayor grado, a la población inmigrante.

²² El gráfico que se presentará a continuación, se abrevian con las siguientes iniciales: *padre* (P), *madre* (M), *hermanos* (H), *abuelos* (A) y *otros familiares* (O).

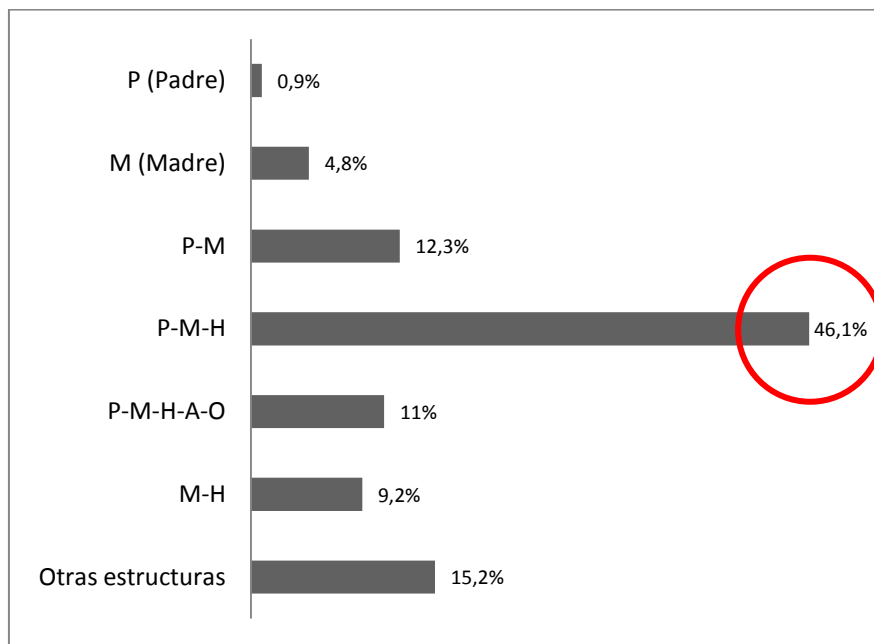


Gráfico 12: Estructura familiar. Composición

Aunque el mayor porcentaje de representación de la estructura familiar es la que corresponde a la categoría de familia nuclear o tradicional, la existencia de otras tipologías familiares es el resultado de factores como el incremento de las separaciones familiares, o la diversidad cultural, por citar sólo algunos (Aguado, 2010). En esta última línea de reflexión, se establece otra de las variables de análisis que justifican la diversidad cultural del perfil familiar de estos jóvenes: el *origen de los progenitores*.

El 69,1% de los progenitores han nacido en España (el 43,2% en Cataluña y el 25,9% en el resto de España, principalmente Andalucía) y un 28,3% ha nacido en el extranjero, principalmente en países de América Latina (46,2%), Marruecos (21,5%) y África subsahariana (13,8%). No obstante, independientemente del origen de los progenitores, el 77,7% hace más de tres años que reside en Cataluña.

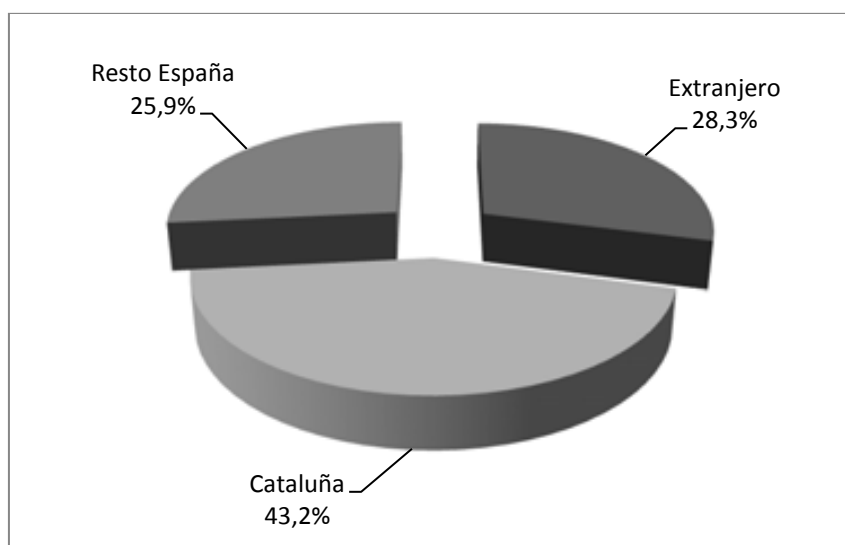


Gráfico 13: Origen de los progenitores

La *situación laboral de los progenitores*, indicada por los jóvenes que han respondido al cuestionario, establece que el 67,8% de los padres están en activo, desempeñando algún tipo de actividad, mientras que la situación laboral de un 27,4% es de desempleo.

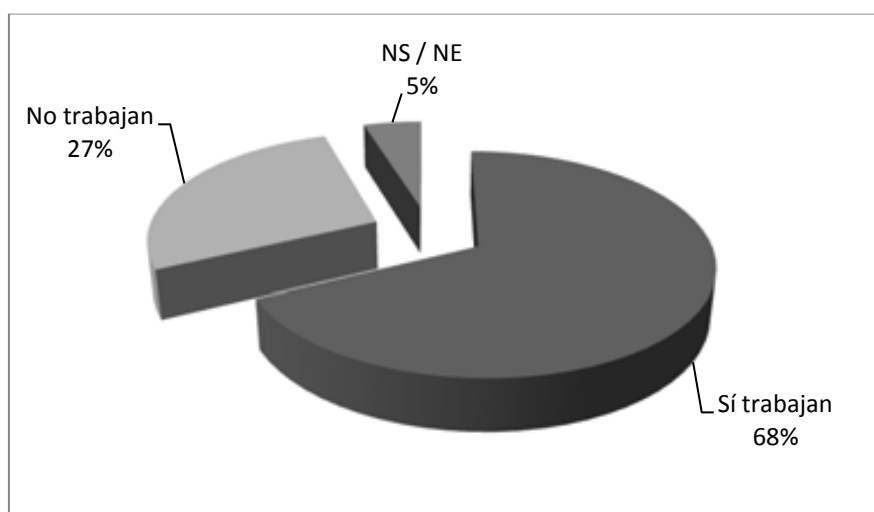


Gráfico 14: Situación laboral de los progenitores

Si atendemos a las principales profesiones desarrolladas por los progenitores, se observa que las madres se dedican mayoritariamente al sector servicios, realizando actividades de tipo comercial (dependientas en un 21,8%), de limpieza (sector doméstico principalmente, en un 26,8%) y oficina (tareas administrativas en un 12%). Ajeno al sector servicios, el más representativo en el caso de las madres es el industrial (el 7,7% trabaja como operaria de fábrica). Por el contrario, los padres

trabajan principalmente en el sector de la construcción (el 22,9%), reparto o transporte (el 14%) y en el sector industrial (el 11,2% son operarios de fábrica).

Progenitor	Profesión	Porcentaje válido
Madre	Dependiente	21,8
	Limpieza	26,8
	Oficina	12,0
	Operaria fábrica	7,7
	Otros sectores	31,7
Padre	Construcción	22,9
	Transporte- Reparto	14,0
	Operario fábrica	11,2
	Otros sectores	51,9

Tabla 30: Principales profesiones de los progenitores

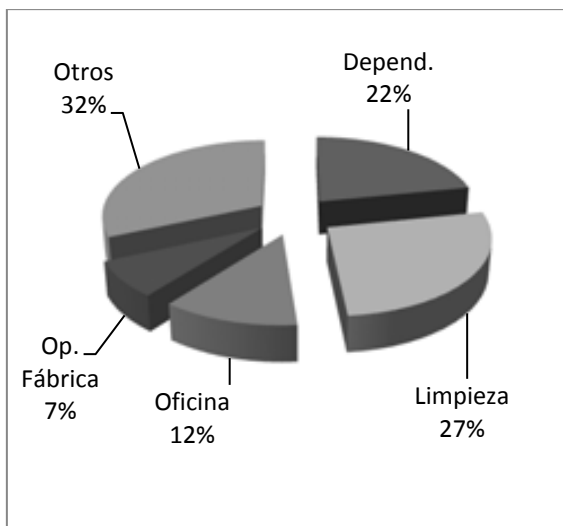


Gráfico 15: Sector profesional madre

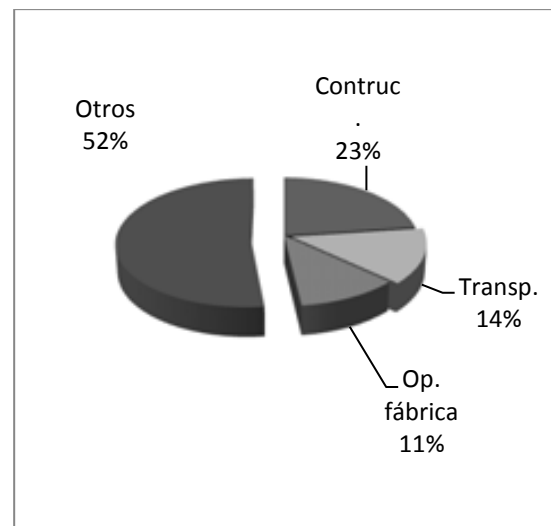


Gráfico 16: Sector profesional padre

Es preciso indicar que no se han analizado las condiciones laborales relativas a situación contractual, índice de temporalidad, u otras, relacionadas con la situación laboral de los progenitores. No obstante, a la luz de las diferentes informaciones y comentarios recibidos, se puede inferir que muchos de ellos se encuentran en situaciones de precariedad laboral (sin contrato laboral, o elevado índice de temporalidad). Durante la pasación de los cuestionarios, los jóvenes dudaban si debían responder *sí* a la pregunta '*¿tu madre y tu padre trabajan?*'; comentaban que sí que lo hacían pero, sin contrato de trabajo. Asimismo, de las entrevistas se aduce un perfil socioeconómico medio-bajo de estos jóvenes.

Otras de las variables analizadas en el perfil familiar de estos jóvenes ha sido el *nivel educativo de los progenitores*. Las respuestas dadas permiten identificar que el 52%, del nivel educativo de los padres, es el equivalente a los niveles de estudios primarios (lo que anteriormente a la LOGSE era el Graduado Escolar, escolarización hasta los 14 años) y secundarios (lo que anteriormente a la LOGSE era Bachillerato/COU o Formación Profesional, de los 14 a los 17-19 años, según la vía). El 23,5% de los jóvenes confirma no saber qué estudios tienen sus padres.

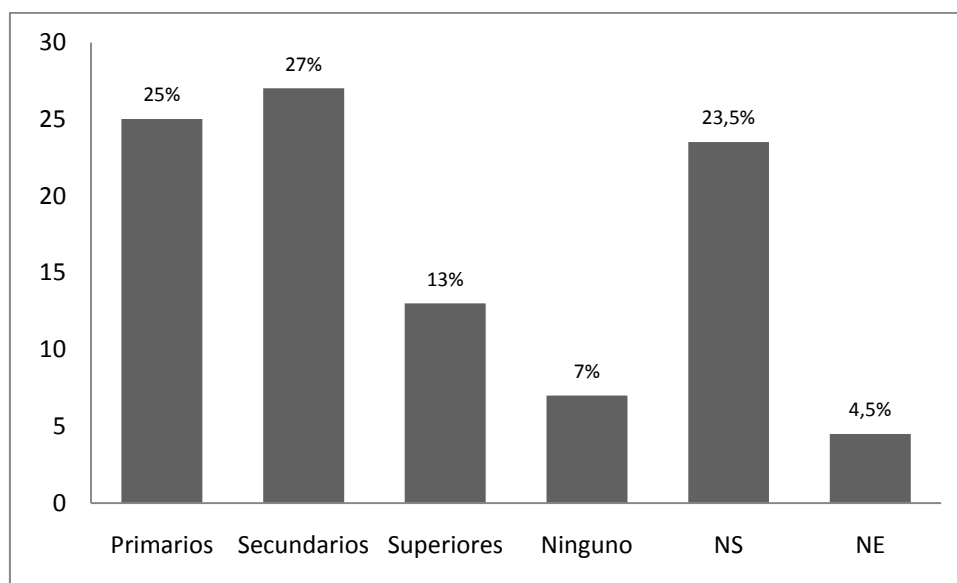


Gráfico 17: Nivel educativo de los progenitores

La variable *nivel educativo de los progenitores* contribuye a entender el perfil formativo del colectivo de jóvenes. Son muchos los estudios que establecen la influencia del nivel educativo de los padres, en el nivel académico de los hijos. Véase, por ejemplo, el último informe sobre inclusión social en España (Marí-Klose et al., 2009), donde los autores establecen que las raíces de los bajos rendimientos educativos, o la proclividad al abandono escolar, se encuentran en el escaso apoyo y estímulo que reciben de sus progenitores. Estos autores aluden a la influencia del nivel educativo de los padres, en el nivel académico de sus hijos, en los siguientes términos: *“El nivel educativo de los padres es el factor explicativo más importante del logro educativo de los hijos/as, así como de su posición socioeconómica cuando son personas adultas. Los estudiantes cuyos padres tienen bajo nivel educativo obtienen sistemáticamente peores resultados en los tests que realiza el estudio PISA en todos los países de la OCDE”* (Marí-Klose et al., 2009, p. 180).

En esta misma línea de resultados, se analiza la variable *interés familiar hacia la formación* que el joven está realizando, variable que, como ya se ha visto, se apunta

como condicionante del rendimiento académicos de estos jóvenes. No sólo Marí-Klose et al. (2009) lo constatan, otros estudios como el realizado por González-Pienda et al. (2002) evidencian la influencia e implicación de ciertas dimensiones familiares en el rendimiento académico de los hijos (interés respecto de los trabajos académicos de los hijos, tipo de ayuda que prestan los padres a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar, conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos...). Por lo tanto, esta variable, relacionada con el *estímulo por y para la formación* de este colectivo de jóvenes, permite identificar si los familiares se implican en el proceso de formación del joven, quién lo hace (padre, madre, hermanos, abuelos, otros familiares, amigos) y qué principales motivos despiertan ese interés e implicación. Asimismo, el análisis de esta variable permite establecer un vínculo entre dos perfiles, el familiar y el formativo.

Es significativo que el 96,9% de los jóvenes responden *sí* a la pregunta '*¿Algún miembro de tu familia, o entorno más próximo, te pregunta cómo te va en el curso de formación que estás realizando?*'

¿Te preguntan cómo te va el curso?	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	221	96,9
No	4	1,8
No especifica	3	1,3

Tabla 31: Distribución de la categoría interés familiar por los estudios del joven

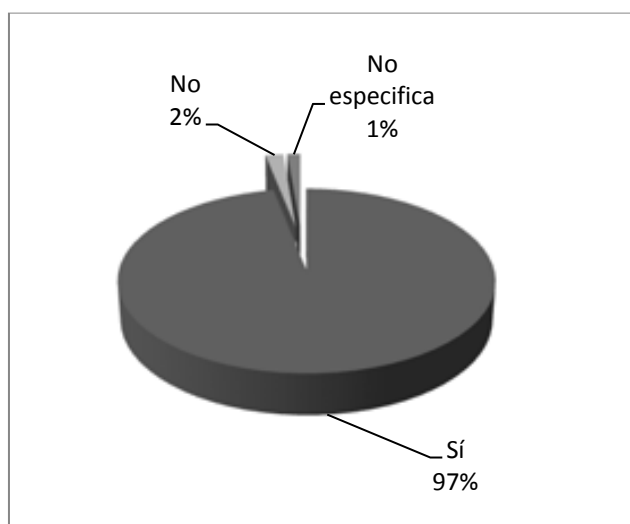


Gráfico 18: Interés familiar por los estudios del joven

De aquellos que valoran positivamente el interés que sus referentes adultos tienen hacia la formación que están realizando, el 31,3% señalan la opción *padre, madre y otros* (principalmente amigos) (todos incluidos), como aquellas personas que se interesan por su formación. No obstante, entre los dos progenitores, se establecen diferencias. Aunque el 14,92% indica que tanto el padre como la madre preguntan por sus estudios, el 7,14% de los jóvenes identifican la figura materna como la única persona que se interesa por sus estudios, frente a un 4,02% que considera que es el padre. Asimismo, los jóvenes señalan la figura paterna como la que menos se interesa por su formación; *“Mi padre no me pregunta cómo me va en los estudios porque no confía en mí”* (Anexo 12 -soporte CD-, p. 5).

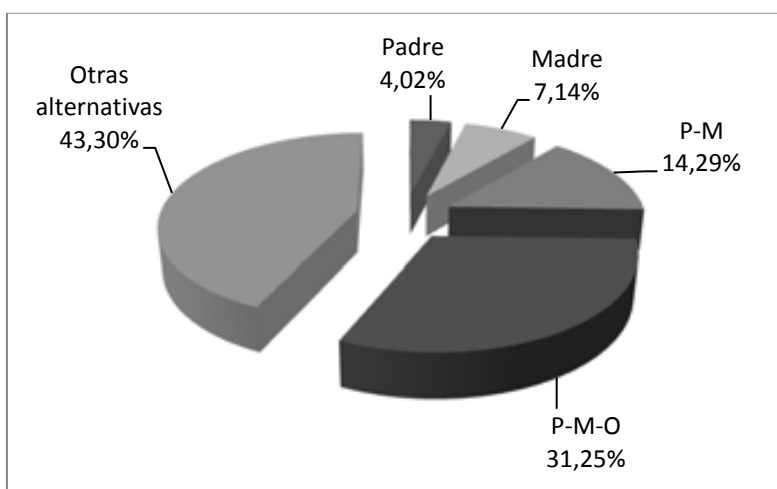


Gráfico 19: Distribución de las personas que muestran interés por el estudio de los jóvenes

Cuando se les pregunta a los jóvenes por qué creen que esas personas les preguntan por sus estudios, argumentan que los motivos que llevan a estos familiares a interesarse y preguntar se atribuyen, principalmente, a cuestiones de carácter personal, formativo y en menor medida, laboral u otros (véanse argumentaciones en el Anexo 12 -soporte CD- de este trabajo).

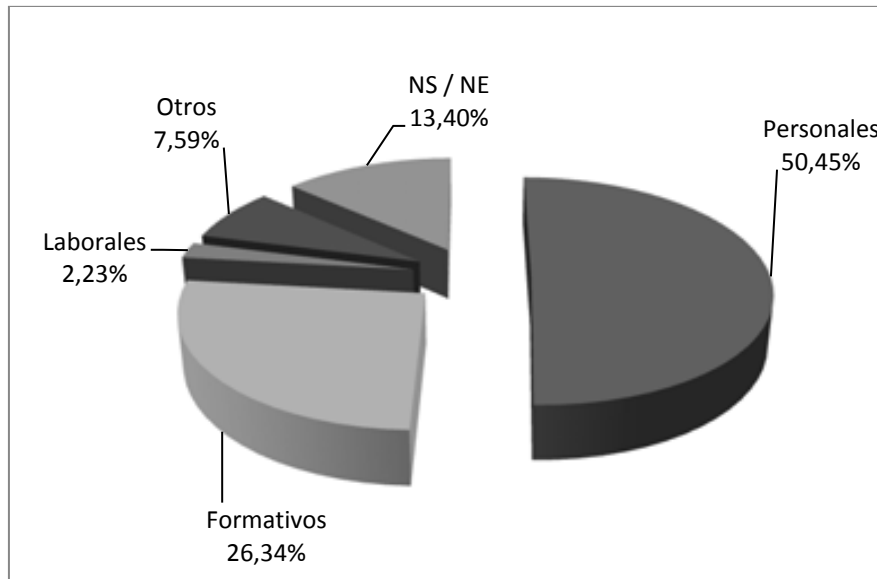


Gráfico 20: Motivos asociados al interés que la familia muestra hacia la formación del joven

Motivos personales u otros. El 58,04% atribuye los motivos a cuestiones directamente relacionadas con su persona, con su bienestar.

Porque les interesa lo que hago y quieren un bien para mí.

Porque les importo.

Porque se interesan por mí.

Porque se preocupan por mí.

Porque se preocupan por mi futuro

Motivos formativos. El 26,34% considera que les preguntan porque quieren que obtengan el Graduado en ESO y sigan su formación.

Porque se preocupan por mis estudios.

Quieren que me saque la ESO.

Porque les importa que saque adelante mi formación.

Para ver si me va bien ya que la ESO me iba mal.

Motivos laborales. El 2,23% argumenta que les preguntan pues consideran que esos estudios les ayudarán a insertarse laboralmente.

Porque quieren que me vaya bien y pueda trabajar de los que me gusta.

Para saber si me va bien, porque saben que necesito algo para trabajar.

Asimismo, las argumentaciones que los jóvenes dan como respuesta a los motivos que ellos consideran, incitan a estos familiares a *no* preguntar por sus estudios, son también atribuidas, principalmente, a motivos de carácter personal.

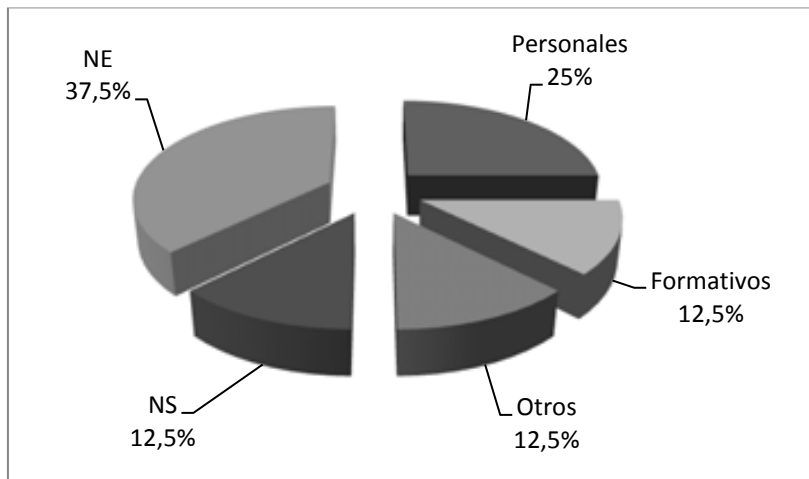


Gráfico 21: Motivos asociados al desinterés que la familia muestra hacia la formación del joven

Motivos personales u otros. El 37,5% del colectivo de jóvenes atribuye los motivos del desinterés familiar por sus estudios a cuestiones de carácter personal asociadas a temas de confianza hacia su persona.

*Mi padre no me pregunta cómo me va en los estudios porque no confía en mí.
No me pregunta porque, ya, en parte, les da igual lo que haga.*

Motivos formativos. El 12,5% atribuye los motivos del desinterés familiar por sus estudios a cuestiones de carácter formativo, consideran que los padres dan por hecho que van a suspender.

Mi padre no me pregunta porque se piensa que voy a suspender.

Un porcentaje elevado de jóvenes, el 37,5%, no especifica la razón del desinterés familiar hacia sus estudios y el 12,5% indica no saberlo.

Del análisis cualitativo de las entrevistas se derivan los siguientes resultados relacionados con el perfil familiar del colectivo de jóvenes:

Como sucedía con el perfil formativo, el análisis cualitativo de las entrevistas permite concretar la información de los cuestionarios sobre el perfil familiar del colectivo de jóvenes.

Los fragmentos transcritos, que se presentarán de cada una de las variables analizadas, son sólo algunas de las aportaciones realizadas por las personas entrevistadas. La totalidad de estas pueden consultarse en el Anexo 9 (soporte CD) de este trabajo.

Los municipios que más aportaciones realizan al perfil familiar son Hospitalet de Llobregat y Montcada, tal y como muestra la tabla que sigue a continuación.



Tabla 32: Frecuencia de códigos relativos al perfil familiar del/de la joven

La mayoría de las personas entrevistadas describen el perfil familiar de estos jóvenes atendiendo a las variables:

Estructura familiar. Aunque las fuentes informantes identifican situaciones familiares normalizadas, la sensación general es la de una situación marcada por los *desajustes*. Puntualizan que los progenitores de estos jóvenes se encuentran en situación legal de separación o divorcio y con situaciones personales complicadas, que afecta de manera personal a estos jóvenes. También confirman que muchos de los jóvenes extranjeros conviven únicamente con uno de los progenitores, generalmente el otro se encuentra viviendo en el país de origen.

T2: A ver, sí hacemos una previa y decimos '¿A los chavales con fracaso escolar, donde los enmarcamos?', pues, seguramente, un gran porcentaje de alumnos con fracaso escolar provienen de **familias desestructuradas**, niveles socioeconómicos bajos... otros que no. Pero, normalmente, esto va bastante ligado, por desgracia.

E: ¿Son variables influyentes?

T1: Sí. Por eso digo que, claro, que puede ser determinante.

T2: Y luego hay familias realmente desestructuradas, que han vivido situaciones complicadas. Pero no son las más.

T1: No, la mayoría son familias bastante normales. Padres divorciados,

separados...

*T2: Lo que pasa es que sí que es cierto que les afecta bastante. Cuando son **padres separados**, la relación con las parejas de los padres...*

T3: Cómo viven ellos también ese movimiento. Están quince días con uno y quince con el otro.

T1: Se aprovechan mucho de la situación, también. Las normas van cambiando.

T2: El novio de mi madre me dice que no sé qué. Éste me ha decir a mí ¿qué?.

Bueno, la separación es algo habitual, pero la familia se mueve y ellos no están preparados emocionalmente para gestionar todo esto.

E: Porque la situación familiar de estos jóvenes, ¿cómo la describiríais?

*T2: Es variada, muy variada. También depende de los años (académicos) y de los mismos grupos. Es muy variada. **Hay familias que son normales**, están muy normalizadas y son alumnos que no han estudiado porque, mira, son muy inmaduros, no han estudiado porque no tenían ganas. **Y después hay otros con situaciones familiares complicadas**, con una situación personal complicada.*

E: Si comparáis los dos grupos, la familia ¿es un eje importante? ¿el modelo familiar en unos, o en otros, les influye de alguna manera?

*T2: **Suelen ser alumnos con una familia desestructurada en la mayoría de los casos**. En el caso de los jóvenes extranjeros, pues, **puede que el papá o la mamá no estén aquí**, esté en el extranjero.*

Situación laboral familiar. La valoración general que las personas entrevistadas hacen de la situación laboral de la familia es la de *precariedad*. Algunos de los progenitores se encuentran en situación de desempleo, o trabajando en condiciones laborales precarias, caracterizadas por largas jornadas de trabajo (una media de diez horas diarias), o por la carencia de un contrato laboral. Esta situación condiciona no sólo el nivel socioeconómico de las familias, también la situación personal de muchos de estos jóvenes, que deben asumir tareas que no deberían corresponderles por edad; por ejemplo, quedan al cuidado de hermanos menores, o quedan al cargo de otros familiares como son los abuelos.

E: Tema familia. Cómo conectáis, se implica, no se implica...

*T: La familia... es que... **depende de las familias, pero por norma general hace tiempo que lo dieron todo por perdido con su hijo y desconectan**. También es verdad que son gente que tampoco han tenido la atención que habrían debido tener con esos críos. Por muy buenas personas que sean, no se trata que sean malas personas, se trata de que son **matrimonios** que han estado, a lo mejor, **todo el santo día trabajando, los niños se han criado con los abuelos y la crianza con los abuelos no es la misma**. Los abuelos, pues, **no están por la labor de hacer de padres**, los niños esto lo saben, tienen muchas horas libres, no acostumbran a tener ocupaciones fuera del colegio, no hacen deporte, no hacen extraescolares, no hacen cosas que les puedan gustar o motivar, los padres llegan muy tarde... **no hay un seguimiento del día a día**. Puede que los padres les pregunten a sus hijos que qué tal les va, pero yo entiendo que es una dinámica de dos personas que están trabajando 10-12 horas diarias, pues llegan y tienen que preparar la cena, las cosas para el día siguiente... y no... no da tiempo a más.*

*T2: (...) En el caso de los **jóvenes** extranjeros, pues, puede que el papá o la mamá no esté aquí, esté en el extranjero. Todos los problemas que tienen en casa los traen aquí. Son chicos que maduran rápidamente y que los problemas de adultos los tienen muy integrados y chicos/as de 16 años se preocupan por muchas cosas por las que no deberían preocuparse.*

*T1: Normalmente **tienen responsabilidades que nos les tocaría**. Por ejemplo, hay niños que sólo tienen aquí a la madre y a una tía, las dos están trabajando todo el día, desde bien temprano, hasta la noche y encima **tiene una hermana más pequeña a la que ha de dar de comer, ha de llevar al cole y están solos**. Son adultos en cuerpos de jóvenes.*

Nivel educativo familiar. Las personas entrevistadas coinciden en identificar un *bajo nivel educativo*. Generalmente, los progenitores de estos jóvenes no poseen estudios, o tienen estudios primarios en su mayoría. No obstante, el nivel educativo de los padres no implica que éstos otorguen escasa importancia a la formación que su hijo está realizando. Muchos de los jóvenes que solicitan su ingreso en un programa de formación, lo hacen como repuesta a la demanda de su familia.

*T1: Y después, el **nivel de estudios de los padres normalmente es bajo**.*
*T2: Son estudios **primarios, muchos sin estudios** y también tenemos muchos padres que no tienen trabajo. Ahora mismo, sí.*
E: ¿La familia se interesa?
T1: Yo creo que se interesan a su manera. Normalmente, no llaman mucho, no están muy pendiente, pero tampoco...si les llamas y tal, bueno, vienen a buscar las notas...
T2: Sí, eso lo hacen y si los llamas vienen.
T1: Sí, si los llamas vienen. Eso sí...

Interés formativo de la familia. La mayoría de las personas entrevistas identifican un interés familiar, por la formación que el joven está realizando, generalizado. Coinciden en apuntar una *buena implicación y grado de interés*, por parte de los progenitores, en la formación que sus hijos realizan. Asimismo, por parte del personal que coordina los programas formativos, se intenta que la familia se implique, que exista un seguimiento y que no se desvincule.

E: ¿Tu ves una mejora en tí?, ¿tu familia que opina?
A: Sí, yo veo una mejora en mí y mi familia también. Mi madre no se esperaba que yo fuera a estudiar. Ella siempre ha querido que yo... a ver, ella siempre ha estado conmigo para lo que he querido y estaba conmigo cuando quería hacer peluquería, pero cuando me he metido aquí, es que me apoya mucho y me dice 'son cinco años', que yo ya lo sé, pero 'hazlo, porque tu puedes hacerlo' y esto me sube muchos los ánimos. Yo misma me digo 'es que puedes hacerlo'.
*E: O sea que **tu madre se preocupa, te pregunta como te va...***
*A: **Y mi padre también.***

E: La familia, ¿qué papel juega?, ¿tenéis contacto con la familia?, ¿creéis que se implica, no se implica, se queda al margen?, ¿qué percepción tenéis?
T2: De entrada hacemos dos grupos. Los que participan de las prácticas formativas, todas las familias tienen que firmar las autorizaciones. En algún caso, hemos tenido reuniones con familias. Por ejemplo, uno de los centros (el concertado) exigió que las familias estuvieran en la presentación del programa. En otro centro, directamente no hemos estado nosotros en contacto con las familias, pero el centro sí. También han participado las familias. En otros centros, depende. En algunos he conocido a las familias, en otros no.

E: ¿La respuesta por parte de ellos (los padres) es positiva?

T3: **Sí.**

T2: **Cada vez más, ¡eh!**

E: *¿Y las familias. Muestran interés por el programa, se implican?*

T: **La familia ha sido un objetivo clave de este programa.** Nos reunimos con las familias de estos chavales durante los meses de mayo, junio del año anterior. Mantuvimos dos reuniones con las posibles familias destinatarias de estos programas, todas ellas mostraron un gran interés, eran consciente de que era, quizás, la última oportunidad para obtener el Graduado en ESO y entonces, la familia siempre que les hemos llamado, o hecho reuniones, nos han dado todo el tipo de apoyo. Quizás la familia apoya más el programa que lo que lo hace el propio chaval, porque se dan cuenta que lo estamos haciendo por ellos. Entonces, la familia en este aspecto no hay ningún problema. Total apoyo y siempre que les hemos llamado han venido.

Los motivos que llevan a la familia a interesarse por la formación de estos jóvenes son principalmente motivos de carácter personal. No obstante, también se identifican motivos de carácter laboral y formativo.

E: *¿Qué crees que esperan la familia de estos chavales?*

T: *Pues depende de la familia. Esperan que se den cuenta que se necesita hacer para ser hombres de provecho y que ellos mismos hagan el cambio. Les da igual que sigan estudiando, o que trabajen, les da lo mismo. La familia busca que estudien, o que trabajen, pero que sus hijos intenten ocuparse y no quedarse al margen.*

T2: *Pero yo creo que la mayoría busca formación. También culturalmente, un niño de 16 años, en Ecuador o la República Dominicana, son adultos y cuando tienes las entrevistas con las madres, no tratan igual un niño de 16 años de aquí que a uno de fuera. Para las mamás y los papás esos niños ya son adultos y eso se transmite a nivel cultural y familiar y hablo por la parte de electricidad, cuando vienen, vienen para aprender un oficio. Cuando vienen a las entrevistas no vienen a aprender catalán, informática... para volver al sistema educativo. Que eso lo hagan después, bueno, pero el objetivo suyo cuando empiezan el curso es formarse e incluso los especiales vienen a buscar y aprender un oficio. Las familias les han inculcado que aquí vendrán a aprender a ser auxiliares administrativos.*

Nuevamente, se observa cómo la información obtenida de las entrevistas coincide y completa la resultante de los cuestionarios. A continuación, se presenta una tabla donde se recoge la información descriptiva más relevante y significativa de ambas fuentes de recogida de información (el cuestionario y la entrevista).

Variables Perfil Familiar	Caracterización más representativa de los jóvenes participantes de la muestra
Estructura/Composición familiar	Estructura tradicional: padre, madre, hermanos. Jóvenes que ocupan las primeras posiciones entre los hermanos.
Situación familiar	Tendencia a situaciones de desajuste y separación de los progenitores.
Origen	España (Cataluña y Andalucía, principalmente). América Latina. Marruecos. África subsahariana.
Nivel educativo	Básico (estudios primarios, principalmente).
Situación laboral	Precaria.
Interés por la formación de sus hijos/as. Grado de implicación	Positiva. Principales motivos de interés: personales.

Tabla 33: Síntesis del perfil familiar del colectivo de jóvenes

Los resultados obtenidos del análisis del perfil familiar del colectivo de jóvenes y los obtenidos del análisis de su perfil formativo resultan significativos para este estudio, especialmente con relación a los resultados que describen el perfil comportamental. Las conductas disruptivas eran características de este grupo de jóvenes (comportamientos amenazantes y desafiantes, conductas de carácter delictivo como el robo, absentismo, baja motivación e interés por los estudios, un bajo autoconcepto). El presente estudio identifica resultados paralelos a los obtenidos en otros estudios, donde se identifican, entre los factores de riesgo de las conductas o comportamientos disruptivos y antisociales, variables relacionadas con la situación familiar de los jóvenes (desajustes familiares, situaciones complicadas, bajo nivel socioeconómico y educativo de los progenitores) y factores académicos de los jóvenes (bajo nivel formativo e historia de fracaso académico) (López-López & López-Soler, 2008; Rutter, Giller & Hagell, 2000).

4.2.1.4. Perfil Laboral

En los cuestionarios, así como en las entrevistas, las variables analizadas para describir el perfil laboral del colectivo de jóvenes que han participado en la muestra han sido: *conocimiento del mercado de trabajo actual, historial laboral y expectativas profesionales*.

Del análisis estadístico de los datos obtenidos, en la primera parte del cuestionario, se obtienen los siguientes resultados:

El conocimiento del mercado de trabajo actual que tienen los jóvenes viene definido por las respuestas que éstos dan a cuestiones relativas a:

- La formación mínima que consideran se requiere para acceder a un puesto de trabajo.
- Las características que definen el mercado de trabajo actual.

Respecto a la formación mínima que consideran se requiere para acceder a un puesto de trabajo. El 75% considera que la ESO es la formación mínima requerida, mientras un porcentaje bastante inferior, el 8,78%, considera que la formación mínima requerida es la ESO junto con alguna otra modalidad de formación profesional. Un 7,01% considera que la formación mínima requerida es la formación profesional (ciclos formativos, estudios universitarios, PQPI). El 5,7% no sabe, o no especifica, que formación mínima cree necesaria y un 3,51% considera que, para acceder al mercado de trabajo, no es necesario ningún tipo de formación.

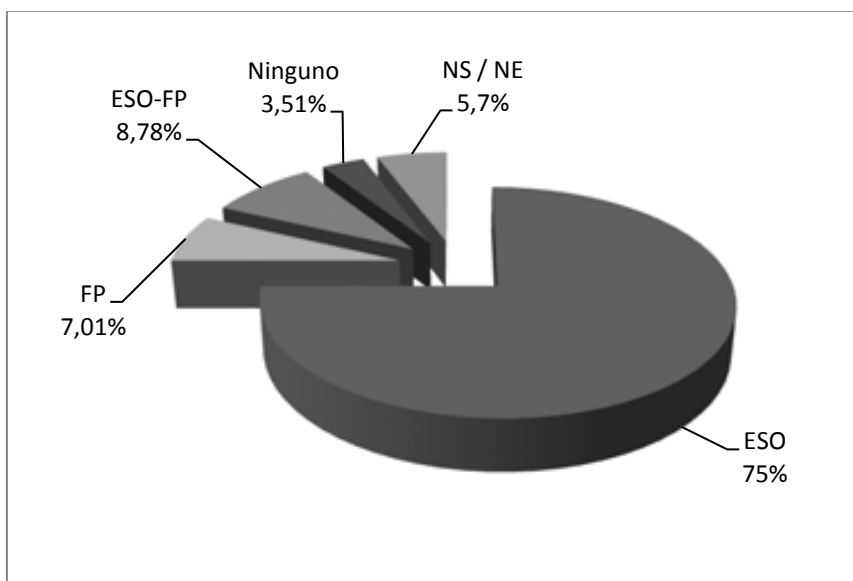


Gráfico 22: Formación mínima que los jóvenes consideran necesaria para acceder al mercado de trabajo

Estos resultados coinciden con el perfil formativo descrito para este colectivo de jóvenes, donde se identificaba que la mayoría querían obtener el Graduado en ESO y continuar un itinerario formativo de formación profesional, principalmente un CFGM, una vez finalizado el programa. Por lo tanto, se permite argumentar que existe una coherencia entre la formación que los jóvenes consideran que el mercado laboral les

exigirá y sus expectativas, o propósitos formativos, para acceder al mercado de trabajo.

Respecto a las *características que definen el mercado de trabajo actual*. Las características concretas del mercado de trabajo actual que se han querido analizar en este estudio han sido la *estabilidad*, la *movilidad laboral* y las *exigencias del mercado laboral*. Para ello, se pidió a los jóvenes que respondieran *sí* (si estaban de acuerdo) o *no* (si estaban en desacuerdo) a cinco afirmaciones. En la tabla que sigue a continuación se muestra:

- Qué *preguntas* se redactaron para cada una de las características apuntadas (estabilidad, movilidad laboral y exigencias del mercado de trabajo).
- El *porcentaje* de respuestas afirmativas y negativas dadas por los jóvenes.

Caract.	Ítem cuestionario	Porcentaje Respuesta por ítem		Porcentaje Respuesta por bloque	
		SÍ	NO	SÍ	NO
Estabilidad	<i>“Una característica del mercado de trabajo actual es la estabilidad laboral”</i>	57,7	42,3	57,7	42,3
Movilidad laboral	<i>“En el mercado de trabajo actual es fácil cambiar de profesión”</i>	19,4	80,6	45,8	54,2
	<i>“Es más fácil acceder al mercado de trabajo si no te importa moverte geográficamente”</i>	72,2	27,8		
Exigencias del mercado de trabajo	<i>“Cuando una empresa contrata a alguien valora únicamente su experiencia laboral o profesional”</i>	42,5	57,5	55	45
	<i>“Los trabajadores menores de 40 años tienen las mejores oportunidades de trabajo”</i>	67,4	32,6		

Tabla 34: Distribución respuestas afirmativas y negativas de los ítems 'características del mercado laboral'

Los resultados presentados en la tabla anterior permiten un doble análisis. El primero, atendiendo a los resultados obtenidos de cada uno de los ítems y el segundo, atendiendo a los resultados después de haber agrupado los ítems en bloque, en función de la característica que se analiza.

Del primer análisis, el individual por cada uno de los ítems se obtiene que:

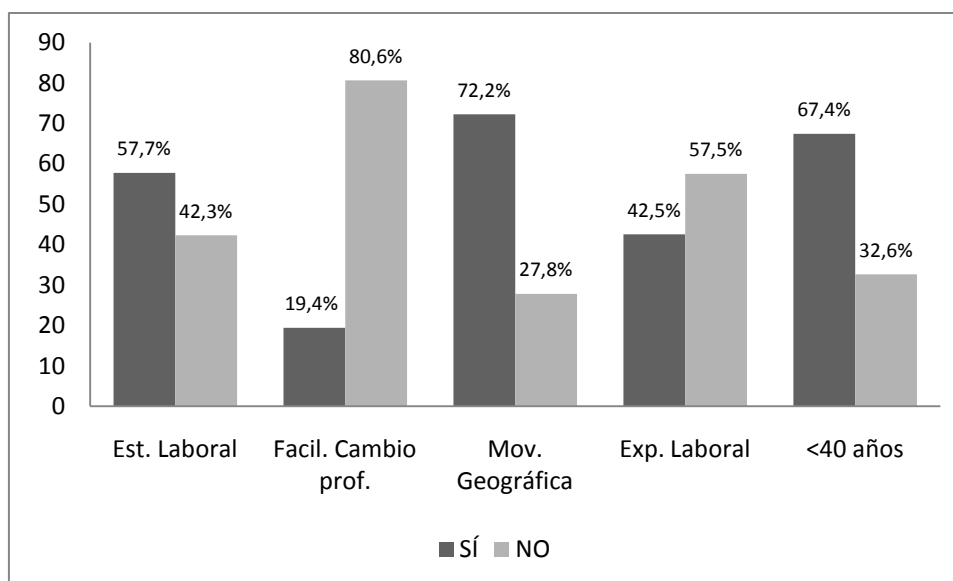


Gráfico 23: 'Características del mercado laboral'

- Para el ítem *'La estabilidad laboral es una característica del mercado de trabajo actual'* (Est. Laboral):
 - El 57,7% de los jóvenes considera que la estabilidad laboral caracteriza al mercado de trabajo actual.
- Para el ítem *'En el mercado de trabajo actual es difícil cambiar de profesión'* (Facil. Cambio prof.):
 - El 80,6% de los jóvenes considera que no es fácil cambiar de profesión en el mercado de trabajo actual.
- Para el ítem *'Resulta más fácil acceder a un puesto de trabajo si tienes disponibilidad para moverte geográficamente y menos de 40 años'* (Mov. Geográfica y <40 años):
 - El 72,2% de los jóvenes considera más fácil acceder a un puesto de trabajo si tienes disponibilidad para moverte geográficamente.
 - El 67,4% considera que los menores de 40 años tienen mejores oportunidades a la hora de encontrar y acceder a un empleo.
- Para el ítem *'La experiencia laboral no es lo único valorado por la empresa'* (Exp.Laboral):
 - El 57,5% considera que la empresa no sólo valora la experiencia laboral a la hora de contratar a alguien.

A la luz de los resultados, podemos argumentar que el colectivo de jóvenes conoce qué factores pueden facilitarles su acceso al mercado de trabajo y cuáles dificultárselo. No obstante, resultan significativos algunos comentarios realizados durante la aplicación del cuestionario. Por ejemplo:

- Aún identificando la movilidad geográfica como una de las variables que pueden facilitarles la incorporación a un empleo, los jóvenes no estaban dispuestos a hacerlo y comentaban que preferían un trabajo que no le implicara desplazarse.
- Aunque coinciden en afirmar que las personas menores de 40 años tienen mejores oportunidades de empleo, no están de acuerdo con esta situación y argumentan que no lo consideran justo, pues muchos de sus padres y madres tiene más de 40 años; *‘Sí, los trabajadores menores de 40 años tienen mejores oportunidades de trabajo, aunque no deberían’*.
- El ítem *estabilidad laboral* ha sido el más equilibrado en los resultados obtenidos (casi roza el 50% de respuestas positivas y negativas), pero también ha resultado el que más dificultad les ha generado en su respuesta. Argumentaban que no tenían muy claro el significado del término *estabilidad*; *‘No sé que es la estabilidad laboral’*.

Del segundo análisis, el de los ítems agrupados en bloques en función de las tres características establecidas (estabilidad laboral, movilidad laboral y exigencias del mercado de trabajo), se obtiene la siguiente fotografía.

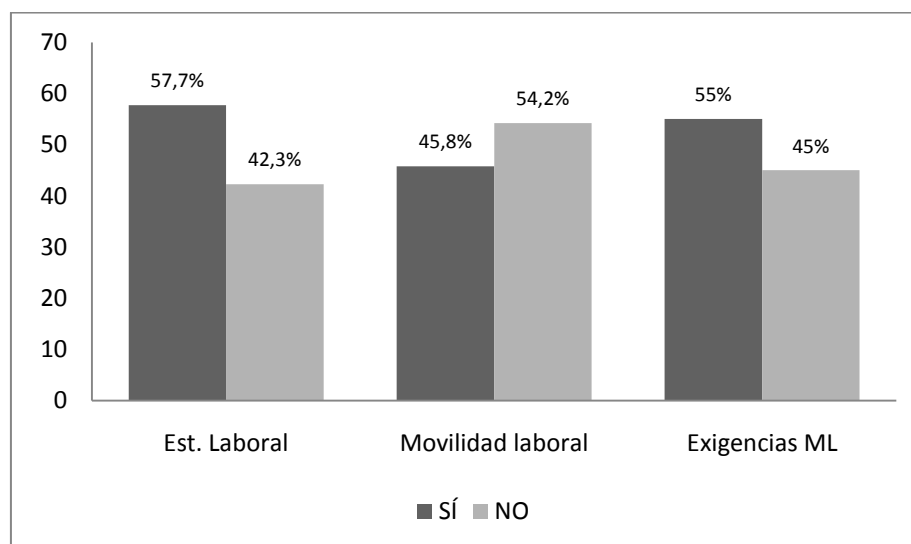


Gráfico 24: Bloques que integran 'Características del mercado laboral'

- El 57,7% de los jóvenes considera que la estabilidad laboral caracteriza al mercado de trabajo actual.
- El 54,2% de los jóvenes identifica la movilidad como la característica más complicada del mercado de trabajo actual.

- El 54,9% considera que el mercado laboral actual es exigente.

Se observa que la tendencia general de la opinión de estos jóvenes sobre el mercado de trabajo actual tiende a una respuesta positiva, aunque la movilidad laboral es la variable característica que consideran más complicada y/o difícil de asumir.

El conocimiento del mercado laboral que poseen los jóvenes de la muestra se completa con los resultados obtenidos del análisis de otras variables, también significativas en el *perfil laboral* y que ayudan a perfilar, entender y justificar los resultados obtenidos. Estas variables son:

- El *historial laboral* del colectivo de jóvenes.
- Las *expectativas profesionales* del colectivo de jóvenes.

Para cada una de estas variables se han identificado unos indicadores, tal y como muestra la tabla que sigue a continuación.

Variables de análisis	Indicadores de análisis
Historial laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia laboral y/o profesional. ▪ Situación laboral actual. ▪ Condiciones laborales.
Expectativas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés profesional. ▪ Realidad profesional.

Tabla 35: Variables e indicadores complementarios del perfil laboral del colectivo de jóvenes

El análisis estadístico del *historial laboral* de estos jóvenes ofrece los siguientes resultados en relación con:

Experiencia profesional. El análisis de este indicador se deriva del planteamiento de dos cuestiones básicas:

- *¿Han tenido algún tipo de contacto con el mercado de trabajo?*
- *¿En qué sector profesional?*

Ambas cuestiones obligan a plantear y analizar si existen diferencias entre las variables *sexo* y *edad* de estos jóvenes y el hecho de haber tenido algún tipo de experiencia laboral.

Los resultados del análisis de la primera cuestión '*¿Han tenido algún tipo de contacto con el mercado de trabajo?*' nos indican que:

Variable	Indicador	Valor	Total muestra	Frecuencia	Porcentaje válido
Exp. Profesional	Experiencia Profesional	Sí	228	126	55,3
		No	228	99	43,4
Sexo	Hombre + Exp. Profesional	Sí	170	97	57
		No	170	70	41,1
	Mujer + Exp. Profesional	Sí	58	29	50
		No	58	29	50
Edad	<18 años + Exp. Profesional	Sí	180	92	51
		No	180	85	47,1
	>=18 años + Exp. Profesional	Sí	48	34	70,8
		No	48	14	29,2

Tabla 36: Distribución de la variable 'experiencia laboral'

El 55,3% de la muestra total de jóvenes afirma haber tenido *experiencia laboral*, frente a un 43,4% que no.

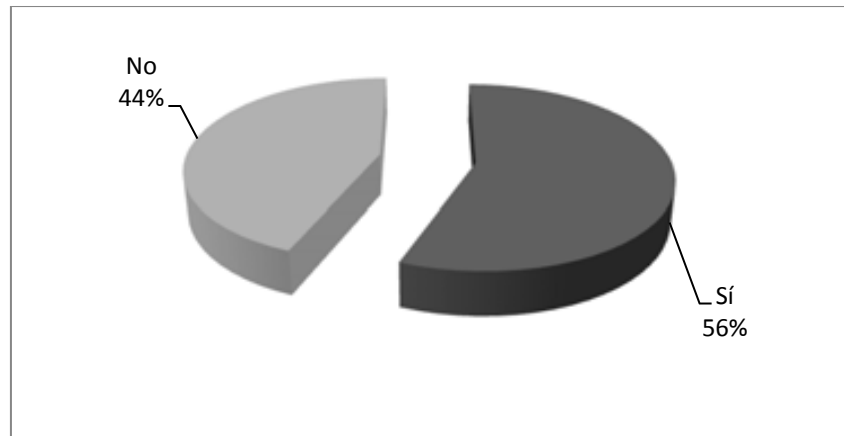


Gráfico 25: 'Experiencia Profesional'

No hay diferencias importantes en función de la *variable sexo*:

- El 57% del total de hombres que conforman la muestra (97 de un total de 170) y el 50% del total de mujeres (29 de un total de 58) dicen haber trabajado alguna vez.

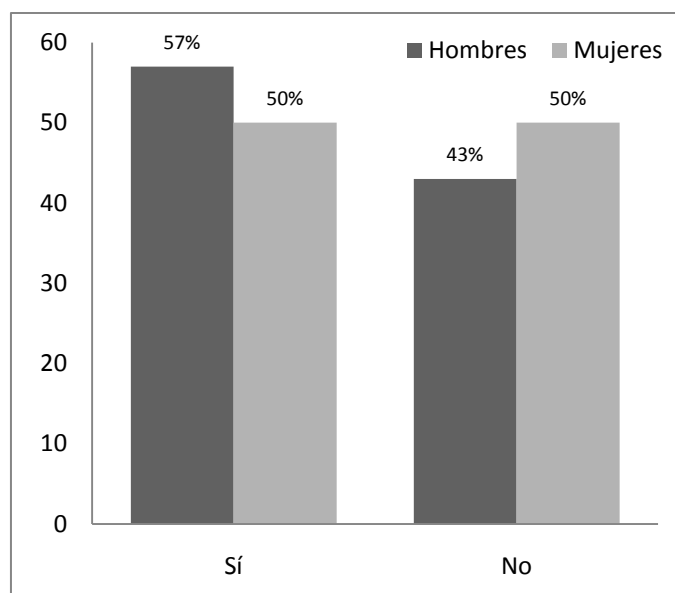


Gráfico 26: 'Sexo - Exp. Profesional'

Sí se detectan *diferencias* importantes en función de la *variable edad*:

- El 70,8% de los jóvenes mayores de 18 años (34 jóvenes de un total de 48) confirma tener experiencia laboral, frente a un 29,2% que no.
- El 51,1% de los jóvenes menores de 18 años (92 jóvenes de un total de 180) también confirma haber trabajado alguna vez, frente a un 47,1% que no.

Estos resultados responden a una de las características del mercado de trabajo actual. Aunque la edad legal para trabajar se sitúa en los 16 años, los menores de 18 años presentan mayores dificultades para insertarse en el mercado de trabajo; las empresas priorizan las candidaturas laborales de aquellas personas que ya han alcanzado la mayoría de edad.

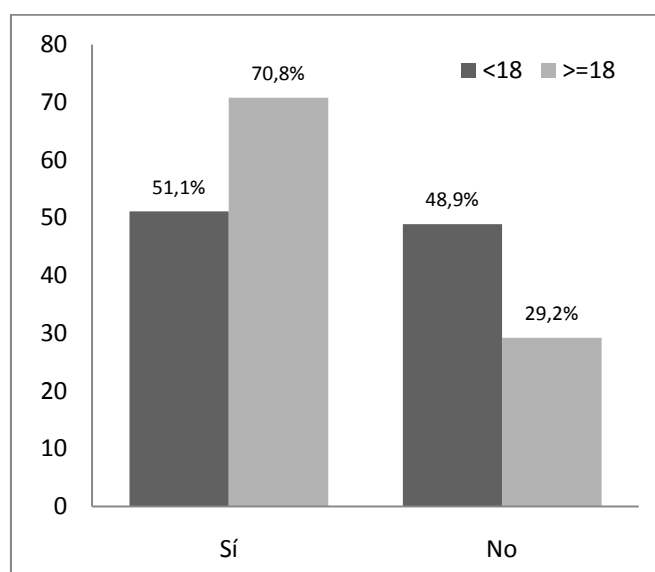


Gráfico 27: 'Edad-Exp. Profesional'

Los resultados obtenidos del análisis de la segunda cuestión ‘¿En qué sector profesional has trabajado?’ indican que:

Sector Profesional	Frecuencia	Porcentaje
Industrial	24	19
Servicios	42	32,6
Construcción	30	23
Forestal	5	3,9
No especifica sector	28	21,5

Tabla 37: Distribución de los sectores profesionales

Los *sectores profesionales* de la construcción y de los servicios son los más representativos:

- El 32,6% de los jóvenes confirma haber trabajado en el sector servicios, desarrollando trabajos de limpieza, auxiliares de cocina, camarero, peluquería, dependiente...
- El 23% confirma haber trabajado en el sector de la construcción, principalmente como peones de la construcción, de carpintería, lampistería o electricidad.
- Un porcentaje menos representativo es el de los jóvenes que han trabajado en el sector industrial como operarios de fabricación, mecánica, o mozos de almacén (el 19%) y también como peones forestales (el 3,9%).
- El 21,5% no especifica en qué sector profesional ha trabajado.

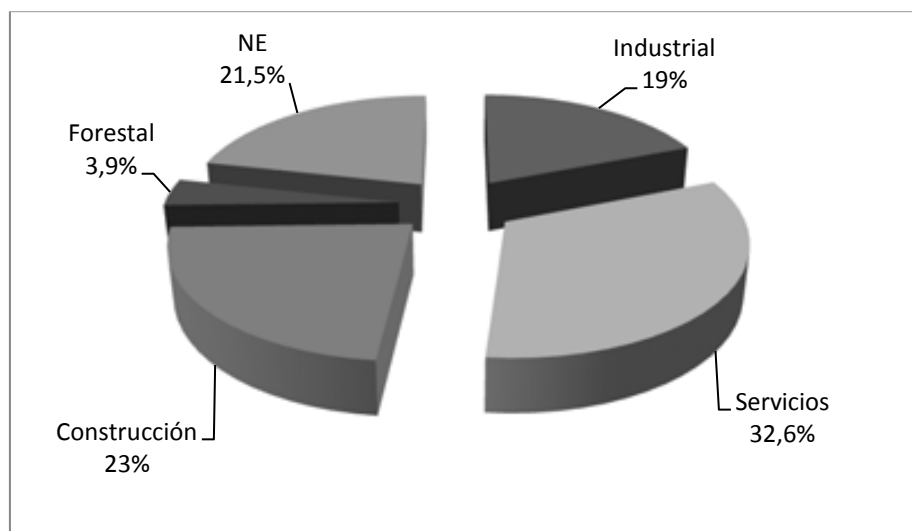


Gráfico 28: Distribución de los sectores profesionales

Si se analizan estos *sectores profesionales*, desde la óptica de la variable *edad*, se observa que no hay diferencias entre los sectores profesionales en los que los menores de 18 años han trabajado y los sectores profesionales en los que han trabajado los mayores de 18 años, tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

Sector Profesional	Edad	
	<18	>=18
Industrial	17,9	20,6
Servicios	32,6	32,4
Construcción	22,1	26,5
Forestal	4,2	2,9
No específica	23,2	17,6

Tabla 38: Distribución sector profesional por grupo de edad

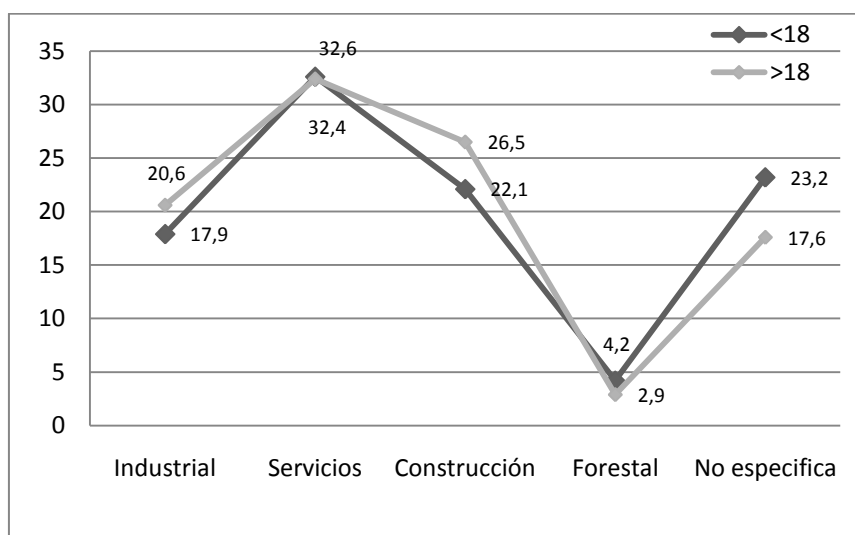


Gráfico 29: Sector profesionales preferentes por edad

- El 17,9% de los jóvenes menores de 18 años y el 20,6% de los mayores de 18 años dice haber trabajado en el sector industrial.
- El 32,6% de los jóvenes menores de 18 años y el 32,4% de los mayores de 18 años dicen haber trabajado en el sector servicios.
- En el sector de la construcción, las cifras indican que son un 22,1% de menores de 18 años y un 26,5% de mayores de 18 años los que han trabajado en este sector profesional.
- Dicen haber trabajado en el sector forestal el 4,2% de los menores de 18 años y el 2,9 de los mayores de 18 años.

Por tanto, se observa que, independientemente de la edad, los resultados confirman que son la construcción y los servicios los sectores donde se desarrolla la mayor parte de la experiencia profesional de estos jóvenes (destacando una experiencia laboral mayor en los mayores de edad), siendo el sector forestal el menos representativo.

También se observa que son los jóvenes menores de 18 años los que más omiten especificar el sector profesional en el que han trabajado, el 23,2% frente a un 17,6% de los jóvenes mayores de 18 años.

El análisis de los *sectores profesionales* a partir de la variable *sexo* nos permite otra lectura.

Sector Profesional	Sexo	
	Hombre	Mujer
Industrial	22,0	6,9
Servicios	24,0	62,1
Construcción	30,0	,0
Forestal	5,0	,0
No especifica	19,0	31,0

Tabla 39: Distribución sector profesional por sexo

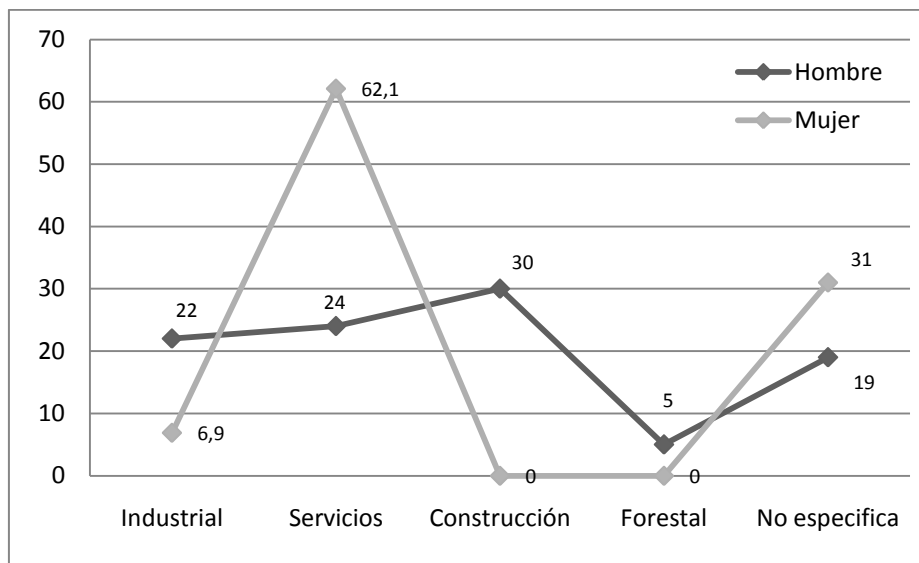


Gráfico 30: Sector profesional preferente por sexo

Se observa que, en este caso, los sectores profesionales más representativos difieren entre los hombres y las mujeres:

- Si bien para los hombres la construcción es el sector más representativo (el 30%), seguido por los sectores servicios e industria (24% y 22% respectivamente), para las mujeres, el sector profesional más representativo es el sector servicios (el 62,1% de las jóvenes confirma haber trabajado en este sector profesional).
- Asimismo, es interesante remarcar, en la muestra de este estudio, que el grupo de jóvenes que han respondido al cuestionario han indicado haber trabajado en oficios donde, o bien la representación masculina, o bien la representación femenina es totalmente nula. Por ejemplo, mozo de almacén (13 hombres y 0 mujeres), peón de la construcción (20 hombres y 0 mujeres), peón forestal (5 hombres y 0 mujeres), cuidado de niños (5 mujeres y 0 hombres), peluquería (3 mujeres y 0 hombres).
- El número de mujeres que no especifican el sector profesional en el que han trabajado es superior al de los hombres (el 31% frente al 19% respectivamente).

La lectura de estos resultados pone de manifiesto que las opciones laborales de los jóvenes, para acceder al mercado de trabajo, siguen siendo las que tradicionalmente se han asignado por razón de sexo a hombres, o a mujeres y donde el sector profesional de los servicios es mayoritariamente femenino y los sectores de la construcción y de la industria mayoritariamente masculino.

La *situación laboral actual*. Este segundo indicador, articulado para el análisis de la variable historial laboral del colectivo de jóvenes, plantea la siguiente cuestión: *¿Combinan estos jóvenes su formación con algún trabajo ajeno al curso, esto es, a las prácticas profesionales y/o formativas que deben realizar?*

La respuesta dada por los jóvenes en el cuestionario indica que el 58,3% del total de la muestra no se encuentra laboralmente activo, dedicando el 100% de su tiempo a la formación.

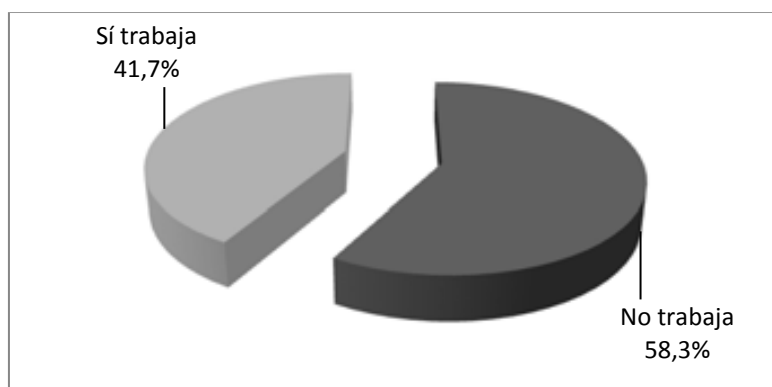


Gráfico 31: Situación laboral actual del/de la joven

Las *condiciones* en las que han trabajado o están trabajando. Este último indicador, para el análisis de la variable historial laboral, permite conocer aspectos relacionados con el *tiempo* que han trabajado, o que hace que trabajan, en el caso de aquellos jóvenes laboralmente activos, así como en qué *condiciones contractuales*.

Tiempo que hace que trabajan			Tiempo que han trabajado		
	Frecuencia	Porcentaje válido		Frecuencia	Porcentaje válido
<1 año	88	93,6	<1 año	98	76,0
>=1 año	6	6,4	>=1 año	25	19,4
			No espec.	6	4,6

Situación Contractual Actual			Situación Contractual Anterior		
	Frecuencia	Porcentaje válido		Frecuencia	Porcentaje válido
Convenio Prácticas	81	86,2	Convenio Prácticas	17	13,2
Con CL*	1	1,0	Con CL*	21	16,3
Sin CL*	12	12,8	Sin CL*	86	66,7
			No espec.	5	3,8

* Contrato Laboral (CL)

Tabla 40: Condiciones laborales de los jóvenes

Tal y como muestran las tablas, se observa que en relación con el *tiempo* que han trabajado, o hace que trabajan:

- El 76% de los jóvenes afirma haber trabajado *menos de un año*.
- El 93,6% hace *menos de un año* que trabaja.

En relación con la *situación contractual*, se observa que la situación '*sin contrato laboral*' es la más representativa (obviando el convenio de prácticas formativas propio de los programas de formación para el trabajo):

- El 66,7% de los jóvenes han trabajado sin contrato de trabajo.
- El 12,8% de los jóvenes que están realizando alguna actividad laboral ajena al curso, lo hacen sin contrato laboral.

Puntualizar, en relación con la situación contractual actual, que el 86,2% de los jóvenes indican estar realizando algún tipo de actividad laboral con una situación contractual que responde a la modalidad '*convenio de prácticas*'. Es preciso matizar que una parte de los programas de formación para el trabajo se desarrolla en empresas del sector y para ello, se establece un convenio de prácticas formativas, lo que justifica esta respuesta. Por lo tanto, a excepción de este 86,2% de jóvenes, se observa que la situación laboral

general se caracteriza por ser precaria, marcada por la temporalidad y la inestabilidad contractual.

Finalmente, el análisis descriptivo del perfil laboral del colectivo de jóvenes de la muestra, lleva a centrar el análisis en una última variable: *las expectativas profesionales*. Esta se analiza en base a dos indicadores:

1. *Interés profesional* (en qué les gustaría trabajar).
2. *Realidad profesional* (en qué creen realmente que van a trabajar).

El *interés profesional* de estos jóvenes concuerda con los resultados hasta el momento obtenidos en el análisis del perfil laboral; servicios, mecánica y construcción son los sectores profesionales prioritarios.

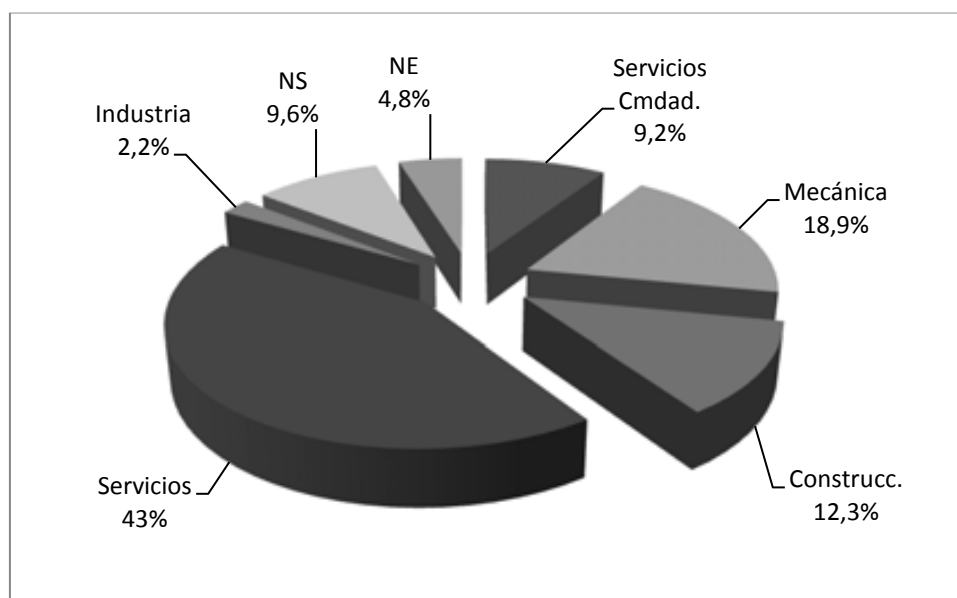


Gráfico 32: Distribución del interés laboral del colectivo de jóvenes

- Un 43% manifiesta querer trabajar en el sector *servicios* desarrollando trabajos relacionados con administración, sanidad, hostelería y restauración, o informática; *‘Me gustaría cursar hostelería. Es un tema que ahora estoy tocando y me gustaría vivir de ello’*.
- Un 18,9% de los jóvenes manifiesta querer trabajar en el sector *mecánico*. Se ha querido destacar este porcentaje como una categoría independiente, por el índice de representatividad que supone en el total de la muestra. Destacar que el 22,3% de los programas analizados responden a esta especialidad laboral.
- Un 12,3% de la muestra de jóvenes manifiesta querer trabajar en el sector de la *construcción*, concretamente en puestos de trabajo relacionados con

lampistería, carpintería metálica, electricidad y soldadura (también especialidades características de los programas de formación estudiados).

- Un 9,2% de los jóvenes de la muestra manifiesta querer dedicarse al sector profesional de los *servicios a la comunidad*, ocupando puestos de trabajo como policía autonómico, bombero y el ejército.
- El 14,4% de los jóvenes dice no saber, o no especificar, en que le gustaría trabajar; *'No sé en que podré trabajar, eso ya se verá'*.

El análisis del *interés laboral* del colectivo de jóvenes, en función de las variables *sexo* y *edad*, muestra que las diferencias no radican en el sector profesional en el que desean desarrollarse profesionalmente (servicios, mecánica y construcción siguen siendo los sectores profesionales prioritarios) sino, precisamente, en el porcentaje de demanda de estos sectores por parte de hombres y mujeres y por parte de los menores y mayores de 18 años.

Sector profesional	Sexo				Edad			
	Hombre	%	Mujer	%	<18	%	>=18	%
Servicios	56	32,9	42	72,4	73	40,6	25	52,1
Mecánica	40	23,5	3	5,2	28	15,6	15	31,3
Construcción	29	17,1	1	1,7	26	14,4	4	8,3
No lo sé	16	9,4	6	10,3	20	11,1	2	4,2
Servicios a la comunidad	20	11,8	1	1,7	21	11,7	0	0,0
No especifica	6	3,5	5	8,6	9	5,0	2	4,2
Industria	3	1,8	0	0,0	3	1,7	0	0,0
Total	170	100,0	58	100,0	180	100,0	48	100,0

Tabla 41: Distribución del interés laboral por sexo y edad

- Si se atiende al binomio *interés laboral* – *sexo*, se observan diferencias entre hombres y mujeres:

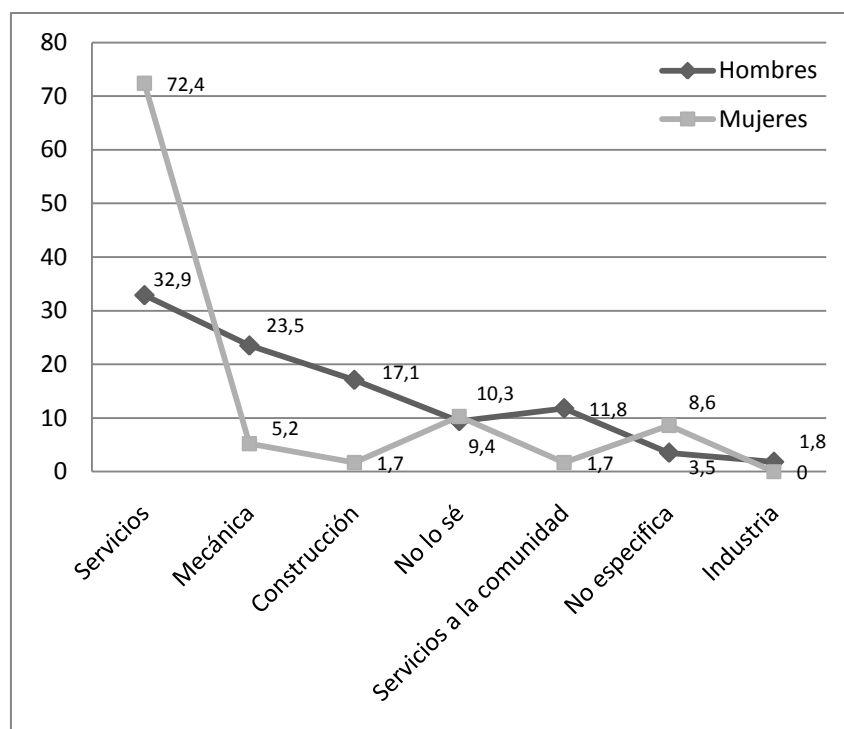


Gráfico 33: Interés laboral - Sexo

- Es en el sector servicios donde prevalece la demanda femenina (el 72,4%) frente a la masculina (el 32,9%).
 - El 18% de los hombres demandan los sectores mecánico, construcción y servicios a la comunidad frente a un 3% de la demanda femenina.
 - El sector industria es el único que presenta una demanda exclusivamente masculina (el 1,8% frente a un 0% de demanda femenina).
 - El 9,4% de hombres y el 10,3% de mujeres responden no saber en qué sector profesional les interesa trabajar.
- Atendiendo al binomio *interés laboral – edad*, también se observan diferencias entre los mayores y los menores de 18 años:

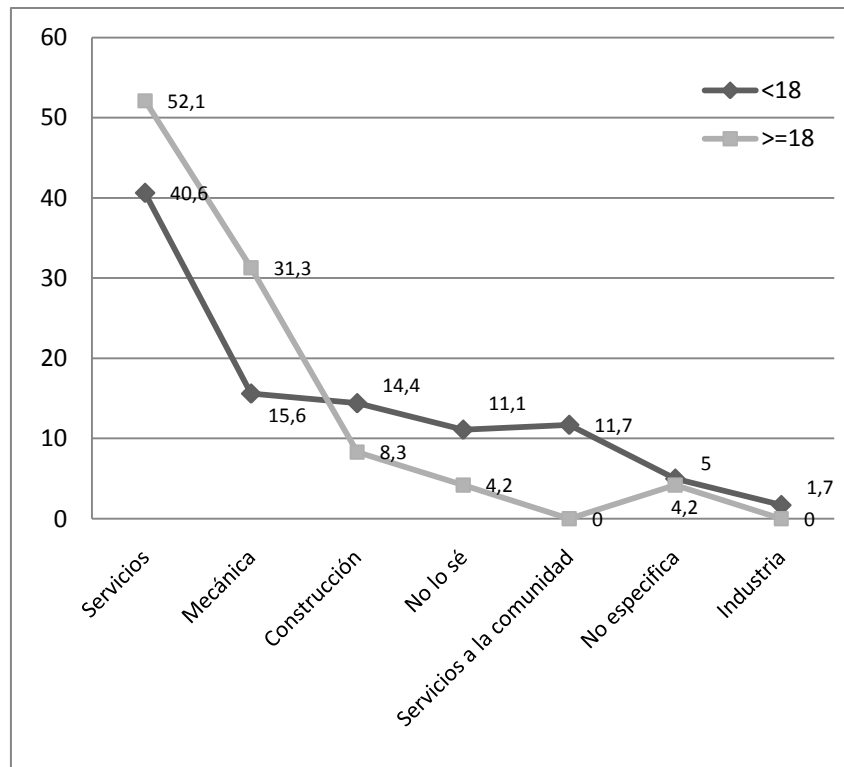


Gráfico 34: Interés laboral - Edad

- El colectivo de jóvenes mayores de 18 años se interesa más por los sectores servicios (un 52,1% frente a un 40,6% de los menores de 18 años) y mecánico (un 31,3% frente a un 15,6% de los menores de 18 años).
- El colectivo de jóvenes menores de 18 años presenta mayor interés en los sectores de la construcción (el 14,4% frente al 8,3% de los mayores de 18 años) y los servicios a la comunidad (el 11,7% frente al 0% de los mayores de 18 años).
- Los jóvenes menores de 18 años tienen menos claro qué sector profesional les interesa más. Un 11,1% responde *no lo sé* frente a un 4,2% de los mayores de 18 años.

Los resultados obtenidos del análisis de la variable *realidad laboral* concuerdan con los obtenidos en la descripción del perfil laboral del colectivo de jóvenes.

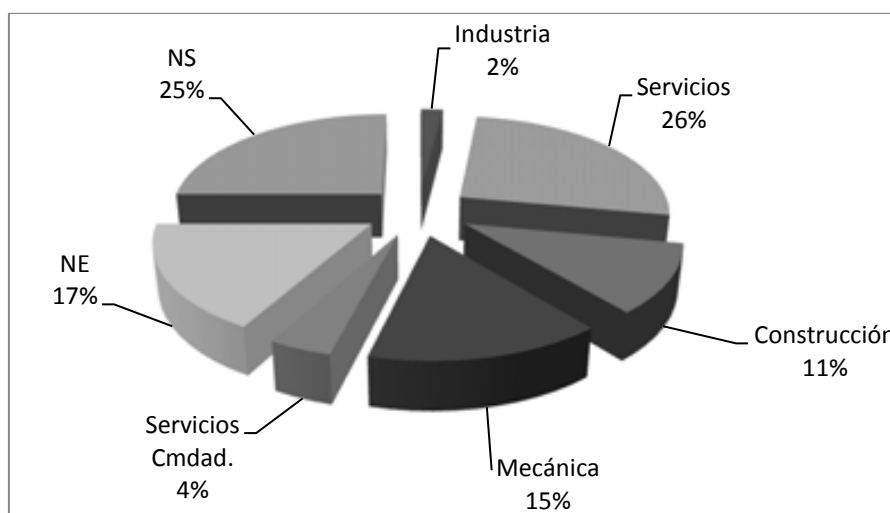


Gráfico 35: Distribución porcentual de la realidad laboral que manifiesta el colectivo de jóvenes

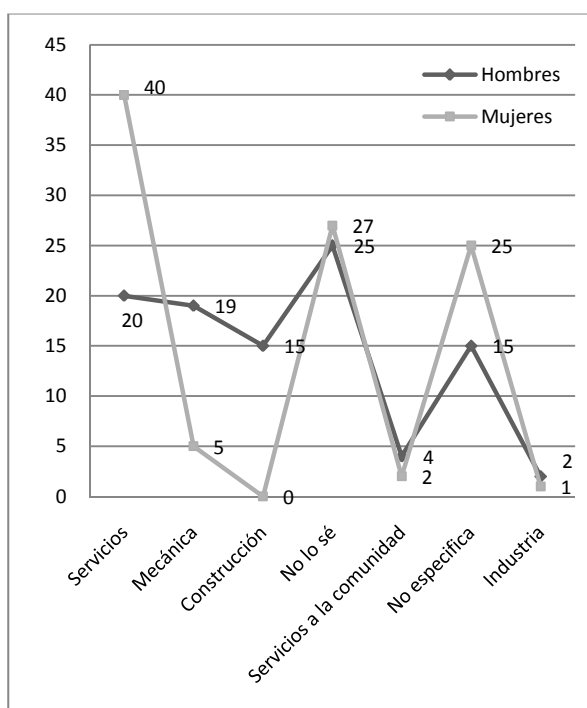


Gráfico 36: Realidad laboral - Sexo

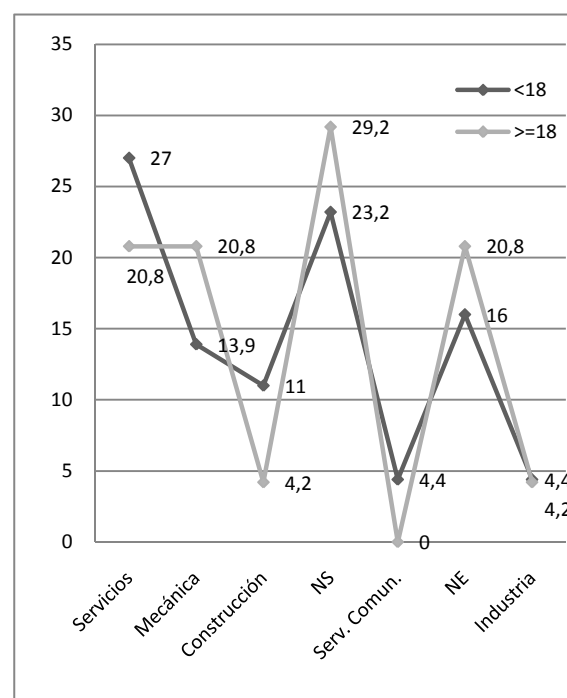


Gráfico 37: Realidad laboral - Edad

- Los sectores *servicios* (26%), *construcción* (11%) y *mecánica* (15%) siguen siendo los sectores profesionales prioritarios. No obstante, se observa un descenso en los porcentajes de representatividad con relación a los obtenidos en las variables interés laboral y un aumento significativo en los porcentajes de las respuestas *no lo sé* (el 25% manifiesta no saber en qué trabajará), o *no específica* (el 17% no especifica el sector profesional o

laboral en el que cree que trabajará). Esta constante se repite en el análisis de las variables *realidad laboral – sexo* y *realidad laboral – edad*:

- Aproximadamente un 25% de hombres dice no saber en qué trabajará, o no especifica el sector profesional en el que cree que trabajará.
 - Aproximadamente un 25% de mujeres dice no saber en que trabajará y un 15% no lo especifica.
 - El 29,2% de los mayores de 18 años y el 23,3% de los menores dicen no saber en qué trabajarán.
 - El 20,8% de los mayores de 18 años y el 16% de los menores no especifican en qué trabajarán.
- Las mujeres apuntan el sector servicios como el sector profesional en el que consideran desarrollarán su actividad laboral (aproximadamente un 40% frente al 20% masculino), principalmente en trabajos relacionados con el comercio, la atención al cliente, la administración, o la hostelería; *‘Depende, si me saco este curso de comercio y atención al público, yo podría trabajar de esto, o sino de hostelería’*.
 - Por su parte, los hombres equilibran los sectores servicios (un 20% aproximadamente), mecánico (un 19% aproximadamente) y construcción (un 15% aproximadamente) como aquellos en los que consideran podrán desarrollar su actividad laboral, principalmente en trabajos relacionados con la hostelería y restauración, la mecánica de coches, la electricidad y la carpintería metálica; *‘Si lo que estoy estudiando me sale bien, supongo que trabajaré en algo relacionado con la chapa y pintura’*.

Los resultados obtenidos permiten establecer que la realidad laboral que estos jóvenes se plantean está directamente vinculada con la especialización profesional que están cursando.

Las entrevistas realizadas también aportan información de interés respecto al perfil laboral del colectivo de jóvenes que participan en estos programas de formación para el trabajo, información que, como se verá más adelante, reitera los resultados ya obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios. Los segmentos de información que se presentan a continuación, en relación con el análisis cualitativo que se hace de las entrevistas, son sólo algunos ejemplos de las aportaciones que las personas

entrevistadas han hecho sobre el perfil laboral de los jóvenes. La totalidad de las argumentaciones pueden consultarse en el Anexo 10 (soporte CD) de este trabajo.

El análisis cualitativo de la información procedente de las entrevistas respecto al perfil laboral de los jóvenes facilita los siguientes resultados:

Con relación a las preferencias y/o interés laboral de los jóvenes. En el caso de los hombres se destaca la preferencia por los ámbitos laborales mecánico y electricidad. En el caso de las mujeres es el sector servicios (peluquería, cuidado de niños, restauración) el sector profesional prioritario.

*T: Todos los **chavales sueñan con** este tipo de perfil de chavales, de **ser mecánicos**. Yo creo que es como un enganche.*

E: De los cuatro perfiles que tenéis ¿veis diferencias entre los objetivos que tienen los jóvenes que participan en esas especialidades?, ¿notáis, en función de la especialidad, que unos se orientan más al mundo laboral y otros al formativo?

T2: Hay algunas especialidades que los chicos no están tan motivados para... Por ejemplo, mecánica de coches, pues algunos quieren trabajar y otros estudiar. Pero, muchas veces, es la situación personal. Por ejemplo, restauración sí que hay varios que están motivados (...)

Con relación al grado de conocimiento del mercado de trabajo actual, las personas entrevistadas identifican en estos jóvenes un desconocimiento generalizado de la realidad laboral que se van a encontrar, así como de lo que esa realidad les va a exigir.

*T2: Entonces van más a continuar estudiando alguna cosa que les resulte más interesante. Y metal, no sé, **desconocen bastante la realidad laboral y lo que se van a encontrar**.*

*D: Por ejemplo, la persona de esta año tiene **un negocio que tienen sus padres de restauración y sí que ha pasado, de alguna manera, por el mundo laboral entre comillas** y sí que ha tenido una relación con el trabajo, con lo que quiere decir el trabajo (...)*

Con relación a la experiencia laboral, las personas entrevistadas confirman que son los jóvenes mayores de edad los que tienen experiencia laboral (entre uno y dos años), siendo los trabajos de carácter familiar los más característicos. No obstante, también coinciden en identificar que para muchos de estos jóvenes, las prácticas laborales, en el marco del programa, es el primer contacto que tienen con el mercado de trabajo.

*A: Sí. Yo **he estado trabajando**... bueno, **mis padres tienen un negocio propio** que es un bar restaurante y llevo trabajando año y medio de estar trabajando de verdad, no... También estube en la peluquería que te he dicho, un año (haciendo prácticas formativas).*

E: ¿En qué edades oscilan el grupo de este año?

M: De 16 a 21 años. **El más grande tiene 20 años. Algunos tienen experiencia laboral, de un año, dos años, trabajos con la familia...**

E: ¿Consideras que la estancia de estos jóvenes, durante este tiempo, en vuestro centro, acaba siendo de alguna manera positiva?

D: Yo creo que sí. Como mínimo, con lo que han aprendido de la experiencia, con lo que se llevan a nivel de trabajo y de otras competencias que hemos hablado. **Muchas veces también es el primer contacto que tienen con el mundo laboral. Son muchos jóvenes.**

En la tabla que se presenta a continuación, se resumen los aspectos más relevantes del perfil laboral del colectivo de jóvenes que conforman la muestra de estudio, sintetizando aquellos que de forma común se han observado tanto en el análisis cuantitativo, como cualitativo, de la información obtenida.

Variables Perfil Laboral	Caracterización más representativa de los jóvenes participantes de la muestra
Conocimiento del mercado laboral:	
Formación mínima exigida	Graduado en ESO, en primer lugar y en segundo lugar, la formación profesional, especialmente de grado medio.
Percepción del mercado de trabajo	Exigente y con dificultades relacionadas con la movilidad laboral.
Historial laboral:	
Experiencia laboral	Los jóvenes mayores de 18 años tienen más experiencia que los menores de 18 años. Los sectores prioritarios son servicios (en las mujeres) y construcción (en los hombres).
Situación laboral actual	En general, se encuentran en proceso de formación, inactivos laboralmente y realizando prácticas profesionales en el marco de los programas de formación.
Condiciones laborales	Precariedad: alta temporalidad, sin contrato laboral.
Expectativas laborales:	
Interés y realidad laboral	Prioritariamente en los sectores profesionales de los servicios, la construcción y la mecánica. Sectores profesionales directamente vinculados a las especialidades formativas que cursan.

Tabla 42: Síntesis del perfil laboral del colectivo de jóvenes

4.3. COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EMPLEABILIDAD: PERCEPCIÓN DEL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias básicas para la empleabilidad del colectivo de jóvenes sujetos de este estudio es otro de los grandes bloques de análisis de la investigación, para el que se han centrado dos cuestiones clave de partida:

1. *Cómo estos jóvenes creen dominar estas competencias.* Autopercepción del dominio de las competencias que previamente ya han sido definidas (véase apartado 'cuestionario' de este trabajo).
2. *Cómo otros agentes implicados en los programas y procesos de inserción laboral y/o formativa (tutores, empresas) creen que el colectivo de jóvenes domina estas competencias.* Percepción que los agentes entrevistados tienen del dominio de las competencias por parte de los jóvenes.

Para ello se presentará:

1. En primer lugar, el análisis estadístico de los resultados relacionados con la percepción que los 228 jóvenes de la muestra tienen de sus competencias, a partir de la información obtenida de las respuestas que, este grupo, ha dado a los 50 ítems que conforman la segunda parte del cuestionario, una escala de autopercepción de las competencias básicas para la empleabilidad que se analizan. También se incide en las diferencias que se establecen en la percepción de las competencias, en función del perfil del joven.
2. En segundo lugar, el análisis cualitativo de la percepción que otros agentes tienen respecto al dominio de las competencias por parte del grupo de jóvenes, a partir de la información obtenida de las entrevistas y en relación con el perfil competencial de los jóvenes sujetos del estudio.
3. Finalmente, el análisis estadístico correlacional de la percepción que los jóvenes poseen en relación con el conjunto de las competencias para la empleabilidad y las dimensiones competenciales (en las que se agrupan las citadas competencias), a partir de los datos obtenidos de la escala de autopercepción que conforma la segunda parte del cuestionario.

4.3.1. Análisis estadístico descriptivo de las competencias básicas para la empleabilidad

El análisis de los 50 ítems que constituyen la escala de autopercepción de competencias básicas (segunda parte del cuestionario) es el que va a permitir conocer y describir qué percepción tienen los jóvenes del dominio de sus competencias básicas para la empleabilidad. La escala establece para cada uno de los ítems la valoración de 1 (valor mínimo, *No, nunca*) a 4 (valor máximo, *Sí, muchas veces*).

El cálculo de los valores medios apuntados en la escala (1 a 4) y de la desviación promedio de esos valores, va a permitir situar en las categorías de 'bajo', 'medio', o 'alto', el nivel de dominio de las competencias por parte de los jóvenes de la muestra.

La resultante de este análisis se explica a continuación:

Si los valores medios máximos son equivalentes a la escala definida (valores 1, 2, 3 ó 4) y la desviación promedio de los valores apuntados (resultado del sumatorio del valor absoluto de las distancias existentes entre cada dato, su media aritmética y el número total de datos) es igual a 1,

$$\text{Desv. Promedio} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |x_i - \bar{x}|$$

entonces, los valores medios generales que delimitan el dominio de las competencias quedan establecidos en:

Categoría	Valor medio
Bajo	1.00 – 2.00
Medio	2.01 – 3.00
Alto	3.01 – 4.00

Tabla 43: Valores medios del dominio de las competencias

Por lo tanto, del *análisis estadístico de la autopercepción de las competencias* se obtiene que el *nivel* autopercebido por los jóvenes, con relación al *dominio* de sus competencias, es **medio-alto**, con una media de 3.04

Estadísticos	
Media	3,04
Mediana	3,06
Moda	3,27
Desv. típica	,31
Mínimo	1,78
Máximo	3,84

Tabla 44: Estadísticos nivel medio del dominio competencial autopercebido

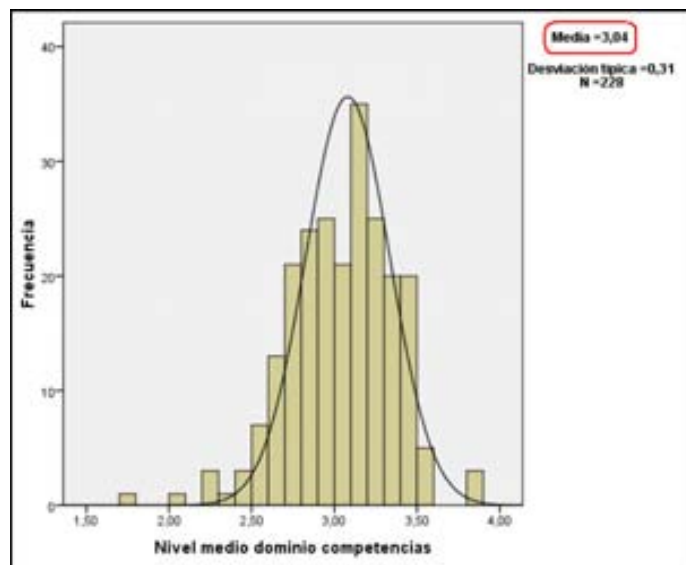


Gráfico 38: Histograma del nivel medio del dominio competencial autopercebido

Visto el nivel medio general autopercebido por los jóvenes de la muestra en relación con el dominio de las competencias, a continuación se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo realizado de cada una de las dimensiones competenciales y de cada una de las competencias.

Es preciso recordar que, en este trabajo, las trece competencias básica para la empleabilidad se agrupan en dimensiones competenciales, las cuales permiten perfilar una visión de las competencias como sistemas relacionados e integrados. Partiendo de esta estructura, el análisis estadístico descriptivo, que seguidamente se presenta, sigue una lógica deductiva que va del análisis general de las dimensiones, al análisis particular de cada una de las competencias. La tabla que sigue muestra, conjuntamente, los valores de las medias obtenidas por cada una de las dimensiones y de las competencias.

DIMENSIÓN	\bar{x}	COMPETENCIAS BÁSICAS	\bar{x}
Dim. Habilidad Intelectual	2.90	Comp. Lingüística	2.92
		Comp. Matemática	2.75
		Comp. Digital	3.04
Dim. Interacción con el Contexto	2.69	Comp. Interacción con el medio	2.69
Dim. Participativa	3.15	Comp. Social y ciudadana	3.17
		Comp. Laboral	3.12
Dim. Comportamiento Adaptativo	3.21	Comp. Autonomía	3.21
		Comp. Iniciativa	3.21
Dim. Salud	3.17	Comp. Salud física	3.00
		Comp. Salud emocional	3.23
		Comp. Salud social	3.23
		Comp. Salud mental	3.23
Dim. Transversal	3.13	Comp. Aprender a aprender	3.13

Tabla 45: Media de las dimensiones competenciales y de las competencias

A partir de los datos de la tabla anterior y respecto al *nivel de dominio medio autopercebido* para cada una de las *dimensiones competenciales*, se permite presentar el siguiente perfil de resultados.

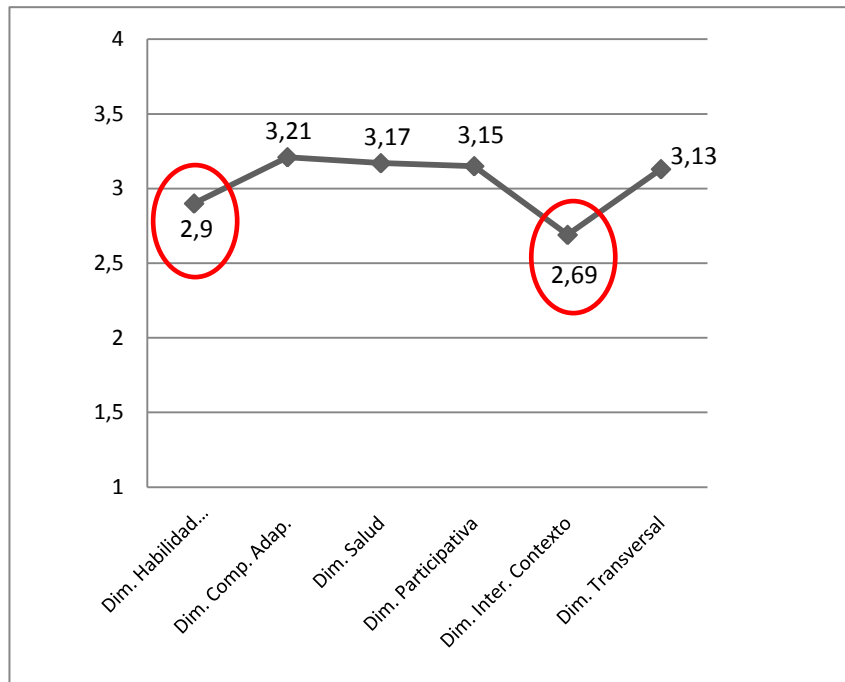


Gráfico 39: Nivel de dominio medio autopercibido de cada una de las dimensiones competenciales

- Se postulan como dimensiones competenciales autopercibidas con un mayor nivel de dominio, la dimensión *comportamiento adaptativo* ($\bar{x} = 3.21$), la dimensión *salud* ($\bar{x} = 3.17$), la dimensión *participativa* ($\bar{x} = 3.15$) y la *dimensión transversal* ($\bar{x} = 3.13$). Todas ellas puntúan niveles altos y una media representativa superior a la media general ($\bar{x} = 3.04$).
- La dimensión *instrumental* ($\bar{x} = 2.90$) y la dimensión *interacción con el contexto* ($\bar{x} = 2.69$) son las autopercibidas con un menor nivel de dominio. No obstante, a pesar de presentar una media inferior a la media general ($\bar{x} = 3.04$), ambas dimensiones responden a parámetros de dominio medio.

Esta primera aproximación a la media de cada una de las dimensiones competenciales, orienta pautas para el análisis de las medias de las competencias básicas que las integran. A la luz de los resultados, se puede inferir que aquellas competencias que integran la dimensión *habilidad intelectual* y la dimensión *interacción con el contexto* son las que debieran presentar una media inferior a la del resto de competencias, destacando en el conjunto de éstas, las que integran la dimensión *comportamiento adaptativo*.

El resultado de la explotación estadística establece el siguiente perfil del *nivel de dominio medio autopercibido* por los jóvenes de cada una de las *competencias*.

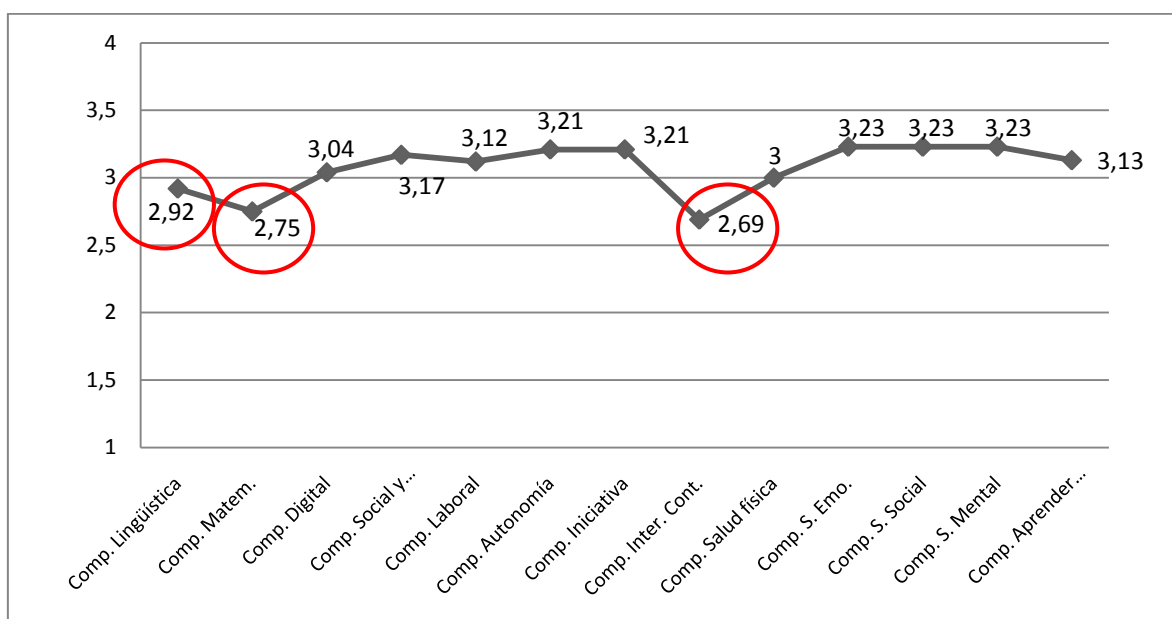


Gráfico 40: Nivel de dominio medio autopercibido de cada una de las competencias

Las características denotadas en el perfil del gráfico anterior permiten apuntar que:

- El *nivel de dominio más bajo autopercibido* es el de las competencias *lingüística* ($\bar{x} = 2.92$), *matemática* ($\bar{x} = 2.75$) e *interacción con el medio* ($\bar{x} = 2.69$). Las tres se encuentran por debajo de la media general ($\bar{x} = 3.04$), pero por encima de la media teórica ($\bar{x} = 2.50$). Estas competencias integran la dimensión *habilidad intelectual* y la dimensión *interacción con el contexto*, correspondiéndose sus valores con los bajos niveles que estas dimensiones puntúan. No obstante, es preciso atender aquí a la competencia *digital* ($\bar{x} = 3.04$), también integradora de la dimensión *habilidad intelectual*, pero que se desmarca de la puntuación media obtenida por las competencias *lingüística* y *matemática*. En este caso, los jóvenes poseen mejor auto percepción de su competencia digital, pero, en el conjunto de las competencias, puede apreciarse una puntuación con tendencia a la baja.
- Las competencias *salud emocional*, *social* y *mental* despuntan, en el conjunto de las competencias, como las autopercibidas con el *nivel más alto* de dominio ($\bar{x} = 3.23$ para todas ellas), desmarcándose de éstas la cuarta competencia que integra la misma dimensión *salud*, la competencia *salud física*, como también

sucedía con la competencia *digital*; los jóvenes autoperciben un *menor dominio* de la competencia salud física ($\bar{x} = 3.00$, 0.23 puntos por debajo de las competencias salud emocional, social y mental). En este caso, la media obtenida de las competencias es ligeramente superior a la obtenida por la dimensión que integran. Esto se explica, por que de las cuatro competencias que conforman la dimensión, una puntúa inferior al resto, incidiendo en un descenso del valor medio del conjunto (dimensión).

- Las competencias *autonomía* e *iniciativa personal* ($\bar{x} = 3.21$ para ambas), la competencia *socio-ciudadana* ($\bar{x} = 3.17$), la competencia *laboral* ($\bar{x} = 3.12$) y la competencia *aprender a aprender* ($\bar{x} = 3.13$) también son las *competencias mejor autopercibidas* con relación a su nivel de dominio. En este caso, la media obtenida por las competencias se corresponde con la obtenida por las dimensiones que integran.

4.3.1.1. Diferencias en la percepción de las competencias en función del perfil del joven

En la primera parte de este capítulo de resultados, se procedía a realizar una descripción de los jóvenes sujetos de la muestra atendiendo al perfil personal, formativo, familiar y laboral de referencia. En este punto del análisis, en el que las competencias básicas adquieren el protagonismo, cabe preguntarse si las variables que han definido el perfil de estos jóvenes condicionan la percepción que tiene este colectivo en relación con el nivel de dominio de sus competencias básicas. Expresado en otros términos: ¿existen diferencias significativas en la percepción que los jóvenes tienen de sus competencias básicas en función de variables como la *edad*, el *sexo*, el *lugar de nacimiento*, el *tiempo que llevan residiendo en Cataluña*, el *último curso académico* que realizaron, la *estructura que define su situación familiar*, o la posible *experiencia laboral* que hayan tenido?

Con el propósito de conocer si existen diferencias significativas en la percepción que los jóvenes tienen del dominio de sus competencias, se ha procedido a la aplicación de la *prueba T para muestras independientes*, la cual permite comparar las medias entre dos muestras, que proceden de poblaciones independientes y determinar si hay diferencias significativas (nivel de significación $< 0,05$).

Para cada una de las variables apuntadas (*sexo*, *edad*, *lugar de nacimiento*, *tiempo residiendo en Cataluña*, *último curso académico*, *estructura familiar* y *experiencia laboral*), se han seleccionado dos muestras (como muestra la tabla que sigue a

continuación) y una vez aplicada la prueba mediante el uso del paquete estadístico SPSS, se observan los siguientes resultados.

Muestras independientes seleccionadas	Competencias y Dimensiones donde se identifica diferencias significativas	Nivel de Significación Bilateral (<0,05)
Sexo	Competencia salud física	0.00
	Competencia salud mental	0.01
	Competencia salud social	0.04
	Dimensión salud	0.00
Edad	No existen diferencias significativas	
Lugar de nacimiento	Competencia autonomía	0.00
	Competencia iniciativa	0.01
	Competencia salud social	0.01
	Competencia socio-ciudadana	0.03
	Dimensión comportamiento adaptativo	0.01
Tiempo residiendo en Cataluña	Competencia matemática	0.00
Último curso realizado	Competencia salud emocional	0.02
Estructura familiar	No existen diferencias significativas	
Experiencia laboral	No existen diferencias significativas	

Tabla 46: Prueba T para muestras independientes

Las variables *edad*, *estructura familiar* y *experiencia laboral* (indicativas del perfil personal, familiar y laboral del joven) no identifican diferencias significativas entre las muestras seleccionadas, por lo que puede establecerse que no devienen factores condicionantes en los procesos de autopercepción de las competencias, por parte del colectivo de jóvenes que han participado en esta investigación. No obstante, las variables *sexo*, *lugar de nacimiento*, *tiempo residiendo en Cataluña* y *último curso académico* (indicativas del perfil personal y formativo del joven) sí identifican diferencias significativas en algunas de las competencias, estableciéndose como factores que pueden condicionar los procesos de autopercepción del dominio de las competencias, por parte del colectivo de jóvenes. El análisis de estas variables condicionantes permite establecer que:

- Las variables que identifican un mayor número de diferencias significativas (nivel de significación bilateral <0.05) son las variables *sexo* y *lugar de nacimiento*.
- La variable *sexo* establece diferencias significativas en la dimensión 'salud' ($p=0,00$) y en tres de las cuatro competencias que la integran: *salud física*

($p=0,00$), *salud mental* ($p=0,01$) y *salud social* ($p=0,04$). En este caso son los hombres los que presentan una media superior a la de las mujeres, tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

Competencias	Media		Dif. Sig.
	Hombre	Mujer	
Lingüística	2,92	2,92	0,95
Digital	3,01	3,10	0,30
Matemática	2,77	2,68	0,25
Autonomía	3,24	3,14	0,13
Iniciativa personal	3,24	3,13	0,12
Salud Física	3,07	2,79	0,00
Salud Emocional	3,25	3,18	0,19
Salud Social	3,26	3,14	0,04
Salud Mental	3,27	3,11	0,01
Socio-ciudadana	3,16	3,14	0,40
Laboral	3,11	3,14	0,59
Interacción con el medio	2,73	2,59	0,11
Aprender a aprender	3,09	3,23	0,08

Tabla 47: Diferencias significativas en función de la variable sexo

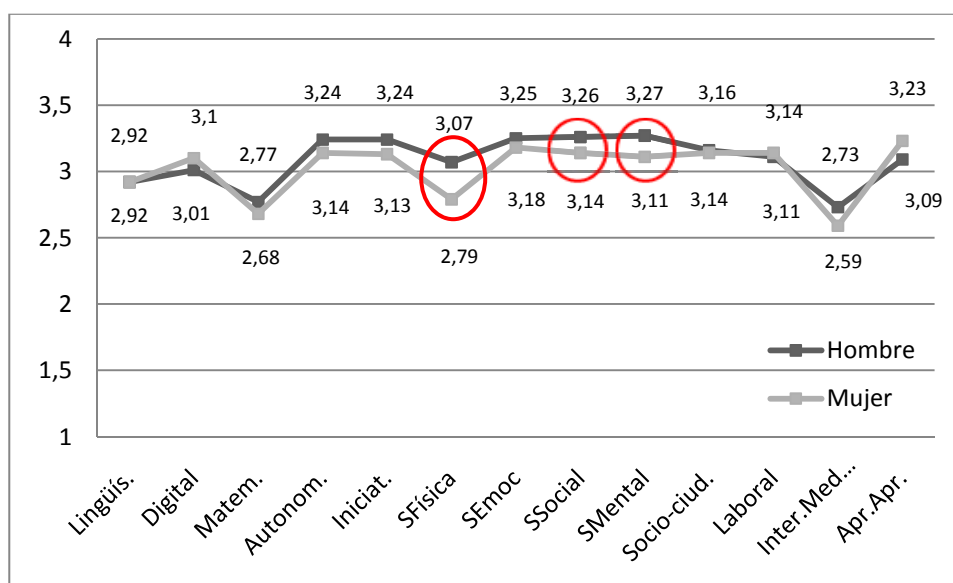


Gráfico 41: Diferencias significativas en función de la variable sexo

Los resultados mostrados en la tabla y gráfico anteriores, apuntan que los hombres presentan una mejor percepción de su imagen física, personal y social (por ejemplo, consideran que se cuidan más, hacen más deporte, aceptan mejor su físico, se consideran más optimistas, con mejor humor, más sociables...). Las diferencias identificadas en la dimensión 'salud' responden a las diferencias identificadas en las competencias *salud física*, *salud mental* y *salud social*, pues son competencias integrantes de esta dimensión.

- La variable *lugar de nacimiento* establece diferencias significativas en la dimensión 'comportamiento adaptativo' ($p=0,01$) y en las dos competencias que la integran: *autonomía* ($p=0,00$) e *iniciativa personal* ($p=0,01$), así como también en la competencia *salud social* ($p=0,01$) y competencia *sociocidadana* ($p=0,03$). En este caso son los jóvenes nacidos en Cataluña los que presentan una media superior a la de aquellos jóvenes nacidos en un país extranjero, tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

Competencias	Media		Dif. Sig.
	Nacidos Cataluña	Nacidos Extranjero	
Lingüística	2,94	2,87	0,22
Digital	3,07	2,97	0,23
Matemática	2,76	2,75	0,93
Autonomía	3,27	3,08	0,00
Iniciativa personal	3,26	3,09	0,01
Salud Física	3,01	3,02	0,92
Salud Emocional	3,27	3,18	0,13
Salud Social	3,28	3,14	0,01
Salud Mental	3,26	3,15	0,09
Socio-ciudadana	3,21	3,09	0,03
Laboral	3,15	3,06	0,11
Interacción con el medio	2,68	2,78	0,27
Aprender a aprender	3,14	3,11	0,67

Tabla 48: Diferencias significativas en función de la variable lugar de nacimiento

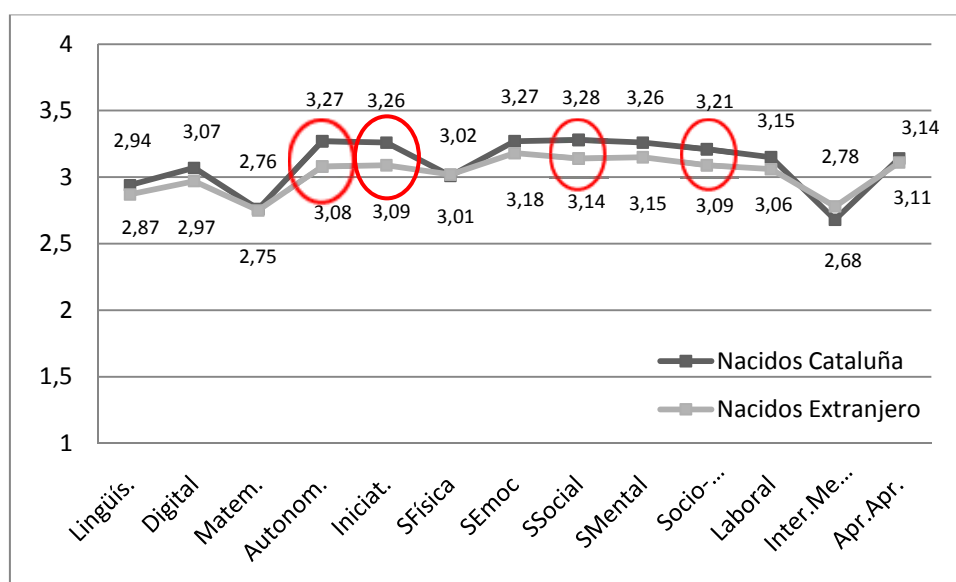


Gráfico 42: Diferencias significativas en función de la variable lugar de nacimiento

Los resultados mostrados en la tabla y gráfico anteriores, apuntan a que aquellos jóvenes nacidos en un país extranjero consideran que les resulta más difícil tomar decisiones, proponer ideas, actuar por iniciativa propia, hacer amigos, relacionarse con los demás. Asimismo, estos resultados permiten establecer la consideración que la cultura de procedencia deviene un factor condicionante en los procesos de percepción y autoconcepto de estos jóvenes, especialmente los relacionados con competencias necesarias para el desarrollo personal en una sociedad de acogida, cuya cultura es diferente a su cultura de origen, a la cultura que su familia les transmite, dificultando (que no imposibilitando) su proceso de integración sociolaboral.

- La variable *tiempo de residencia en Cataluña* establece diferencias significativas en la competencia *matemática* ($p=0,00$). En este caso, son los jóvenes que llevan menos de 1 años residiendo en Cataluña los que presentan una media inferior a aquellos jóvenes que llevan residiendo entre 1 y 3 años, tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

Competencias	Media		Dif. Sig.
	<1año	1-3 años	
Lingüística	3,16	2,86	0,18
Digital	2,67	3,11	0,61
Matemática	2,07	2,77	0,00
Autonomía	3,00	3,13	0,63
Iniciativa personal	2,98	3,11	0,64
Salud Física	3,07	3,11	0,88
Salud Emocional	3,00	3,18	0,52
Salud Social	2,93	3,14	0,50
Salud Mental	3,06	3,21	0,37
Socio-ciudadana	3,06	3,17	0,50
Laboral	3,18	3,17	0,99
Interacción con el medio	2,94	3,02	0,83
Aprender a aprender	3,44	3,28	0,69

Tabla 49: Diferencias significativas en función de la variable *tiempo residiendo en Cataluña*

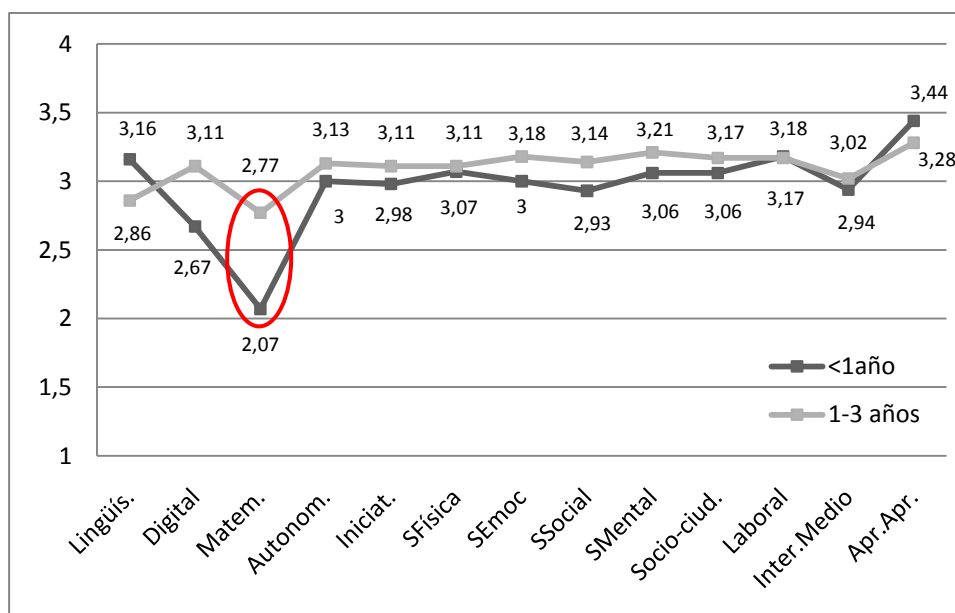


Gráfico 43: Diferencias significativas en función de la variable tiempo residiendo en Cataluña

Los resultados mostrados en la tabla y gráfico anteriores, permiten observar que aquellos jóvenes que llevan menos de un año residiendo en Cataluña consideran que les resulta más difícil realizar acciones del tipo: resolver problemas, calcular medidas, uso de la capacidad de abstracción... que a aquellos jóvenes que llevan residiendo en Cataluña entre 1 y 3 años. La competencia matemática, junto con la competencia *lingüística*, son competencias instrumentales que empiezan a adquirirse desde las etapas tempranas de la escolarización obligatoria. Estos jóvenes de 16 años, hace menos de 1 año que residen en Cataluña, por lo que es probable pensar que no han ingresado en el sistema educativo reglado y obligatorio del país de acogida, repercutiendo en el bajo dominio de una competencia que constituye una de las materias nucleares del sistema educativo (las matemáticas).

- La variable *último curso realizado* establece diferencias significativas en la competencia *salud emocional* ($p=0,02$). En este caso, son los jóvenes que han cursado hasta 4º de ESO los que presentan una media inferior a la que presentan los jóvenes que han cursado hasta 2º de ESO (se toman como referencia estos dos cursos por ser los que marcan el final del primer y del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria), tal y como se muestra en la tabla que sigue a continuación.

Competencias	Media		Dif. Sig.
	2º ESO	4º ESO	
Lingüística	2,94	2,91	0,57
Digital	3,08	3,08	0,98
Matemática	2,69	2,80	0,29
Autonomía	3,22	3,21	0,80
Iniciativa personal	3,27	3,18	0,24
Salud Física	2,99	2,94	0,65
Salud Emocional	3,31	3,17	0,02
Salud Social	3,31	3,19	0,05
Salud Mental	3,27	3,12	0,06
Socio-ciudadana	3,18	3,15	0,65
Laboral	3,10	3,14	0,56
Interacción con el medio	2,61	2,72	0,35
Aprender a aprender	3,10	3,20	0,28

Tabla 50: Diferencias significativas en función de la variable último curso realizado

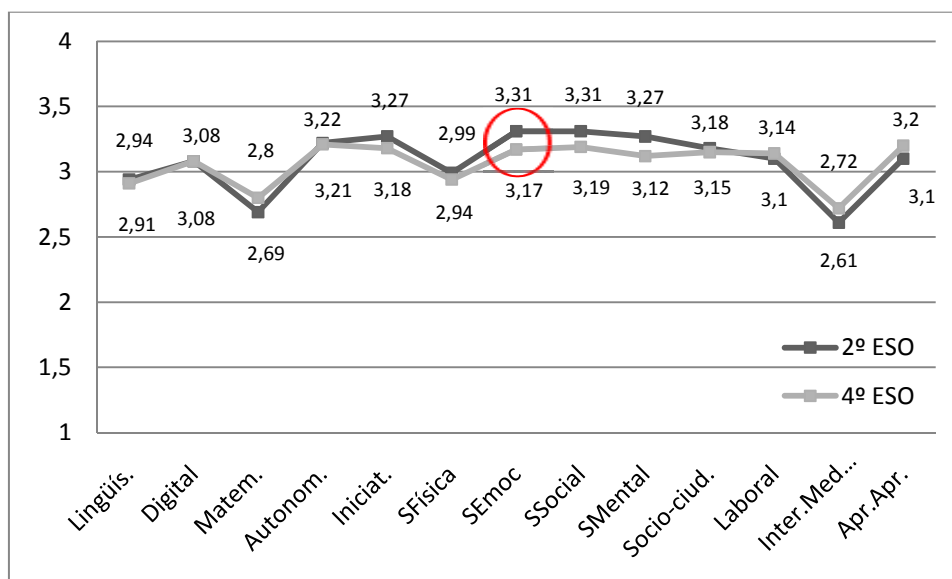


Gráfico 44: Diferencias significativas en función de la variable último curso realizado

Los resultados mostrados en la tabla anterior, permiten considerar que una mayor permanencia en una situación de fracaso académico (los jóvenes que han cursado hasta 4º de ESO, sin obtener el Graduado, han permanecido más tiempo en el sistema educativo y en situación de fracaso escolar, que aquellos jóvenes que dejaron los estudio en 2º de ESO) influye en la competencia emocional. Estos jóvenes, por ejemplo, presentan menos capacidad de resistencia a la frustración, son más introvertidos, emocionalmente hablando (les resulta difícil expresar lo que sienten), o les cuesta más aceptar que han perdido, atendiendo así a algunas de las situaciones en las que interviene la

competencia salud emocional del sujeto. La situación prolongada de estos jóvenes en contextos donde han sido percibidos como “poco capaces” influye negativamente en su autoconcepto y en su estabilidad emocional (confían menos en ellos mismos y en sus capacidades).

4.3.2. Análisis cualitativo de las competencias básicas para la empleabilidad

El análisis de la información obtenida de las entrevistas con relación al perfil competencial del colectivo de estudio permite obtener los siguientes resultados²³:

- El *nivel general* del dominio de las *competencias* básicas del colectivo de jóvenes es valorado y percibido por las personas entrevistadas como *bajo*. Este resultado contrasta con el nivel general del dominio de las competencias autopercebido por el grupo de jóvenes, el cual era medio-alto.

E: Atendiendo a las **competencias más instrumentales o académicas, me has dicho que no es lo tuyo, ¿no? ¿Qué es lo que peor llevas? Porque tú, en el Instituto, a parte del proyecto Avant, estás cursando todas las materias propias de lengua, matemáticas...**

A: A ver. A mí... ahora, de momento, estoy bien, pero no sé. **Puede que lo que peor me vaya es el Catalán, pero no sabría que decirte.**

E: Siguiendo con el tema de las competencias, **¿Qué nivel de competencias básicas percibís** vosotras de ellos y qué nivel de autopercepción vosotras veis que ellos tienen de sus propias competencias?

T1, T2 y T3: **Muy bajas, muy bajas.**

T2: Son muy bajas y ellos tienen la sensación de que es así. **Son conscientes.**

E: Ellos pues ¿son conscientes?, ¿y lo aceptan?

T2: Sí y yo creo que más las que ellos han trabajado durante todos estos años de escolarización.

E: ¿Y el **nivel competencial** de estos chavales?

T: Es **muy bajo**.

E: Pero ya no sólo instrumentales. ¿El resto de competencias?

T: Hay que trabajarlo constantemente.

G: Nosotros hemos pasado de poner las cosas ‘porqué las sabemos’, a poner las cosas según un cálculo. Claro, esto varía mucho. Yo he tenido que volver a hacer ahora fórmulas y cosas que hacía cuando iba al colegio, y **estos chicos no son conscientes de esto, porque cuando yo les decía... no tienen estos fundamentos matemáticos, ¡eh!, no los tienen. Es como si hubieran estado... No es normal que yo coja una clase de quince chicos y les diga: ‘Va, ¿cómo se miden los metros cúbicos de aire que tenemos aquí?’, porque tenemos que poner una calefacción y debemos saber cuánto aire tenemos que calentar. ‘¿Cómo se hacen los metros cúbicos?’ y no saben que tienen que coger el área de la base por la altura. Yo creo que esto es muy básico y si ya no tienen los fundamentos bien...**

²³ Los fragmentos que a continuación se presentan son sólo algunos ejemplos que permiten mostrar los resultados que se han ido obteniendo. La totalidad de los segmentos pueden consultarse en el Anexo 14 (soporte CD) de este trabajo.

- Las personas entrevistadas, especialmente los tutores, divergen en la consideración de si *los jóvenes son conscientes* del *escaso dominio* de las competencias que han valorado. La mayoría de las personas entrevistadas coinciden en expresar que no son conscientes de esta falta de competencias, aunque indican que, cuando se trata de valorar las competencias básicas instrumentales (lingüística y matemática), como son las que los jóvenes vinculan directamente a su experiencia académica previa en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, sí manifiestan el *escaso dominio* que creen tener de esas competencias concretas.

*E: Siguiendo con el tema de las competencias, ¿Qué nivel de competencias básicas percibís vosotras de ellos y **qué nivel de autopercepción vosotras veis que ellos tienen de sus propias competencias?***

*T1, T2 y T3: **Muy bajas, muy bajas.***

*T2: **Son muy bajas y ellos tienen la sensación de que es así. Son conscientes.***

E: Ellos pues ¿son conscientes?, ¿y lo aceptan?

T2: Sí y yo creo que más las que ellos han trabajado durante todos estos años de escolarización. Lo que trabajan conmigo, por ejemplo, es que creen que lo saben, tampoco son conscientes de lo que necesitan, les cuesta un poco más. Les cuesta un poco más ubicar lo que están trabajando en clase: 'Pero bueno, esto para qué es'.

*E: **¿Qué autopercepción tienen ellos de sus competencias?***

*T: **Ellos no son conscientes de que no tienen esas competencias.** Ellos piensan que... tienen un registro de comunicación pobre al máximo y es el que hacen servir para todo el mundo igual.*

*E: **¿Y vosotras creéis que ellos son conscientes que estas competencias en ellos mismo son realmente bajas, escasas o nulas?***

*T1 y T2: **Yo creo que no** (las dos responden a la vez).*

*E: **¿Qué autopercepción creéis que tienen?***

*T1: **Yo creo que ni se lo plantean.***

- Además de las competencias instrumentales básicas (*lingüística y matemática*), los tutores entrevistados destacan como *competencias* que presentan un *nivel de dominio más bajo* las:
 - Competencia social y ciudadana.
 - Competencia de autonomía e iniciativa.
 - Competencia de aprender a aprender.
 - Competencia digital.
 - Competencia salud emocional.
 - Capacidad de responsabilidad y actitud responsable.

T1: *Hacen lecturas rápidas. **No están acostumbrados a leer**, siempre hacen lecturas rápidas, después les preguntas y siempre tienden a mirar... y son textos así (cortos) y no encuentran la respuesta porque no leen el texto, buscan la respuesta rápida.*

T3: ***Y los problemas de matemática**, estos de '¿Cuánto tengo que pagar y cuánto tengo que ahorrar?', a la que hay dos preguntas es raro que lleguen a la segunda. Tienes que tenerlo muy machado también, porque sino van a lectura rápida, hago esto (la primera pregunta) y ya está. Pero siempre hay una segunda parte que no hacen.*

T1: *O les entregas una ficha con la explicación de lo que tienen que hacer y te preguntan 'qué tengo que hacer'. Pues léelo, pero no.*

T3: *Es como tu (dirigiéndose a la entrevistadora) cuando has dicho 'no pongáis los nombres, es un cuestionario anónimo' y en seguida te preguntan '¿ponemos el nombre?'.*

T1: *Necesitan de doble explicación.*

- La *competencia social y ciudadana*. El saber ser y el saber estar son las competencias que los tutores catalogan más deficitarias y las que más trabajan, especialmente aquellas relacionadas con:
 - ✓ El *trabajo en equipo*. A los jóvenes les cuesta mucho trabajar en equipo de forma cooperativa. No obstante, es una capacidad que van aprendiendo y mejorando a lo largo del programa.

E: *¿Y les cuesta trabajar en grupo?*

T: ***Al principio sí, pero luego ya no.** Luego se van acostumbrando.*

E: *¿Dónde detectas que se sienten más cómodos, trabajando de manera individual o en grupo?*

T: *Depende. Hay veces que se sienten más cómodos trabajando de manera individual, porque **no tienen el hábito de trabajar en grupo.***

E: *El trabajo en grupo, ¿les cuesta?, ¿saben?*

T2: *No. **Saben trabajar en grupo en el sentido que reparten tareas y cada uno hace su parte.** Aunque intentamos que trabajen de forma cooperativa, que les explicamos lo que es, que trabajamos mucho el trabajo cooperativo y es lo que este año estamos intentando ver (a partir de lo que hemos hecho), cómo podemos hacer para que trabajen de forma cooperativa, porque estamos viendo que les cuesta mucho.*

- ✓ La *puntualidad y asistencia*. Son dos cualidades que preocupan entre el grupo de tutores, debido a los altos índices de absentismo y la falta de puntualidad generalizada entre el grupo de jóvenes que participan en estos programas de formación para el trabajo.

T: *Nosotros este año, es lo que te decía de la evaluación. **En evaluación, el 50% es la nota de clase y esa asistencia, puntualidad**, traer el material, la ropa de trabajo y la realización de actividades y el otro 50% es el examen. Piensa que **para la asistencia y puntualidad la hemos tenido que puntuar (...)** Para poder hacer seguimiento a los chicos hemos tenido que hacer una tabla de evaluación y el resultado ha mejorado. A partir de ponerla en marcha, se puso en marcha en Enero, costó que se acostumbraran, pero han*

mejorado, asisten cada día. Desde que hemos aplicado esta tabla asisten.

T2: Es que es como... no las tienen adquiridas. **El hecho de la puntualidad que es una cosa básica**, de llegar... si tu tienes que estar aquí a las 8.00h o a las 9.00h, estar, pues no puedes estar, tienes que estar a las 8.10h o a las 9.10h, diez minutos más tarde, por que sí.

- ✓ La *aceptación de las normas*. Se detecta, por parte estos jóvenes, una dificultad para aceptar las normas e indicaciones que se les da, entendiéndolas como una imposición y generando actitudes de rechazo hacia las mismas.

T2: Nosotros **en todos los trabajos les pedimos un tipo de letra determinado, un interlineado determinado, nada, es un tontería, pero... ‘y porqué, y porqué, y porqué’, ‘pues para que os acostumbéis a hacer las cosas como se os pide’**. Es que a nosotras nos da igual que la letra sea Arial, Comic, o... Nos da lo mismo, pero **queremos que se acostumbren a aceptar una norma**. Y cambiar la letra les cuesta la vida.

- ✓ La *relación con los demás* (inteligencia interpersonal). Presentan dificultades, a veces problemas, en la convivencia y relación en el mismo espacio aula, situación que se acrecienta por la falta de respeto que manifiestan hacia las otras personas, especialmente hacia sus pares iguales.

E: **¿Qué competencias básicas son las que menos dominan**, a parte de las meramente instrumentales? (responsabilidad, autonomía, iniciativa).

T1: El saber estar, ¡eh!. Empezando por **el saber estar, el respeto a los otros**.

T2: Hábitos de **puntualidad**. Donde tenemos más problemas es en la puntualidad, el saber estar.

T1: El saber estar me refiero a: aquí todo el mundo habla a la vez, nadie escucha a nadie, el saber estar es muy importante, el trabajar en grupo, el respetar cuando uno habla, saber escuchar... todo esto lo tienen... pero... nulo.

E: ¿Y con relación a las competencias más relacionadas con el saber estar? ¿Qué actitud tienen? Porque además, tu tienes la experiencia en el contexto aula, que has colaborado en alguna edición de los PQPI-PTT cuando eran PGS.

G: Bueno, **al principio, hasta que cogen confianza pues todo es muy correcto, todo muy perfecto y a medida que cogen confianza también te diré que se tuercen mucho** y les tienes que ir enderezando: “Recuerda que estás en un trabajo, que estás en un lugar de trabajo y que aquí se tiene que estar a tal hora y cosas que tienes que cumplir, pues las horas que tu estás en otro sitio yo puede

| *que las esté cobrando y necesito que...*"

| T1: Y después **también hay dificultades de habilidades sociales**. No saben relacionarse 'si me caes bien, bien y sino, ya ni le hablo'.

- *Competencia autonomía e iniciativa*. Los tutores enfatizan que estos jóvenes no dominan esta competencia por la falta de conocimientos y habilidades para actuar con autonomía e iniciativa. Destacan que son jóvenes poco resolutivos, que no saben resolver las situaciones y problemas que se les pueden ir presentando y a los que les cuesta tomar decisiones.

| T1: No sé, a nivel de gestionarse no saben poner un nombre a nada.
| T3: Y **resolutivos también poquito**.

- *Competencia aprender a aprender*. Con relación a esta competencia, los tutores destacan las dificultades que el grupo de jóvenes presenta para mantener la atención y la concentración. Esa falta de atención y concentración les dificulta su proceso de comprensión y asimilación de los aprendizajes. De igual manera, se atiende también a la falta de autogestión del propio proceso de aprendizaje, como factor que incide en el bajo dominio de esta competencia.

| T2: Y además es, en algunos casos más, que tu les dices algo y ellos quieren hablar. Entonces les dices 'espérate un momento' y **ya no te van a escuchar**. Lo tiene ahí (lo que te quieren decir), lo tienen en pausa, 'es que sino te lo digo se me olvida' 'pues espérate un momento, piensa lo que me querías decir', pero desde ese momento ya no te van a escuchar nada. Y tu acabas de decir... con un chico nos reíamos porque los mandamos a hacer trabajo de campo a ver empresas... o un proyecto de fotos por Sabadell, tenían que hacer una gyncama y este chico quería preguntar 'si nos llevamos la chaqueta' 'espérate que ahora lo explico. Tenéis que hacer esto, lo otro, si queréis podéis dejar aquí las cosas y os lleváis la chaqueta, como queráis, porque hace un poco de frío, hacer lo que queráis' el chico '¿Puedo? ¿Qué hacemos con la chaqueta?'. **Tenía la pregunta ahí en la cabeza y todo lo que tu has dicho no tiene interés, porque no tiene esa capacidad y a muchos les pasa.**

| T3: Y claro, luego pasa que como **estaban centrados en esa pregunta** luego derivan en lo que ya has explicado tu, pero...

| T1: Tienen dudas sobre las cosas que ya has explicado.

| T2: **Y esto es difícil trabajar.**

| T1: **La falta de atención.**

| T3: Nosotros ahí trabajamos la paciencia, la nuestra (hay risas). **La capacidad de escucha es baja.**

| T1: Y claro, **no retienen tampoco.**

| T2: Y luego estamos en las prácticas que repercute muchísimo, porque a la que les explicas cuatro cosas seguidas, no las entienden. Cuando trabajamos las entrevistas yo les decía 'Nunca preguntéis qué a una

pregunta. Si no lo has entendido tienes que decir 'entonces me estás preguntando que...', es decir, dilo de otra manera, porque si preguntáis qué, estáis demostrando que no estáis escuchando o que no os estáis enterando de nada', pero no. No escuchan.

- **Competencia digital.** Los tutores, a pesar de reconocer la facilidad con la que estos jóvenes utilizan las nuevas tecnologías, son conscientes del bajo dominio que presentan de esta competencia, que ha sido percibida por los jóvenes como una de las que dominan sin problemas. Saben utilizar los medios tecnológicos, pero no saben hacer un uso correcto de esos medios. Por ejemplo, saben realizar búsqueda generalizadas a través de Internet, mediante el uso de buscadores, pero si se les pide buscar información sobre una temática concreta y/o específica carecen de habilidades para discriminar qué páginas web les permiten obtener esa información, acceder a esas páginas y discriminar la información que no resulta relevante, de la que sí lo es.

T1: Por ejemplo, en lengua lo que te encuentras mucho, por influencia de las tecnologías, es que ellos sólo escriben como en el Messenger y es literal. A parte de todas las faltas de ortografía posibles y por imaginar, ya para más INRI, el lenguaje de las nuevas tecnologías y les tienes que cambiar el chip. O escriben tal cual se habla.

*E: **Y en competencia digital ¿cómo van?***

*T2: **Ellos tienen la percepción de que muy bien. Aquí sí que tienen una falsa percepción.***

*T1: Sí, porque **saben utilizar los programas que ellos utilizan.** Un Word, abrirlo, escribirlo... pero ahora, ponte a cambiar el tipo de letra, meter una tabla... muy pocos (...)*

*T1: **Búsqueda por Internet, no saben buscar.***

*T2: **Directamente todo es el Google.** Todo es el Google. Trabajamos las técnicas de búsqueda de trabajo 'Dónde podemos encontrar ofertas de trabajo', 'En el Google'. Bueno. Les dices la página web donde pueden encontrarlas. Es igual, siguen yendo al Google. Y **leen sin criterio.***

*T1: Sí, **hacen la búsqueda y '¿Ahora qué?, ¿qué hago?'**. Pues bueno, tienes un título y en función de lo que tu percibas vas buscando la información, lees, luego vas a otro link... No.*

- **Competencia salud emocional** (inteligencia intrapersonal). La regulación o autorregulación de las emociones (son jóvenes que tienen dificultades para controlar y gestionar el estrés y sobre todo la ira), la baja autoestima que muchos presentan, así como la poca resistencia a la frustración son los tres elementos constituyentes de la competencia emocional que los tutores señalan como más deficitarios en este colectivo de jóvenes.

T2: *Gestión de la ira también. **Nosotros estamos pidiendo que nos hagan algún curso que nos enseñe a como enseñar a controlar la ira.** Porque es que...*

T1: *Y los ves que se ponen delante de ti cuando están enfadados y piensas 'me ha a meter un piño fijo'. Pero no, se controlan, pero... cualquier cosa les...*

T2: *Este año tenemos una chica en restauración que está desubicada del curso, está fuera de lugar, porque ella era la chungueta del Instituto. Y aquí, por el grupo que ha sido, no cabe una persona que traiga mal rollo y está desubicada. **Trabaja, está atenta, pero está incómoda y ella te lo dice, que no encuentra su sitio.** En el Instituto era un referente (negativo) y ahora, aquí, no puede ser un referente positivo porque no sabe hacerlo y eso le cuesta un esfuerzo.*

T1: *Al principio de curso somatizando, buscaba excusas, 'me duele la barriga', para no venir a clase. **Sintomatizan mucho.** El dolor de barriga, el dolor de cabeza ante situaciones... cuando se avecina una situación más tensa.*

T2: *Ante una situación que no se ven capaces de superar. **Intolerancia a la frustración (...).***

- **Responsabilidad.** Más que una competencia es una capacidad y actitud imbricada en todas las competencias descritas. Los tutores puntualizan la falta de responsabilidad por parte del colectivo de jóvenes asociada, muchas veces, a la falta de madurez por parte de éstos. Esta falta de responsabilidad les conduce a no ser conscientes de la necesidad de aceptar y respetar unas normas, como pueden ser la puntualidad, o la asistencia al centro de formación, de la necesidad de trabajar con autonomía, de tener iniciativa y escoger, tomar decisiones, sólo por citar algunas de las ya referenciadas.

E: *Y el tema del saber estar, **puntualidad, responsabilidad.***

T: ***Se sigue trabajando día a día pero cuesta.** El tema de responsabilidad cuesta. Yo voy intentando añadir mejoras y este año lo que he hecho es que si un día no pueden ir (a la empresa), porque tienen que ir al médico, o están enfermos, o lo que sea, ellos son los que tienen que avisar al tutor, responsabilizarse, pero cuesta, **no lo hacen todos.***

T: *Trataremos de solucionar el problema **trabajando su responsabilidad** (la de los chicos). **Que ellos se hagan responsables de sus actos** y a partir de aquí, que cambien la actitud.*

- ▶ La **empleabilidad** de estos jóvenes también es percibida y valorada como **baja**. Esta percepción viene determinada por el escaso dominio de las competencias que se han ido puntualizando, especialmente las socio-ciudadanas, las de aprendizaje y las de autonomía e iniciativa, competencias que conectan directamente con el mundo del trabajo. Véase, por ejemplo, la necesidad de ser puntual, de aceptar y seguir las normas definidas para y en el lugar de trabajo, de asistir al puesto de trabajo, de ser autónomo para desarrollar las funciones

laborales, de tener iniciativa para llevar a cabo nuevas tareas, o aportar alternativas de mejora en el puesto de trabajo, de aprender de manera permanente y ser capaz de adaptarse al puesto de trabajo y a sus posibles cambios, evolución, o transformación. Son sólo algunos indicadores de empleabilidad que es preciso trabajar en y con este colectivo de jóvenes.

E: ¿El **nivel de empleabilidad** de estos jóvenes?
T2: Es **bajo**.

- ▶ La *valoración* que las *empresas* hacen del dominio de las competencias básicas por parte del colectivo de jóvenes diverge entre unas y otras. En general, valoran el perfil competencial del colectivo de manera *positiva*, incidiendo especialmente en aspectos relacionados con:
 - La *adaptabilidad*. Los jóvenes se adaptan bien y rápido al puesto de trabajo que ocupan.
 - La *puntualidad*. Los jóvenes son puntuales, respetan el horario de entrada de trabajo y lo remarcan como una virtud.
 - La *responsabilidad y capacidad de trabajo autónomo*. Los jóvenes asumen las funciones del puesto de trabajo y llevan a cabo la tarea profesional encargada, sin necesidad constante de supervisión.
 - La *capacidad de aprendizaje* en el puesto de trabajo. Los jóvenes aprenden fácilmente las funciones que tiene que desarrollar en el puesto de trabajo y alcanzan ritmos de trabajo equivalente a los profesionales contratados.

Se observa como esta valoración general y positiva que las empresas hacen del perfil competencial de los jóvenes, contrasta con la valoración que hacen los tutores del colectivo en relación con las mismas competencias, una valoración con tendencia negativa. Puntualidad, responsabilidad, adaptabilidad, o capacidad de aprendizaje son competencias que la mayoría de empresas destacan de estos jóvenes. No obstante, también hay empresas que valoran esas mismas competencias en la línea de los tutores, esto es, con tendencia negativa: escasa responsabilidad, escasa puntualidad, falta de motivación e interés para el aprendizaje permanente. Al respecto, debemos puntualizar que esta valoración negativa, sobre el dominio de las competencias que tienen los jóvenes, realizado por parte de la empresa, es manifestada por un sector empresarial que ha ejercido funciones de tutor de formación especializada en el aula. Este hecho

permite inferir que las valoraciones se han realizado desde una óptica centrada en el tutor y no en la empresa.

E: ¿Temas de responsabilidad, puntualidad, de saber estar...?

*DT: Los que han venido aquí son todos majos, han hecho mucho caso, se han tomado las tareas muy seriamente y han trabajado muy bien. Nosotros también miramos de cuidarlos muy bien. Pero es que, no tienen pegas. Vienen dos días a la semana. **Son puntuales tanto a la hora de llegada como de salida, las tareas las hacen bien y no tienen ninguna pega.***

*E: ¿Y **no les cuesta adaptarse** a la nueva situación, dado que vienen de un contexto de IES con unas normas muy pautadas?*

*DT: **Lo cogen rápido y se adaptan bien.***

E: Porque estos conceptos de responsabilidad, ¿crees que si no han tenido contacto con el mundo laboral es complicado?

*D: Yo pienso que no debería ser necesariamente así, porque la responsabilidad no sólo se aprende mediante el trabajo, sino desde pequeños. Yo pienso que es una cosa que está dentro de uno mismo y que se va educando con las familias, la escuela... No hemos hablado, pero yo pienso que es una de las cosas más importantes. Por ejemplo, en los casos que hemos tenido, yo pienso que **el año pasado la responsabilidad era una cosa que la persona tenía que trabajar, porque con las faltas, con la manera de posicionarse, como con autoexigencia y había un cosa que aquí fallaba, pero ya a nivel de trayectoria, que era una cosa que ya le faltaba,** o bien de lo que me explicaba de sus ausencias en el IES, de que ella no iba, de que ella pasaba.. no le generaba ningún problema hacerlo, le daba igual. Pero la persona de **este año, yo la veo que, bueno, que tiene un interés por venir, que si tiene que faltar, viene, te lo dice, tiene interés, es responsable...***

*EM: **Su principal virtud es la puntualidad.***

E: Pues eso es importante, porque realmente es complicado.

*EM: Sí, sí. **Es muy puntual** e irse, pocos días se va a la una. A veces son las 13.15h y todavía está aquí. **Yo creo que lo que le gusta es que se le de confianza y responsabilidad.** Yo, desde el primer día, lo que intenté; los dos primeros que iba conmigo, un poco detrás para aprender, fue dejarlo a él: 'te quedas solo, lo haces, confío en que lo hagas bien, si tienes algún problema me lo dices y te ayudo' y yo creo que es cuando se dió un poco el cambio, porque le gusta poco que estés encima de el continuamente.*

Para concluir este punto, la tabla que se presenta a continuación muestra de manera sintética y resumida los resultados obtenidos del análisis cualitativo de la información, recogida a partir de las entrevistas, sobre el perfil competencial del colectivo de jóvenes.

Indicador del Perfil Competencial	Autopercepción de los jóvenes	Percepción de los tutores-formadores entrevistados	Percepción de los tutores-empresa entrevistados
Nivel o dominio medio de las competencias	Medio-Alto	Bajo	Medio
Competencias con un dominio medio más bajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lingüística y matemática. ▪ Interacción con el medio. ▪ Salud física. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lingüística. ▪ Matemática. ▪ Digital. ▪ Social y ciudadana. ▪ Autonomía. ▪ Iniciativa. ▪ Aprender a aprender. ▪ Salud emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática. ▪ Autonomía. ▪ Iniciativa.

Tabla 51: Síntesis del perfil competencial del colectivo de jóvenes

4.3.3. Análisis correlacional de las competencias básicas para la empleabilidad

Realizado un primer análisis estadístico de cada una de las competencias y de las dimensiones competenciales, en el presente apartado se presentan los resultados del análisis correlacional de estas competencias y dimensiones, análisis que se ha realizado con el objetivo de conocer si existe algún tipo de relación o dependencia entre las mismas.

Para ello, se ha procedido al análisis estadístico de correlación bilateral (coeficiente de correlación de Pearson $(r_{xy})^{24}$ de las trece competencias y de las cinco dimensiones definidas para esta investigación.

Atendiendo a la correlación entre las variables (competencias y dimensiones) resultante del análisis, se ha querido determinar qué tipo de relación la determina. Es decir, si hay:

- A. Una *relación de causalidad directa* o relación causal. Relación de causa-efecto, acostumbra a ser constante en el tiempo, permite atribuir a una variable (llámese competencia X) gran parte de la causa de otra variable (llámese competencia Y).
- B. Una *relación no causal* o relación temporal. Relación que no implica necesariamente una causa-efecto (generalmente no es constante en el tiempo). No se le puede atribuir la causa directa de una variable (competencia Y) a otra (competencia X), aunque se detecte una relación, pues esa relación

²⁴ r = índice de coeficiente de correlación

puede ser atribuida a la relación existente entre esas dos variables (competencia X, competencia Y) y una tercera (llámese, competencia Z).

4.3.3.1. Correlación entre las variables 'competencias'

Los resultados del análisis correlacional de las trece competencias definidas en esta investigación muestran una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral), en el conjunto de las competencias siendo, además, positiva.

Siguiendo los parámetros correlacionales del Mateo (2004), se observa que la intensidad de las correlaciones entre las competencias analizadas oscila de *moderada* (de 0,41 a 0,7) a *alta* (de 0,71 a 0,9), siendo la correlación de intensidad moderada la más representativa, tal y como puede verse en la tabla que se presenta a continuación.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hab. Intelec	1. Lingüística												
	2. Digital	,409**											
	3. Matemática	,435**	,407**										
Com Adap.	4. Autonomía	,455**	,236**	,287**									
	5. Iniciativa	,490**	,203**	,237**	,936**								
Salud	6. Salud Física	,263**		,174**	,351**	,306**							
	7. Salud Emocional	,424**	,215**	,243**	,592**	,573**	,611**						
	8. Salud Social	,432**	,225**	,233**	,619**	,602**	,558**	,900**					
	9. Salud Mental	,445**	,235**	,233**	,556**	,542**	,700**	,901**	,803**				
Part.	10. Socio-Ciudadana	,544**	,393**	,264**	,600**	,590**	,344**	,683**	,781**	,537**			
	11. Laboral	,521**	,335**	,384**	,779**	,690**	,336**	,645**	,687**	,508**	,821**		
Inter. Cont	12. Interac. Medio	,309**		,364**	,299**	,238**	,499**	,354**	,335**	,285**	,444**	,453**	
Trans	13. Apren. a Aprender	,486**	,212**	,457**	,515**	,454**	,188**	,403**	,403**	,307**	,508**	,740**	,417**

Tabla 52: Correlaciones de las competencias

El análisis de las correlaciones muestra los siguientes resultados:

Las competencias *autonomía* e *iniciativa personal* son las que establecen el **nivel de dependencia más alto** ($r = 0,936$), con tendencia a una correlación positiva casi total, tal y como se muestra en el gráfico que sigue.

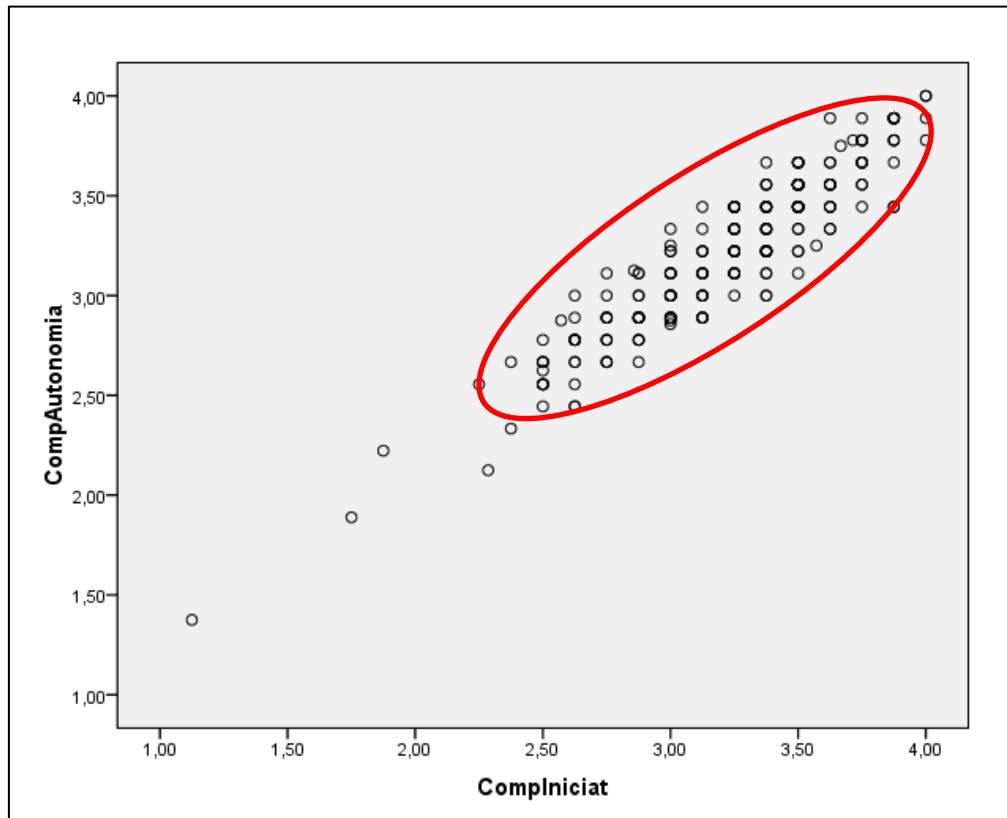


Gráfico 45: Correlación entre las competencias de Autonomía - Iniciativa

Se establece un **nivel de dependencia alto** (intensidad alta entre 0,71 y 0,90) entre las competencias:

- ✓ *Salud social - Salud emocional* ($r = 0,900$).
- ✓ *Salud mental - Salud emocional* ($r = 0,901$).
- ✓ *Salud mental - Salud social* ($r = 0,803$).
- ✓ *Salud social – Socio-ciudadana* ($r = 0,781$).
- ✓ *Laboral – Socio-ciudadana* ($r = 0,821$).
- ✓ *Autonomía – Laboral* ($r = 0,779$).
- ✓ *Aprender a aprender – Laboral* ($r = 0,740$).

Las competencias *salud social*, *emocional* y *mental*, a excepción de la competencia *salud física* (las cuatro integran la 'dimensión salud'), son las que presentan los niveles de dependencia más elevados (valores que oscilan entre 0,8 y 0,9) en la categoría de intensidad de correlación alta. Las tres competencias correlacionan con un nivel de intensidad alto entre ellas; puede atribuirse a que las tres integran la misma dimensión competencial, pero, en relación con otras competencias, es la competencia *salud social* la única que permite establecer un nivel de dependencia alto con otras competencias (véase, por ejemplo, la relación con la competencia *socio-ciudadana*).

Lo mismo sucede con la competencia *laboral*, que correlaciona con un nivel de intensidad alto con competencias como *aprender a aprender* y *autonomía*. Pero la mayor intensidad se da en la relación que la competencia *laboral* establece con la competencia *socio-ciudadana*, ambas integran misma dimensión competencial ('dimensión participativa').

El **nivel de dependencia moderado** es el más representativo en las competencias analizadas (intensidad moderada entre 0,41 y 0,70), especialmente el que se establece entre la competencia *lingüística* y la competencia *aprender a aprender* con el resto de competencias que conforman este entramado, como se describe a continuación:

- La competencia *lingüística* correlaciona moderadamente con el resto de las competencias, a excepción de la baja relación de dependencia que establece con la competencia *digital* ($r = 0,409$), la competencia *salud física* ($r = 0,263$) y la competencia *interacción con el medio* ($r = 0,309$). La correlación más significativa es la que establece con las competencias *socio-ciudadana* y *laboral*; en este nivel de intensidad, es con las que presenta los valores más elevados ($r = 0,544$ para la correlación con la competencia *socio-ciudadana* y $r = 0,521$ para la correlación con la competencia *laboral*).
- La competencia *aprender a aprender* también correlaciona moderadamente con el resto de competencias, a excepción de la baja relación de dependencia que establece con la competencia *digital* y con las cuatro competencias que integran la dimensión salud (*salud física*, *salud mental*, *salud emocional* y *salud social*). La correlación más relevante, en este nivel de intensidad, la establece con la competencia *autonomía* ($r = 0,515$) y con la competencia *socio-ciudadana* ($r = 0,508$).
- La competencia *salud física* se desmarcaba de la relación de dependencia que establecían las otras tres competencias, que también integran la 'dimensión

salud'. En este caso, la competencia *salud física* establece relación de intensidad moderada con las competencias *salud social* ($r = 0,558$), *salud emocional* ($r = 0,611$) y *salud mental* ($r = 0,700$), siendo la correlación con *salud mental* la más representativa del grupo.

- Las competencias que integran la dimensión 'salud', a excepción, de nuevo, de la competencia *salud física*, establecen un nivel de dependencia moderado con las competencias de *autonomía*, *iniciativa*, *socio-ciudadana* y *laboral*, destacando, por su tendencia a una intensidad de correlación más alta, la competencia *salud social*:
 - *Salud emocional* con *autonomía* ($r = 0,592$), con *iniciativa* ($r = 0,573$), con *socio-ciudadana* ($r = 0,683$) y con la *laboral* ($r = 0,645$).
 - *Salud social* con *autonomía* ($r = 0,619$), con *iniciativa* ($r = 0,602$), con *socio-ciudadana* ($r = 0,781$) y con la *laboral* ($r = 0,687$).
 - *Salud mental* con *autonomía* ($r = 0,556$), con *iniciativa* ($r = 0,542$), con *socio-ciudadana* ($r = 0,537$) y con la *laboral* ($r = 0,508$).
- Las competencias *socio-ciudadana* y *laboral* (competencias que integran una misma dimensión, la 'participativa') también son representativas en este nivel de dependencia moderado, cuando correlacionan con las competencias *autonomía* e *iniciativa personal*:
 - *Socio-ciudadana* y *autonomía* ($r = 0,600$)
 - *Socio-ciudadana* e *iniciativa personal* ($r = 0,590$)
 - *Laboral* e *iniciativa personal* ($r = 0,690$)
- La competencia *digital* únicamente correlaciona de forma moderada con la competencia *matemática* ($r = 0,407$). Las correlaciones que esta competencia establece con el resto se caracteriza por ser baja y/o no significativa.
- La competencia *matemática* también sigue un parámetro de relación muy similar al de la competencia *digital*, sólo que el ratio de relación moderada se amplía a la correlación que la competencia *matemática* establece con las competencias *lingüística* ($r = 0,435$) y *aprender a aprender* ($r = 0,457$).
- Finalmente, la competencia *interacción con el medio* también es representativa del patrón de relación seguido por las competencias *digital* y *matemática*. La competencia *interacción con el medio* únicamente correlaciona con una

intensidad moderada con las competencias *salud física* ($r = 0,499$), *socio-ciudadana* ($r = 0,444$) y *laboral* ($r = 0,453$). El resto de relaciones que establece se caracterizan por su bajo nivel de dependencia.

Descritas las correlaciones que se establecen entre las trece competencias que conforman este trabajo, a continuación se presenta una tabla a modo de síntesis de toda la información.

Nivel de dependencia	Competencias que correlacionan		
Muy Alta (0,91 – 1)	Autonomía	Iniciativa	
Alta (0,71 – 0,9)	Salud Emocional	Salud social Salud mental	
	Salud social	Salud mental Socio-ciudadana	
	Laboral	Autonomía Socio-ciudadana	
Moderada (0,41 – 0,70)	Lingüística	Matemática Autonomía Iniciativa Salud emocional Salud mental Salud social Socio-ciudadana Laboral Aprender a aprender	
		Digital	Matemática
		Matemática	Aprender a aprender
		Autonomía	Salud emocional Salud social Salud mental Socio-ciudadana Aprender a aprender
			Salud emocional Salud social Salud mental Socio-ciudadana Laboral Aprender a aprender
	Moderada (0,41 – 0,70)	Iniciativa	Salud emocional Salud social Salud mental Socio-ciudadana Laboral Aprender a aprender
			Salud Física
Salud emocional y salud mental			Socio-ciudadana Laboral
Salud social		Laboral	
Socio-ciudadana		Socio-ciudadana Laboral Aprender a aprender	

Tabla 53: Resumen de las correlaciones establecidas entre las competencias

A partir de la tabla, se observa como todas las competencias que integran una misma dimensión establecen relaciones entre ellas, aunque sea con niveles de intensidad diferentes y como también se establecen relaciones entre las competencias de otras dimensiones, permitiendo ofrecer una visión de las competencias como un cuerpo integrado de saberes, habilidades y actitudes que interactúan.

Asimismo, este estudio correlacional permite ratificar los resultados que, hasta el momento, se han venido presentando en relación con los jóvenes sujetos de este estudio y las competencias. Por ejemplo, se aprecia como aquellas competencias de carácter instrumental (lingüística, matemática, digital) y de interacción con el medio; aquellas que los jóvenes relacionan de forma más directa con contextos educativos, son las que presentan una intensidad de correlación más baja y a la vez, una correlación menos frecuente con otras competencias. No sucede lo mismo con las competencias que se identifican con contextos de carácter más personal y sociolaboral (autonomía, salud, competencia laboral o social). En este caso, la intensidad de correlación es alta y la frecuencia de correlación con otras competencias también es mayor.

Es importante no perder de vista, en la interpretación de estos resultados, que se está atendiendo a la percepción que los jóvenes tienen de sus competencias y por lo tanto, el nivel de dependencia que se establece está en función de las respuestas que estos jóvenes han dado, en función de su experiencia y de sus percepciones personales. Esta será, quizás, una de las causas que expliquen por qué competencias de carácter más instrumental correlacionan con menor frecuencia e intensidad; no perdamos de vista que estos jóvenes proceden del fracaso escolar, por lo que sus experiencias y percepciones personales en contextos educativos no son positivas.

Finalmente, atender a una última cuestión. Aunque el nivel de dependencia de la competencia *aprender a aprender* es moderado, resulta una de las competencias que presenta mayor grado de representatividad en términos de correlación; la *competencia aprender a aprender* correlaciona con casi la totalidad de las competencias. Este dato permite concretar que la **competencia aprender a aprender** deviene una **competencia transversal** al resto, una competencia implícita en el desarrollo de las otras competencias y una competencia que a su vez se nutre de las otras competencias. Lo mismo sucede con la competencia *lingüística*. Aunque el nivel de dependencia de esta competencia también resulta moderado, coincide con la competencia *aprender a aprender* en ser otra de las que presenta mayor índice de representatividad en términos de correlación; es decir, que correlaciona con la casi totalidad del resto de competencias de este entramado. Por ello, también es factible

considerar a la **competencia lingüística** como una **competencia transversal**, implícita en el desarrollo de las otras competencias y que a su vez, se nutre de las mismas.

4.3.3.2. Correlación entre las 'dimensiones competenciales'

Si analizamos las correlaciones que se establecen entre las dimensiones que agrupan las competencias analizadas en el apartado anterior, se observan algunas, aunque leves, diferencias.

Como en el anterior análisis correlacional, existe una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral) en el conjunto de las dimensiones competenciales siendo, además, esta correlación positiva.

No obstante, se detecta diferencias en la intensidad de las correlaciones que se establecen entre las dimensiones, tal y como puede apreciarse en la tabla que se presenta a continuación.

	1	2	3	4	5
1. Dim. Hab. Intelectual					
2. Dim. Comp. Adaptativo	,385**				
3. Dim. Salud	,357**	,578**			
4. Dim. Participación	,524**	,706**	,647**		
5. Dim. Inter. Contexto	,326**	,272**	,416**	,470**	
6. Dim. Transversal	,466**	,491**	,358**	,652**	,417**

Tabla 54: Correlaciones de las dimensiones competenciales

Los dos únicos niveles de dependencia que se establecen entre las competencias son el nivel bajo y el nivel moderado, siendo este último (valores de 0,41 a 0,7) el más representativo entre las dimensiones, como también sucedía con las competencias. Asimismo, los niveles de dependencia alto y muy alto son inexistentes entre las dimensiones. No olvidemos que las dimensiones definidas en el marco de esta investigación devienen constructos compuestos por diversas variables (competencias), lo que puede explicar por qué el nivel de dependencia moderado sea el más

representativo; en las competencias también se identificaba el nivel de intensidad correlacional moderado como el más frecuente.

Atendiendo a las correlaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones competenciales, se observa que:

- En el nivel de dependencia moderado, la correlación más relevante es la que se establece entre la dimensión *participación*, con las dimensiones *comportamiento adaptativo* ($r = 0,706$) y *salud* ($r = 0,647$), así como entre la dimensión *comportamiento adaptativo* y *salud* ($r = 0,578$). Recordemos que eran las competencias que integraban estas dimensiones las que presentaban niveles de dependencia altos y muy altos.
- La *dimensión participación* resulta un común denominador con el que correlacionan el resto de dimensiones representativas en este nivel de dependencia moderado. Véase, por ejemplo, la correlación entre *dimensión transversal-dimensión participación* ($r = 0,652$), o *dimensión habilidades intelectuales-dimensión participación* ($r = 0,524$).
- Son las dimensiones *habilidades intelectuales* y *contexto* los denominadores comunes, en los niveles de dependencia bajos, establecidos entre las dimensiones. Véase, por ejemplo, la baja correlación entre las dimensiones *habilidades intelectuales* y *contexto* ($r = 0,326$), entre *contexto* y *comportamiento adaptativo* ($r = 0,272$), o entre *habilidades intelectuales* y *comportamiento adaptativo* ($r = 0,385$).

La tabla que sigue a continuación resume la información presentada.

Nivel de dependencia	Dimensiones competenciales que correlacionan	
Baja (0,21 - 0,4)	Habilidades Intelectuales	Comportamiento adaptativo Salud Contexto
	Contexto	Comportamiento adaptativo
	Salud	Transversal
Moderada (0,41 - 0,7)	Habilidades intelectuales	Participación Tansversal
	Comportamiento adaptativo	Salud Participación Transversal
	Salud	Participación Contexto
	Participación	Contexto Transversal
	Contexto	Transversal

Tabla 55: Resumen de resultados de las correlaciones entre las dimensiones competenciales

Aunque todas las dimensiones competenciales correlacionan moderadamente entre ellas, la intensidad difiere y confirma los resultados obtenidos en el análisis correlacional de las competencias. La *dimensión contexto* es la que tiende a un nivel de dependencia bajo, indicador que ratifica la baja correlación que se establece entre la competencia que la integra (*competencia de interacción con el medio*) y el resto de competencias.

Las *dimensiones participación, comportamiento adaptativo, salud y transversal* son las que presentan el nivel de dependencia moderado, con tendencia a un nivel de dependencia alto, coincidiendo también con el nivel de correlación, entre moderado y alto, que se establece entre las competencias que las integran (*autonomía, iniciativa, socio-ciudadana, laboral, salud física, salud mental, salud social, salud emocional y aprender a aprender*).

Después de observar los resultados obtenidos del estudio correlacional de las competencias y de las dimensiones competenciales, concluimos que todas las competencias analizadas correlacionan en mayor o menor intensidad entre ellas, conformando así un cuerpo interrelacionado e interdependiente.

No obstante, estos mismos resultados no nos permiten argumentar una relación de causalidad directa entre las competencias, pero sí argumentar que la relación establecida entre las mismas es de carácter no causal. Es decir, que la causa del nivel de dominio de una competencia, a pesar de detectar un nivel de dependencia más intenso con otra, puede ser atribuida a la relación que pueda existir entre esas dos competencias y otras, aunque la intensidad de esa otra relación sea menor. Por ejemplo, en este estudio, se observa que la *competencia laboral* establece diferentes niveles de dependencia con todo un conjunto de competencias como ‘aprender a aprender’, ‘socio-ciudadana’, o ‘lingüística’, por citar sólo algunas. Este dato puede hacer pensar que la mejora, por ejemplo, de la competencia ‘lingüística’ repercutirá directamente en una mejora de la competencia ‘laboral’. No obstante, es preciso percatarse que, entre las competencias que correlacionan con la competencia ‘laboral’, también se establecen otros niveles de dependencia. Por ejemplo, la competencia ‘lingüística’ también correlaciona con la competencia ‘aprender a aprender’, o con la ‘socio-ciudadana’, de manera que, la mejora de la competencia ‘lingüística’, también repercutirá en la mejora de las competencias ‘aprender a aprender’ y ‘socio-ciudadana’ que, a su vez, aportarán una mejora sustantiva en el dominio de la competencia ‘laboral’. La pregunta radicaría en, ¿qué competencia es causa directa, elemento clave de la mejora en el dominio de la competencia laboral?

Esta investigación muestra que, en realidad, la mejora de una competencia concreta, sea el caso de la 'laboral', no se debe a la única mejora de otra competencia concreta, sea el caso de la 'lingüística', o la 'socio-ciudadana', o la de 'aprender a aprender', sino a la mejora del conjunto de todas las competencias. De esta manera, puede plantearse como un sistema competencial en el que unos elementos (competencias) interaccionan y dependen de la relación que establecen entre sí.

Partiendo de esta idea de sistema competencial, este estudio permite avanzar hipótesis a las que se les dan respuestas afirmativas:

- ✓ Si el joven mejora su *competencia lingüística* (comunicación, expresión, interrelación personal, estructuración del conocimiento o generación de ideas) también mejorará su *competencia matemática* (interpretar, entender y producir información, resolver problemas en situaciones diversas) y su *competencia digital* (comunicación, generación y transmisión de conocimiento, interrelación personal). Véase como también mejora su *capacidad de interrelación personal*.
- ✓ Si el joven mejora su *interrelación personal*, mejorará su *salud social y emocional* (se sentirá parte de un grupo) y también su competencia *socio-ciudadana* (sentirse parte de un grupo también le comporta aceptar las normas, integrarse, participar de manera activa).
- ✓ Si el joven se siente parte activa y participativa de un grupo (competencia *socio-ciudadana*), incrementará su responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia si mismo (mejora de las competencias *interacción con el medio y salud física, mental y emocional*).
- ✓ Si el joven mejora las competencias apuntadas en los párrafos anteriores, desarrollará su capacidad para tomar las decisiones pertinentes que las diferentes situaciones, en las que pueda encontrarse, le van a exigir y actuar en consecuencia (competencias de *autonomía e iniciativa, capacidad de adaptación*).
- ✓ Si el joven mejora todo este conjunto, esta cadena de competencias, mejorará su *competencia laboral*. En definitiva, mejorará su *empleabilidad y adaptabilidad*. De esta manera, el joven incrementará sus posibilidades y oportunidades para acceder al mercado de trabajo y cuando lo haga, dispondrá de aquellas competencias básicas que le van a permitir adaptarse y dar una respuesta pertinente, eficaz y eficiente a las situaciones concretas que el puesto de trabajo, en particular y la organización o contexto laboral, en general, le van a exigir.

4.4. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: PQPI²⁵ Y PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Otros de los puntos cardinales de esta investigación son los programas de ámbito conjunto educación-trabajo.

En el marco de este estudio han sido dos las modalidades de formación para el trabajo analizadas:

- Los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PQPI) la modalidad formativa más representativa.
- Los *Programas de Diversificación Curricular*.

En este apartado, se presenta el análisis descriptivo y cualitativo de los programas, a partir de la información obtenida principalmente de dos fuentes:

- El análisis documental.
- Las entrevistas a los diferentes agentes implicados en los programas.

Se establecen dos bloques o apartados de análisis:

1. Un primer bloque donde, a partir de la revisión y análisis documental, se describirán los programas incidiendo en las siguientes variables, o categorías de análisis:
 - *Definición* de los programas. *Qué son* los PQPI y los Programas de Diversificación Curricular.
 - *Modalidades y/o especialidades* formativas.
 - *Colectivo destinatario*.
 - *Objetivos* que persiguen los programas.
 - *Estructura curricular* de los programas.
 - *Metodología* general de trabajo.
 - *Agentes* intervinientes en los programas.
 - *Evaluación y seguimiento*.
2. Un segundo bloque que presentará los programas a partir del análisis cualitativo de las entrevistas, en base a las siguientes categorías:
 - *Justificación* del programa. *Qué justifica* la impartición de estos programas. *Por qué* los jóvenes deciden acceder a la formación.
 - *Competencias trabajadas* en los programas. *Qué competencias* se trabajan y por qué.

²⁵ PQPI (*Programes de Qualificació Professional Inicial*) son las siglas que identifican el término catalán de los programas analizados en esta investigación, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Dado que la presente investigación se desarrolla en ámbito catalán, a lo largo de la misma se identificarán estos programas con las siglas PQPI.

- *Evaluación y seguimiento* en el marco de estos programas. Qué tipo de seguimiento se hace, con qué instrumentos, qué se evalúa, quién evalúa, cómo.
- *Diseño curricular* del programa. Qué objetivos se persiguen, cómo se estructura, qué metodología se aplica.
- *Prácticas formativas*. Cuándo se realizan, dónde, qué valoración hacen, la actitud que el grupo de jóvenes manifiesta, el seguimiento.
- *Clima de aula*. Qué relación existe en el aula entre alumnado y profesorado y entre alumnado y sus pares iguales.
- *Respuesta social* del programa. Cómo percibe la comunidad la impartición de estos programas, qué demanda hay de los programas, qué grado de deserción se advierte.
- *Viabilidad* del programa. Valoración que hacen las personas entrevistadas respecto a la factibilidad de estos programas.

4.4.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PQPI)

4.4.1.1. Fuentes documentales

Las fuentes documentales analizadas para el estudio de los programas de cualificación profesional inicial (PQPI), que aquí se presentan, se concretan principalmente en:

- Documentos legales:
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (2006) (artículo 30).
 - Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, por el que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (2009).
 - Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria (2007) (Capítulo 8, artículo 25).
- Otros documentos:
 - Documentos oficiales sobre los programas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (estructura curricular de los programas PQPI, oferta formativa, distribución territorial...) consultables en la web del Departament d'Educació²⁶.
 - Documentación interna facilitada por las entidades participantes en la muestra de estudio.

²⁶ Web Departament d'Ensenyament: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>

En el Anexo 15 (soporte CD) de este trabajo de investigación se resumen los aspectos más destacados, fruto del análisis documental realizado.

4.4.1.2. Definición

Los PQPI son programas formativos de ámbito conjunto educación y trabajo cuyo principal propósito es facilitar el inicio de un itinerario profesional (inserción laboral, acceso al mercado de trabajo) y/o formativo (reinserción en el mundo educativo vía formación profesional, Ciclo Formativo de Grado Medio -CFGM-), por parte del colectivo de jóvenes que participa como beneficiario de estos programas.

Los PQPI se organizan y gestionan por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació, 2010); algunos financiados también por el Servei d'Ocupació de Catalunya (entidad adscrita al Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya), en colaboración con otras administraciones, dando lugar a **dos modalidades organizativas de programas:**

- Los PQPI – *Plan de Transición al Trabajo* (PTT), en colaboración con las administraciones locales. La formación básica y profesionalizadora se imparte y desarrolla en las instalaciones que las administraciones locales poseen.
- Los PQPI – *Formación Inicial y Aprendizaje Profesional* (FIAP), en colaboración con el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC), el Departament de Treball de la Generalitat catalana y el Fondo Social Europeo. A diferencia de la modalidad PTT, los FIAP se imparten en las instalaciones de los centros educativos, Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y son parte integrante de la oferta educativa que los centros ofrecen.

La modalidad PTT es la modalidad de PQPI más frecuente. Véase, por ejemplo, en la distribución muestral de esta investigación (apartado 'Población y muestra' de este trabajo), de los 17 programas analizados, 8 han sido de la modalidad PTT y 1 de la modalidad FIAP. Una de las posibles causas atribuibles a esta mayor demanda de la modalidad PTT sea que son las entidades locales unas de las principales administraciones demandantes de estos programas.

No obstante, independientemente de la modalidad de programa, las empresas constituyen un agente colaborador común. Las prácticas formativas forman parte del itinerario que el joven debe cursar a lo largo del programa y éstas se desarrollan fuera del contexto aula o aula-taller, es decir, en las empresas, en el contexto real de trabajo. De esta manera, este agente colaborador de los programas de formación para el trabajo se constituye como un elemento clave.

Finalmente, cabe puntualizar que la finalización de uno de estos programas, por parte del joven, le permite acceder al mercado de trabajo con una cualificación reconocida.

Los PQPI están reconocidos en el sistema integrado de cualificación y formación profesional, como programas que permiten al alumnado obtener la certificación total o parcial de un certificado de profesionalidad de nivel 1 (competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de procesos normalizados, esto es, conocimientos y capacidades limitadas a actividades profesionales muy concretas).

4.4.1.3. Especialidades formativas de los PQPI

Los PQPI se organizan en torno a las 28 ocupaciones y 14 familias profesionales que el INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones); ICQP en Cataluña (Institut Català de Qualificacions Professionals), establece en el catálogo modular de formación profesional (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2010; Institut Català de Qualificacions Professionals, 2010).

FAMILIAS PROFESIONALES PQPI	OCUPACIONES PQPI
Administración y gestión	▪ Auxiliar en actividades de oficina y en servicios administrativos generales
Agraria	▪ Auxiliar en actividades agropecuarias. ▪ Auxiliar en jardinería: viveros y jardines. ▪ Auxiliar en viveros y jardines.
Artes gráficas	▪ Auxiliar en artes gráficas y serigrafía.
Comercio y marketing	▪ Auxiliar en comercio y atención al público. ▪ Auxiliar de ventas, oficina y atención al público.
Edificación y obra civil	▪ Auxiliar de paleta y construcción. ▪ Auxiliar de pintura.
Electricidad y electrónica	▪ Auxiliar en montajes e instalaciones electrónicas en edificios.
Fabricación mecánica	▪ Auxiliar de fabricación mecánica y ajuste de soldadura. ▪ Auxiliar de carpintería metálica y PVC. ▪ Auxiliar de mecánica y electricidad. ▪ Auxiliar de cerrajería y construcciones metálicas.
Maderas, muebles y corcho	▪ Auxiliar en trabajos de carpintería e instalaciones de muebles.
Hostelería y turismo	▪ Auxiliar de cocina. ▪ Auxiliar de establecimientos hoteleros. ▪ Auxiliar de hostelería: cocina y servicios de restauración.
Imagen personal	▪ Auxiliar de peluquería. ▪ Auxiliar de imagen personal: peluquería y estética.
Industrias alimentarias	▪ Auxiliar de industria cárnica. ▪ Auxiliar de pastelería y panadería.
Informática y comunicaciones	▪ Auxiliar de montaje y mantenimiento de equipos informáticos.

FAMILIAS PROFESIONALES PQPI	OCUPACIONES PQPI
Instalaciones y mantenimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliar de fontanería, calefacción y climatización. ▪ Auxiliar en mantenimiento y montaje de instalaciones eléctricas, de agua y de gas. ▪ Auxiliar de montajes de instalaciones eléctricas, de agua y de gas.
Transporte y mantenimiento de vehículos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliar de mantenimiento de carrocería de vehículos. ▪ Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros.

Tabla 56: Familias profesionales y ocupaciones de los PQPI

En el marco de este estudio, han sido 15 los programas PQPI analizados, 11 ocupaciones y 7 familias profesionales. Las principales ocupaciones y familias profesionales (véanse marcadas en negrita en la tabla anterior) se corresponden con las que se indican a continuación.

Programa PQPI (PTT y/o FIAP)	Ocupación PQPI	Familia Profesional PQPI
Auxiliar de Vendes i/o Comerç i Atenció al públic <i>Auxiliar de Ventas y/o Comercio y Atención al público</i>	Auxiliar en comercio y atención al público.	Administración y Gestión
Activitats d'Oficina <i>Actividades de Oficina</i>	Auxiliar en actividades de oficina y en servicios administrativos generales	
Pintura <i>Pintura</i>	Auxiliar de Pintura	Edificación y Obra Civil
Hoteleria i/o Restauració <i>Hostelería y/o Restauración</i>	Auxiliar de hostelería: cocina y servicios de restauración.	Hostelería y Turismo
Pastisseria i Fleca <i>Pastelería y Panadería</i>	Auxiliar de pastelería y panadería.	Industrias alimentarias
Auxiliar de fabricació mecànica, d'ajustament i soldadura <i>Auxiliar de fabricación mecánica, de ajuste y soldadura</i>	Auxiliar de fabricación mecánica y ajuste de soldadura.	
Fusteria metàl·lica <i>Carpintería metálica</i>	Auxiliar de carpintería metálica y PVC.	Fabricación mecánica
Mecànica i Electricitat <i>Mecánica y Electricidad</i>	Auxiliar de mecánica y electricidad	
Auxiliar de Muntatge <i>Auxiliar de Montaje</i>	Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros.	Transporte y mantenimiento de vehículos
Xapa i Pintura <i>Chapa y Pintura</i>	Auxiliar de mantenimiento de carrocería de vehículos.	

Programa PQPI (PTT y/o FIAP)	Ocupación PQPI	Familia Profesional PQPI
Instal·lacions <i>Instalaciones</i>	Auxiliar de montajes de de instalaciones eléctricas, de agua y de gas.	Instalaciones y mantenimiento

Tabla 57: Ocupación y familia profesional de los programas PQPI de la muestra de estudio

A partir de la tabla presentada, se observa que son los programas de las familias profesionales de *fabricación mecánica* (4 programas), *transportes y mantenimiento de vehículos* (2 programas) y *administración y gestión* (2 programas) los más demandados (del resto de familias profesionales, sólo fue solicitado 1 programa).

4.4.1.4. Colectivo destinatario

El colectivo al que va dirigido estos programas es el grupo de jóvenes sujetos de esta investigación:

- Jóvenes, entre 16 y 21 años, que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo tanto, con una historia de fracaso académico y en riesgo de exclusión educativa, social y laboral.
- Excepcionalmente, pueden acceder a estos programas jóvenes de 15 años que, habiendo cursado segundo de ESO, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido una vez en la etapa, tal y como se establece en el artículo 25.2 del Decreto 143/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 143/2007, de 26 de junio, 2007).

Cuando un joven accede a un PQPI puede optar por dos itinerarios, uno que le va a permitir reinsertarse en el mundo educativo (pueden obtener el Graduado en ESO, o acceder a una modalidad de formación profesional de Grado Medio superando la prueba de acceso pertinente), u otro que le va a permitir insertarse profesionalmente (la finalización con éxito del programa otorga a estos jóvenes una certificación profesional de nivel 1 de la especialidad formativa que hayan cursado). Por ejemplo, las prácticas formativas realizadas en la empresa pueden devenir la puerta de acceso al mercado de trabajo, para muchos, la primera oportunidad. En ocasiones, una vez finalizado el programa, los jóvenes son contratados por las empresas colaboradoras donde han realizado las prácticas.

Otra de las características de estos programas, en relación con este colectivo, es la ratio tutor-joven, caracterizada por ser reducida. El Departament d'Educació de la Generalitat catalana establece que los grupos deben estar integrados por un máximo de 15 jóvenes. Esta condición, para el curso 2009-2010, presenta alguna variación en

aquellos programas que vienen subvencionados por el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, el cual establece que los grupos formativos deben estar integrados por un máximo de 20 alumnos. Las entidades locales, con el objetivo de responder a ambos criterios (ambos Departamentos son fuente de subvención económica), conforman grupos con una media de 17-18 jóvenes y/o alumnos.

4.4.1.5. Objetivos de los programas PQPI

Como *objetivos generales* los PQPI plantean (Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009; Departament d'Educació, 2010a):

- Proporcionar una formación profesional inicial de base que facilite la incorporación laboral en un sector profesional.
- Desarrollar actitudes y competencias que contribuyan al crecimiento personal y a la inserción sociolaboral.
- Ampliar las competencias básicas para favorecer la continuidad formativa y la formación permanente, a lo largo de la vida.

Para el logro de estos objetivos, los programas estructuran su formación por módulos formativos, uno de carácter básico y otro de carácter especializado, tal y como se presenta a continuación.

4.4.1.6. Estructura curricular. Ordenación de los contenidos

La característica más representativa de la estructura curricular de los PQPI es el *diseño modular de la formación* que plantean.

El *carácter de la formación*, impartida en estos programas, se caracteriza por su doble naturaleza:

- Formación de carácter *básico o general*, una formación que es común a todos los programas independientemente de cual sea su especialidad profesional, o tipología organizativa. Es a partir de esta formación de carácter básico que se trabajan y desarrollan las competencias básicas.
- Formación de carácter *específico o profesionalizadora*, una formación específica en función de la especialidad profesional del programa. A través de esta formación, se trabajan y desarrollan las competencias requeridas por un puesto de trabajo concreto, o por una profesión determinada.

Esta doble naturaleza formativa de los PQPI permite estructurarlos en tres bloques, dos de carácter obligatorio (con una duración entre 800 y 1.100 horas entre ambos) y uno de carácter voluntario. El itinerario del joven, una vez accede al programa, se define de manera personalizada de acuerdo a estos bloques, integrados por los

siguientes módulos formativos (Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009; Departament d'Educació, 2010a, 2010d):

1. *Módulo A (de carácter obligatorio).*

Módulo de formación profesional específica cuya duración oscila entre las 400 y 770 horas, en función de la especialidad profesional en la que forman.

La organización curricular de este módulo estructura la formación de la siguiente manera:

- Una *formación teórico-práctica* impartida en el contexto aula (aula-taller) por un profesional del oficio en el que los jóvenes se están formando y especializando.
- Una *formación de carácter práctico* en la empresa, o centro de trabajo, con una duración entre 150 y 250 horas. El joven accede a estas prácticas formativas previo establecimiento de convenio entre el centro de formación y el centro colaborador (empresa).
- Un *proyecto final integrado* tutorizado por los tutores de formación, con una duración de 30 a 60 horas en función del programa.

Este módulo es el que permite a los jóvenes acreditar el nivel 1 de cualificación profesional, pertinente a la profesión en la que se forman, según el catálogo de cualificaciones profesionales del ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals, 2010).

2. *Módulo B (de carácter obligatorio).*

Módulo de formación básica o general con una duración que oscila entre 240 y 550 horas, en función de la especialidad profesional del programa, impartido por el personal técnico de la institución que organiza el programa y que, al mismo tiempo, adopta y desarrolla el papel de tutor de base o de referencia para los jóvenes.

La estructura curricular de este módulo organiza los contenidos formativos en torno a dos ejes:

- Primer eje. La formación de los jóvenes en competencias básicas, abarcan tres ámbitos generales que son: 1) el *desarrollo y los recursos personales*, que integra el trabajo de las competencias que en esta investigación se identifican como *autonomía, iniciativa personal, interacción con el medio, salud física, mental, social y emocional*, 2) el *conocimiento del entorno social y profesional*, que integra el trabajo de las competencias *socio-ciudadana y laboral* identificadas en el marco de esta investigación y 3) los *aprendizajes instrumentales básicos*, que integran el

trabajo de las competencias *lingüística, matemática, digital y aprender a aprender* identificadas en el marco de esta investigación.

- Segundo eje. La tutoría, tanto de carácter grupal como individual, resulta clave y prioritaria en el marco de este módulo formativo y en el marco de estos programas.

Este módulo es el que centra el análisis realizado en esta investigación, por ser el que está directamente relacionado con el desarrollo de las competencias básicas.

3. *Módulo C (de carácter voluntario).*

Módulo que permite al joven, que participa en los programas PQPI, la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre y cuando haya superado con éxito los módulos de carácter obligatorio que lo constituyen.

El módulo C se imparte en centros de formación de personas adultas (escuela de adultos) y los jóvenes que optan a cursarlo, lo pueden hacer una vez finalizado el programa o simultáneamente.

Su estructura curricular se organiza en 7 módulos, correspondientes al currículum de la Educación Secundaria para las persona adultas (Decret 161/2009, de 27 d'octubre, 2009), organizados de la siguiente manera:

- **Ámbito de la comunicación** compuesto por los siguientes módulos obligatorios:
 1. Módulo de lengua castellana III, de segundo nivel.
 2. Módulo de lengua catalana III, de segundo nivel.
 3. Módulo de lengua extranjera II, de primer nivel.
 4. Módulo de lengua extranjera III, de segundo nivel.
- **Ámbito científico y tecnológico** compuesto por los siguientes módulos obligatorios:
 5. Módulo de matemáticas III, de primer nivel.
 6. Módulo de matemáticas IV, de segundo nivel.
- **Ámbito social** que permite optar por:
 7. Un módulo opcional, o uno de los módulos comunes de nivel I y II del currículum de la educación secundaria para las personas adultas, que no sean los ya incluidos en los anteriores ámbitos de comunicación y científico-tecnológico.

Puede darse el caso que algún joven no tenga que cursar la totalidad de los siete módulos descritos, sino sólo alguno de ellos. Por ejemplo, si el joven supera los módulos obligatorios de los PQPI (módulos A y B) con una nota

igual o superior a 6,5, queda exento de cursar el módulo optativo del módulo C (correspondiente al ámbito social) y se le confiere la nota obtenida en el programa.

En cuanto a los *contenidos* de los programas PQPI, se ordenan para cada uno de los módulos formativos y están previamente estipulados en el currículum formativo de carácter general, según el Decreto 140/2009 (Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009).

Como ya se ha descrito anteriormente, para cada uno de los módulos se ordenan unos contenidos orientados a:

- La adquisición y desarrollo de las *competencias básicas* (conforman el módulo B de formación básica).
- La adquisición y desarrollo de las *competencias específicas* de una determinada ocupación (módulo A de formación profesionalizadora).
- La superación y adquisición del *Graduado en ESO* (módulo C voluntario).

La estructura general de estos contenidos responde a los siguientes criterios:

- Para el módulo A (módulo específico, formación profesionalizadora) los contenidos vienen determinados por la profesión concreta en la que se forma al joven durante el programa, pero la pauta general que el Departament d'Educació establece para su selección, independientemente de la profesión, identifica la descripción de:
 - ✓ El perfil profesional concreto.
 - ✓ La familia profesional a la que pertenece.
 - ✓ La competencia general requerida.
 - ✓ El campo profesional de actuación.
 - ✓ Los sectores productivos a los que responde.
 - ✓ Las ocupaciones y lugares de trabajo relacionados.

Y permite el desarrollo de:

- ✓ Las unidades de competencia y realizaciones profesionales características de la profesión.
 - ✓ La formación (módulo formativo) asociada a esas unidades de competencia.
- Para el módulo B (módulo básico, formación básica de carácter general) los contenidos también vienen predefinidos por el Departament d'Educació y se ordenan en tres módulos formativos, referidos a tres ámbitos de competencias: de desarrollo y recursos personales, de conocimiento del entorno social y profesional y de aprendizajes instrumentales básicos.

Para cada uno de estos módulos formativos se establecen unos contenidos que se desarrollan en unidades formativas.

Cada entidad, o centro, que imparte un PQPI elabora una propuesta de desarrollo del módulo B y de las unidades formativas que lo conforman, en base a los requerimientos establecidos por el Departament d'Educiació.

(Véanse ejemplos de la estructura curricular de los programas PQPI, así como de los módulos A y B, en el Anexo 16 -Soporte CD- de este trabajo).

4.4.1.7. Metodología de trabajo

La atención personalizada, la orientación, la tutorización y el acompañamiento son los ejes metodológicos clave que guían la actuación de los agentes tutores y formativos que intervienen en el marco de estos programas de formación para el trabajo.

A tal efecto, con todos y cada uno de los jóvenes que participan en estos programas, se realiza:

- Un seguimiento individualizado de su proceso formativo mediante un sistema de evaluación continua, a lo largo de todo el proceso.
- Una orientación personal, académica y profesional para definir su itinerario futuro.
- Un acompañamiento en el proceso de inserción laboral y/o educativa durante el programa y especialmente, una vez ha finalizado el mismo.

Las acciones tutoriales, tanto individuales como grupales, son un elemento o instrumento clave en este sistema de seguimiento, orientación y acompañamiento, en las que la figura del tutor adopta una papel protagonista y de gran envergadura, tal y como se verá más adelante.

4.4.1.8. Agentes implicados en los programas

El análisis de los documentos permite identificar cuatro agentes principales para la intervención:

- *El colectivo de jóvenes*, por ser el colectivo directamente beneficiario de estos programas.
- *Los tutores y formadores*, tanto de los centros donde se imparte la formación de carácter básico y especializado, como de los centros de prácticas formativas. Estos agentes son los que enseñan, orientan y tutorizan el proceso de aprendizaje del colectivo destinatario en el marco de los programas.
- *El contexto municipal*, integrado por el conjunto de entidades y de *centros colaboradores* que permiten el desarrollo de los programas. Tal es el caso, por ejemplo, de los Ayuntamientos, por ser una de las entidades demandantes de

estos programas y de las empresas o centros colaboradores, que hacen factible el desarrollo del carácter más práctico de estos programas, las prácticas formativas.

- *La familia*, que se constituye como otro agente implicado, especialmente en relación con el colectivo de jóvenes menores de edad, pero cuyo papel pasa a un plano secundario de actuación respecto al rol que ejercen el resto de agentes indicados en el marco de actuación de estos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

4.4.1.9. Evaluación y Seguimiento

Cuando se analiza la documentación que hace referencia al proceso de evaluación y seguimiento en los PQPI, se identifica la incidencia que se hace en la necesidad de que dicho proceso evaluativo tenga en cuenta el punto de partida de cada joven en el momento de su incorporación al programa, así como su progreso y las competencias adquiridas durante su ejecución. Por lo tanto, puede argumentarse que la evaluación planteada, no sólo es *continua*, con una finalidad *formativa* que permite conocer el progreso del joven (como especifica el artículo 17 del Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009), sino también una evaluación *inicial* con finalidad *diagnóstica*, que va a permitir conocer el punto de partida de cada joven y una evaluación *final*, con finalidad *sumativa*, que va a permitir conocer qué competencias han sido adquiridas. Otras variables analizadas, respecto al proceso de evaluación en estos programas, permite establecer que:

- Los *criterios* de evaluación:
 - ✓ Toman como referente los establecidos en el currículum para cada módulo formativo y bloque de contenidos desarrollados en el Decreto 140/2009 (Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, 2009).
 - ✓ Se establecen de acuerdo a los objetivos programados y la adquisición de las competencias requeridas.
- Los *agentes evaluadores* responsables de evaluación es todo el equipo educativo, esto es, tutores de formación, formadores y tutores de empresa.
- Se establece un mínimo obligatorio de *tres sesiones de evaluación* a lo largo del programa, incluida la evaluación final.
- Entre los *instrumentos para la evaluación* se destacan aquellos que permiten, por una parte, el seguimiento sistemático del proceso, el registro de las evidencias de evaluación y la valoración personalizada del joven y por otra,

aquellos que potencian la autoevaluación por parte del alumno, implicándole en su propio proceso de aprendizaje y haciéndole parte responsable del mismo.

Algunos de los instrumentos más representativos del proceso de evaluación en estos programas son: las tutorías, los documentos de evaluación (informes de seguimiento individualizados y actas de las sesiones de evaluación), los cuestionarios, los cuadernos de prácticas, las guías de seguimiento, las actividades prácticas, las pruebas objetivas o los proyectos integrados (Véase ejemplo en Anexo 17 –soporte CD- de este trabajo).

4.4.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

4.4.2.1. Fuentes documentales

Las fuentes documentales analizadas para el estudio de los Programas de Diversificación Curricular, que aquí se presentan, se concretan principalmente en:

- Documentos legales:
 - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre (1990) (artículo 23).
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (2006) (artículo 27).
 - Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (1991) (artículo 13).
 - Decreto 143/2007, de 26 de junio (2007) (artículos 14 y 23.8).
- Programas y dispositivos:
 - Programa *E+T+e de diversificación curricular* del centro educativo La Salle Montcada.
 - Programa *Dispositivo Local de Transición Escuela-Trabajo (DiLTET)* del Ayuntamiento de Montcada i Reixach (Véase Anexo 15 -soporte CD- de este trabajo).

4.4.2.2. Definición

Los Programas de Diversificación Curricular se constituyen como una medida de atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

El marco legislativo inicial de referencia de los programas remite al artículo 23 de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre, 1990) y al artículo 13 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (1991). Ambos referentes legislativos establecían la necesidad de fijar unas condiciones determinadas para aquellos alumnos, de más de 16 años, que todavía permanecían en la etapa de escolarización obligatoria, condiciones específicas que debían concretarse en diversificaciones curriculares cuyo objetivo prioritario fuese la adquisición, por parte de esos alumnos, de las capacidades generales propias de la etapa educativa. Asimismo,

los Programas de Diversificación Curricular debían incluir un itinerario personalizado para cada alumno, con una metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados y adaptados.

A pesar que la normativa establecía estos programa para los jóvenes mayores de 16 años, las diferentes Comunidades Autónomas permitían el acceso de jóvenes de 15 años (Gómez Castro & Gómez Sánchez, 2000); actualmente es la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, 2006) la que regula estos programas y en su artículo 27, establece las diversificaciones curriculares desde el tercer curso de la etapa de Ecuación Secundaria Obligatoria y para aquellos alumnos que habiendo finalizado segundo de ESO, no estén en condiciones de promocionar a tercero.

En el contexto catalán, los Programas de Diversificación Curricular también están regulados en los artículos 14 y 23.8 del Decreto 143/2007, de 26 de junio (2007), donde se definen como *programas flexibles* que permite una organización diferenciada de los contenidos y de los criterios evaluativos establecidos en el currículum ordinario, para aquel alumnado que precisa de una adaptación curricular, con el *propósito* de favorecer y hacer posible el *alcance de los objetivos*, de las *competencias básicas* y del *título* correspondientes a la *etapa de Educación Secundaria Obligatoria*.

Los Programas de Diversificación Curricular se entienden como *programas de acción positiva, diseñados en el marco del plan de atención a la diversidad*, que los centros tienen definido para aquel alumnado que no puede seguir el ritmo de los cursos en el aula ordinaria, principalmente con relación a las materias de carácter instrumental: *“Una medida de acción positiva dirigida a aquellos alumnos que (...) no van a alcanzar los objetivos de la etapa mediante el proceso escolar ordinario, para que con un currículo adaptado (...), una metodología individualizada (...), unos aprendizajes lo más significativos y funcionales posibles..., puedan conseguir (...) el título que les permita incorporarse adecuadamente a la vida sociolaboral.”* (Gómez Castro & Gómez Sánchez, 2000, p. 39).

4.4.2.3. Duración de los programas de diversificación curricular

Para conseguir los propósitos u objetivos marcados, los Programas de Diversificación Curricular tienen una duración que oscila entre *uno o dos años académicos*. En función del alumnado, se establece que:

- Para el alumnado de tercero y cuarto de ESO la duración del programa será de un año académico. No obstante, el alumnado de tercero de ESO puede optar a permanecer dos años en el programa.

- Para el alumnado que se incorpora al programa en segundo de ESO, la duración será de dos años académicos.

4.4.2.4. Modalidad de programa

Los programas de diversificación curricular admiten dos modalidades:

- *Modalidad A.* Correspondiente a aquellos programas que se desarrollan en su totalidad dentro del centro educativo.
- *Modalidad B.* Aquellos programas que organizan una parte, o la totalidad de la actividad práctica, fuera del centro educativo.

Los programas analizados en esta investigación, responden a la modalidad B, dado que la totalidad de la actividad práctica planificada en el currículum (las denominadas *estancias formativas*) se llevan a cabo en empresas, o centros colaboradores.

Para esta modalidad B de programas, el Departament d'Educació establece convenios con Entidades locales, Ayuntamientos u otras Instituciones para su desarrollo. Tal es el caso de los programas que conforman parte de nuestra muestra de estudio, son programas que se desarrollan mediante un convenio entre los centros de Educación Secundaria Obligatoria que los imparten y los Ayuntamientos de los municipios donde se ubican, pasando así a formar parte de los recursos que el entorno municipal pone a disposición de los centros educativos (Véase el caso del municipio de Montcada y su programa *Dispositivo Local de Transición Escuela-Trabajo*, Anexo 15 –soporte CD- de este trabajo). Generalmente, el rol que adoptan los Ayuntamientos, en el marco de los Programas de Diversificación Curricular, es el de tutor o agente intermediario entre el centro educativo, los jóvenes participantes y las empresas, o centros colaboradores, donde se desarrolla la actividad práctica del programa.

4.4.2.5. Destinatarios

El colectivo beneficiario de estos programas es el alumnado que, a partir de tercero de ESO, después de la oportuna evaluación y propuesta de los equipos docentes, precisen de una adaptación curricular, esto es, de una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias diferentes, para alcanzar los objetivos de la etapa.

También puede acceder a estos programas aquel alumnado de segundo curso de ESO que no estén en condiciones de promocionar a tercero y ya hayan repetido un curso en esta etapa.

Los Programas de Diversificación Curricular analizados en el marco de esta investigación establecen que, el colectivo destinatario, es aquel alumnado de tercero y cuarto de ESO que ha repetido un curso, o dos y que presentan dificultades

generalizadas de aprendizaje, dificultades generalizadas para seguir el ritmo de los cursos en el aula ordinaria (principalmente con relación a las materias instrumentales) y un bajo nivel de competencias en la mayoría de las materias.

Asimismo, establecen que el *perfil básico más característico del colectivo de jóvenes* participantes en estos programas, responde a unas constantes como la elevada tasa de absentismo escolar, el bajo nivel de autoestima, los elevados factores de riesgo (sociales, educativos y laborales) y una desmotivación generalizada por la actividad escolar, que desemboca en conflictos de convivencia tanto en el aula ordinaria, como en el centro.

Viendo el perfil descrito de estos jóvenes, se puede establecer un claro paralelismo del colectivo con el de los jóvenes que participan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI).

4.4.2.6. Objetivos

El análisis de las diferentes fuentes documentales permite establecer como objetivo general de estos programas el siguiente:

- Atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje para favorecer el alcance de los objetivos, de las competencias básicas y del título correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Entre los objetivos de los programas que conforman nuestra muestra de estudio, se destacan aquellos que hacen referencia al *desarrollo de las competencias básicas* y la *orientación* educativa y profesional, tales como:

- Acreditar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria a partir de la consecución de las competencias básicas.
- Orientar escolar y profesionalmente al alumnado.
- Desarrollar al máximo las competencias personales y profesionales del alumnado.
- Realizar estancias en centros laborales colaboradores.

4.4.2.7. Currículum de los programas. Estructura y organización de los contenidos

Los programas de diversificación curricular se estructuran en tres ámbitos de actuación:

1. De carácter lingüístico y social.
2. De carácter científico y tecnológico.
3. De carácter práctico.

Los dos primeros ámbitos de actuación se desarrollan en el contexto aula del centro educativo y el tercero es el que permite desarrollar la actividad en centros externos al contexto educativo, generalmente en empresas, centros de trabajo, o centros colaboradores.

Asimismo, los ámbitos de carácter lingüístico-social y de carácter científico-tecnológico deben incluir los aspectos básicos del currículum correspondiente a las materias de:

- Lengua y literatura catalana y castellana, lengua extranjera y ciencias sociales, geografía e historia (ámbito lingüístico y social).
- Matemáticas, ciencias naturales y tecnologías (ámbito científico y tecnológico).

Concretamente, para los Programas de Diversificación Curricular analizados en el marco de esta investigación, se observa que el alumnado que participa en los mismos realiza 18 horas formativas en el centro educativo (fuera del aula ordinaria o grupo general) y 12 horas fuera del centro educativo (en centros laborales colaboradores).

Durante las 18 horas en el centro educativo trabajan las siguientes materias:

- Tecnología e informática.
- Educación física.
- Lengua inglesa.
- Desarrollo interdisciplinar de contenidos correspondientes a diferentes materias mediante el trabajo por proyectos.
- La memoria de su paso por el centro colaborador (estancia formativa).
- Talleres (sobre un oficio).
- Tutorías individuales y grupales.

Durante las 12 horas en el centro colaborador desarrollan las siguientes actividades:

- Estancia formativa: Aprendizaje y ejecución de las tareas que los centros colaboradores les encargan llevar a cabo.
- Talleres (sobre un oficio).

Todos los contenidos o materias que constituyen las áreas o ámbitos de actuación, se estructuran en torno al trabajo de las ocho competencias básicas que, este grupo de alumnos, debe adquirir finalizada la etapa de Escolarización Secundaria Obligatoria:

1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.
2. Competencia artística y cultural.
3. Competencia de la información y competencia digital.
4. Competencia matemática.
5. Competencia aprender a aprender.
6. Competencia autonomía e iniciativa personal.
7. Competencia e interacción con el mundo físico.
8. Competencia social y ciudadana.

Los Programas de Diversificación Curricular también definen un diseño curricular de las estancias formativas (actividad práctica), el cual establece:

- La *metodología* de trabajo concreta:
 - Estrategia de entrenamiento e instrucción directa.
- Los *contenidos procedimentales* (capacidades o habilidades trabajadas):
 - Observación directa, por parte del alumnado, de aquello el tutor de la empresa le enseña y explica.
 - Manipulación directa, por parte del alumnado, de los instrumentos o herramientas propias del oficio.
 - Identificación de los diferentes materiales y elementos del oficio.
 - Reconocimiento de las máquinas simples que se utilicen en el oficio.
- Los *contenidos conceptuales* básicos:
 - Seguridad y normalización (simbología, normas de seguridad en el trabajo).
- Los *contenidos actitudinales* (valores, normas, actitudes trabajadas):
 - Valoración de la actividad tecnológica (respeto hacia las condiciones de trabajo, corrección en el uso de instrumentos, autonomía de aprendizaje).
 - Valoración positiva de las profesiones y los trabajos manuales (trabajo en equipo, trabajo combinado manual-intelectual, trabajo manual como actividad humana).
 - Valoración de las habilidades emocionales y sociales (favorecer al incorporación al mundo adulto con el trabajo de las habilidades sociales, potenciar actitudes solidarias y tolerantes, tener sentido de la realidad y del saber comportarse en función del momento y el lugar -saber estar-).

El currículum diseñado para las estancias formativas también establece la necesidad de adquirir y desarrollar las competencias básicas.

4.4.2.8. Metodología de los programas

La metodología de trabajo de los Programas de Diversificación Curricular se caracteriza por un carácter práctico y funcional, así como por una metodología de trabajo flexible, que permite la adaptación al ritmo de aprendizaje del alumnado que participa.

En base a estos principios, a partir del análisis de los programas de este estudio, se concreta que:

- Son programas que se caracterizan por llevar a término una metodología de trabajo donde prevalecen las *actividades prácticas*.
- La actividad didáctica se organiza siguiendo los criterios básicos de dos estrategias de enseñanza y aprendizaje: el *trabajo por proyectos* y el *aprendizaje cooperativo*. Ambas devienen estrategias de motivación para el trabajo con este colectivo de jóvenes, permiten atender a la diversidad del alumnado, promueven el aprendizaje global e integral y la interrelación entre los contenidos que conforman las diferentes áreas de aprendizaje.
- La *tutoría* (individual y grupal) también juega un papel importante en el marco metodológico de los programas, estableciéndose como instrumento clave en el proceso de seguimiento y orientación individualizados del alumnado que participa.

4.4.2.9. Agentes implicados

Si bien los documentos oficiales (leyes, decretos...) no aluden directamente a agentes implicados en los Programas de Diversificación Curricular, el estudio de los documentos facilitados por los centros educativos, donde se desarrollan, permite la identificación de cuatro agentes principales:

1. *El joven*, con el que se trabajan los motivos que les ha llevado a participar en el programa, se comprueba su grado de interés, de implicación y de motivación y se pregunta por sus intereses y expectativas profesionales.
2. *La familia*, con la que se trabaja su grado de implicación, de interés y de colaboración en el programa, así como en el propio proceso de aprendizaje de sus hijos, como jóvenes participantes en esta actuación formativa.
3. *El centro escolar*, representado por la Coordinación Pedagógica, el equipo directivo y el propio profesorado. Todos ellos son los agentes encargados de la gestión, organización e implementación del programa, al mismo tiempo que conectores del resto de agentes implicados. Por ejemplo, los profesores tutores actúan como nexo entre jóvenes y familia, o entre los jóvenes y el entorno.
4. *El entorno*, representado por los agentes y centros colaboradores (Ayuntamiento, empresas...) que participan en los programas.

De nuevo, puede observarse el paralelismo con los PQPI, salvando el papel que la familia tiene en ambas tipologías de programas. En los Programas de Diversificación Curricular la implicación exigida a la familia es mayor.

4.4.2.10. Evaluación y seguimiento

La evaluación es uno de los aspectos clave en el marco de actuación de los programas. Autores como Gómez Castro y Gómez Sánchez (2000) establecen la necesidad de considerar un modelo de evaluación formativa que abogue más por el seguimiento durante todo el proceso de aprendizaje del joven y no tanto por los resultados finales que obtenga. Es decir, tal y como suscriben, la evaluación debe permitir dar respuesta a las siguientes preguntas clave: ¿qué es lo que debe saber el joven?, ¿cómo aprende?, ¿por qué aprende de esa forma? y ¿cómo ayudarle a aprender mejor?

Por lo tanto, si estos programas se establecen como proyectos didácticos o curriculares adaptados, también se establece que, para la aplicación y aprobación de los mismos, deben fijarse unos criterios claros de evaluación, debiéndose justificar y argumentar esos criterios, los instrumentos que se planteen y el compromiso para llevarlos a término.

En los Programas de Diversificación Curricular que conforman la muestra de estudio, se identifica que *la evaluación*:

- Responde a una serie de *criterios e indicadores* que se establecen de acuerdo a los objetivos programados y la adquisición de las competencias básicas. En esta línea:
 1. Se evalúan:
 - ✓ Actitudes, hábitos, valores del alumnado (puntualidad, comportamiento, interés, motivación, asistencia regular, corrección en el trato con los otros, empatía, responsabilidad, orden, constancia, iniciativa).
 - ✓ Los conocimientos adquiridos (objetivos programados para las diferentes materias y dominio de competencias básicas adquiridas).
 - ✓ El grado de satisfacción por parte de todos los agentes implicados en el programa.
 - ✓ La idoneidad de la metodología utilizada.
 - ✓ La valoración individualizada y personalizada del desarrollo de las actividades realizadas por el joven durante el programa (tanto las del centro educativo, como las del centro colaborador).
 2. El alumnado acredita si:
 - ✓ Adquiere los objetivos generales de las diferentes materias y las competencias básicas explicitadas en los planes individualizados.

- Es *trimestral* y se lleva a término por una junta evaluadora integrada por:
 - ✓ Los profesores que imparten docencia en el programa.
 - ✓ El coordinador del programa.
 - ✓ El jefe de estudios.
 - ✓ El tutor laboral o técnico de acompañamiento.
- Entre los *instrumentos para la evaluación* se destacan aquellos que permiten potenciar la autoevaluación y la coevaluación, como medidas de regulación del aprendizaje, por ejemplo, tutorías, informes de seguimiento o cuestionarios, entre otros.

En el marco de estos programas, también se plantea un *plan de evaluación y seguimiento* durante el *periodo de estancia formativa* en la empresa. En el plan, se definen los agentes, objetos e instrumentos de evaluación que responden a los siguientes parámetros:

- *Agentes* evaluadores. Son todos los profesionales del centro educativo, profesionales del centro colaborador y técnico del Ayuntamiento (como tutor de acompañamiento del joven) que participan en los programas.
- *Objetos* de evaluación. Las evidencias para la evaluación se obtienen de la valoración de los aprendizajes conceptuales, actitudinales, capacidades, habilidades, puntualidad, relación, participación, responsabilidad... que el joven demuestre en el centro de prácticas.
- *Instrumentos* de evaluación:
 - ✓ Informe de hábitos y progresos semanales (pauta de observación del comportamiento humano y profesional del joven en el centro de prácticas).
 - ✓ Hojas de incidencias.
 - ✓ Memoria final de la estancia formativa que el joven debe confeccionar. Esta memoria se trabaja con los alumnos a lo largo de todo el programa y para su elaboración, los jóvenes disponen de una pauta o guión de referencia.

El análisis documental de los programas que conforman la muestra de estudio de esta investigación, permite perfilar dos modalidades de programas de formación para el trabajo en los que se identifican toda una serie de elementos comunes y paralelos que se resumen a continuación.

En ambos programas (PQPI y DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR) se identifica...

<i>Como principal objetivo...</i>	La formación profesional inicial de base y la adquisición y desarrollo de unas competencias básicas que favorezcan la continuidad formativa y el acceso al mercado de trabajo.
<i>Un colectivo destinatario...</i>	Caracterizado por las dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje, en riesgo de fracaso académico y con escaso dominio de las competencias básicas.
<i>Una estructura curricular...</i>	Que se permite ser modular en función de las competencias a trabajar (específicas o profesionalizadoras y básicas o clave). Asimismo, los contenidos se organizan y ordenan en función del carácter de las competencias.
<i>Una metodología de trabajo...</i>	Práctica, funcional y flexible que permite respetar los ritmos de aprendizaje de cada persona. Una metodología de trabajo que se perfila en programas de formación, orientación y asesoramiento individualizados.
<i>Unos agentes...</i>	Que identifican todos los posibles escenarios de actuación: el personal (el propio colectivo de jóvenes), el educativo (centros de formación con los tutores y formadores), el sociolaboral (centros colaboradores con los tutores de empresa) y el familiar (se identifica el papel de los progenitores en el proceso de formación del joven).
<i>Un sistema de evaluación...</i>	Continuo, con unos criterios que se establecen de acuerdo a los objetivos programados y la adquisición de competencias (básicas y específicas) e individualizado, para cada uno de los jóvenes participantes.

Tabla 58: Resumen de características comunes identificadas en los programas de formación para el trabajo a partir del análisis documental

4.4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS: PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a jóvenes, tutores y empresas, sobre los programas de formación para el trabajo, permite establecer paralelismos entre las aportaciones de cada una de las fuentes informantes.

Las categorías definidas para el análisis han sido:

- Justificación del programa.
- Competencias trabajadas en los programas.
- Evaluación y seguimiento.
- Diseño curricular.
- Prácticas formativas.
- Clima de aula.

- Respuesta social.
- Viabilidad del programa.

Tal y como se aprecia en la tabla que sigue a continuación, las personas entrevistadas han aportado más observaciones y argumentaciones sobre los programas desde las categorías *diseño curricular*, *evaluación/seguimiento* y *competencias*.

Programas	Grado deserción	Evaluación...	Competencias...	Clima aula	Respuesta social	Prácticas...	Nivel de demanda	Diseño curricular	Viabilidad	Justificación
Grado deserción			8	1	1	2		9		1
Evaluación/Seguimiento		6						9		1
Competencias trabajadas				1	2	2	1			
Clima aula			1		3	1		2		
Respuesta social			2			2	2	4		1
Prácticas formativas			2		2			6		1
Nivel de demanda				1						1
Diseño curricular		9	9		2		5			1
Viabilidad	1									1
Justificación					1		1		1	
Especialidad-Tipología									1	1
Municipio										8
Valoración programa					1	1				4

Tabla 59: Categorías de análisis de las entrevistas

A partir de estas categorías, los resultados obtenidos apuntan a²⁷:

Justificación del programa.

Las aportaciones realizadas, por parte de jóvenes y tutores, permiten describir qué es lo que justifica la impartición de estos programas, así como las razones por las que los jóvenes deciden acceder a este tipo de formación.

Los *jóvenes* entrevistados argumentan que las principales razones que justifican su opción a ingresar en alguno de estos programas de formación para el trabajo son:

- Consideran que es la única alternativa que les queda.
- El Instituto les orientan hacia estos programas como vía alternativa para obtener el Graduado en ESO.
- Sus hermanos mayores han cursado el programa y han obtenido buenos resultados.

E: Me interesaría saber por qué vosotros habéis decidido acceder a este programa. ¿Cuál es la razón?, ¿tenéis hermanos que hayan pasado por aquí?

A1: Sí, mi hermano pasó por aquí y me animó.

A2: Yo miré unos cuantos cursos y ya estaban completos todos y este fue el único que me llamó y miraron de meterme.

E: Pero, claro, este programa en principio no responde a tus intereses profesionales, porque tu quieres hacer cocina ¿no?

²⁷ Las transcripciones que aquí se presentan son sólo fragmentos que permiten ejemplificar cada una de las situaciones. La totalidad de los segmentos puede consultarse en el Anexo 18 (soporte CD) de este trabajo

A2: Claro, en principio, no, pero una vez que he empezado, me gusta mucho.
 A3: Yo **porque en el Instituto no me iba bien y había una profesora que trabajaba esto de los PQPI y a mi y a otros dos nos dijo que como no nos iba muy bien, una forma de sacarse el Graduado era esta.**

Los tutores argumentan que:

- Una de las principales razones que justifican la impartición de estos programas es el elevado *índice de fracaso y/o abandono escolar* existente.

E: **¿Qué razón justifica que se estén haciendo estos programas en el territorio y por qué esta modalidad de programas, por qué esta especialidad en el territorio?**

T1: **Básicamente, el elevado porcentaje de chicos y chicas que no superan la ESO, que se quedan con 16 años y sin una formación básica.**

E: **Porque aquí en Hospitalet, el grado de fracaso escolar, ¿es elevado?**

T1 y T2: **Muy elevado. Un 40% - 50%.**

- Estos programas se presentan como una alternativa, en el propio centro educativo, para aquel *alumnado con mayor riesgo de fracaso académico*, esto es, con mayor riesgo de no obtener la titulación académica una vez finaliza la etapa de escolarización obligatoria. El *carácter práctico* de estos programas y la posibilidad de salir fuera del contexto aula y del contexto escolar, les confiere el carácter de vía alternativa para un colectivo de jóvenes que presentan *conductas disruptivas*, conductas de rechazo hacia el sistema educativo como tal.

E: **Con relación al programa, ¿por qué realizarlo o llevarlo a cabo en vuestro centro?**

T: **La decisión fue porque desde hacía un par o tres de cursos teníamos alumnos que demostraban actitudes disruptivas en clase, es decir, alumnos que estaban casi cada hora expulsados de clase, habíamos abierto expedientes y los profesores se mostraban muy quejosos de su comportamiento y veíamos que en la clase normal no podían con ellos. Entonces, la solución, primero, fue buscar algún tipo de sanción, pensando que la sanción les haría cambiar. Es imposible. Entonces, lo que hicimos fue procurar hablar con Montcada (Ayuntamiento) que nos ofrece un Plan de Entorno en el cual se contemplan esos programas de diversificación. Aquí, en Montcada, hacía un año que lo estaba haciendo un Instituto, teníamos referencias de que les iba bien y al menos era una salida para probarla. Entonces, convencidos de que aula no era para ellos, pero que un programa que combinase estancias en la empresa con la estancia en el centro podría ser, no el 100% de éxito, pero quizás un 90% o un 80%.**

- Se presentan como una de las alternativas existentes para aquellos *jóvenes con una condición de discapacidad*, especialmente intelectual, una vez han finalizado su etapa de escolarización obligatoria. Estos programas son una

vía que puede ayudarles a insertarse en el mercado de trabajo, pues les permite un seguimiento individualizado en el contexto formativo y en el contexto empresarial (siguen los principios metodológicos del empleo con apoyo).

E: Y en tu programa (a la tutora 2) también hay un porcentaje elevado de jóvenes inmigrantes y que poseen el certificado de discapacidad. ¿Han pasado previamente por servicios sociales que los derivan... cómo te llega la demanda de esos jóvenes a tu programa?

T2: Este PQPI, el primer año que se hizo fue el año pasado a través de una demanda de un centro de educación especial que hay aquí en la ciudad, que sólo hay uno y se planteaban qué había que hacer con esos chavales una vez finalizaban la formación instrumental. No tenían ninguna alternativa y entonces, sí que se ha negociado, mucho, con Promoción Económica y el Departament d'Educació y finalmente se empezó a hacer el año pasado....

- Son programas que responden, de alguna manera, a la *demanda productiva* del municipio, ayudando a la inserción laboral del colectivo de jóvenes beneficiarios. Las especialidades de estos programas responden a la tradición profesional del municipio de referencia, dándose el caso de entidades que los solicitan porque disponen de los recursos adecuados para su impartición, o por la tradición y asentamiento que tienen en el contexto sociolaboral de referencia.

E: ¿Por qué esta especialidad en Sant Feliu? ¿Responde a una demanda? ¿Qué razón os ha llevado a realizar esta especialidad profesional?

T: Tradicionalmente Sant Feliu ha sido un municipio que ha tenido muchísimas empresas del metal, sobre todo grifería, ahora tenemos bastantes menos, pero en principio se aprobó la especialidad, que inicialmente era auxiliar de estructuras metálicas y la hemos ido adaptando, el contenido a la realidad del municipio.

E: ¿Y por qué esas modalidades y no otras?

T: Es un tema de inserción laboral. Aquí en Pineda hay todavía mucha inserción en esos sectores. Hay empresas que van cogiendo a chavales porque es la actividad económica donde hay más movimiento.

Competencias trabajadas en los programas.

Tutores y empresas han realizado aportaciones con relación a las competencias básicas y específicas trabajadas en los programas, al por qué se trabajan y al por qué de ese planteamiento. Las principales argumentaciones han girado en torno a:

- Las competencias básicas de *saber ser y estar*. Se establecen como competencias prioritarias de trabajo por parte de tutores y de empresas. Puntualidad, asistencia, responsabilidad, orden, organización, autonomía, o disciplina, son las capacidades y actitudes más trabajadas con los jóvenes en el centro de formación y en el centro de trabajo.

E: *¿Qué priorizáis en vuestro trabajo con los chicos/as?, ¿qué es en lo que incidís?, ¿qué estaría en primer lugar y en último lugar?*

T1: ***Yo creo que en primer lugar hábitos.** Los hábitos básicos que les ayuden a una inserción (laboral) o a continuar estudiando. **Puntualidad, el saber estar en un sitio, el saber comunicarse, organizarse, el ser un poco responsables** y consecuentes.*

E: *¿El saber ser y estar?*

T1: *Sí, principalmente.*

- Por parte de las empresas, de los tutores en la empresa, además de las competencias apuntadas del saber ser y estar, también inciden en el trabajo de las *competencias de carácter específico*, propias del puesto de trabajo en el que el joven realiza su estancia o práctica formativa.

EM: *Fue una sorpresa increíble porque el **primer día le explicamos** (la tarea a realizar), fueron **cinco minutos** y a la **media hora fui a ver cómo lo llevaba e iba al ritmo del resto y un poco por encima** (competencias específicas del puesto de trabajo).*

- Por su parte, los tutores de formación describen que, tal y como marca el currículum de los programas, deben trabajar las ocho competencias básicas que la directriz europea establece, pero inciden mucho en la necesidad de trabajar, en primer lugar, las *habilidades sociales* y en segundo lugar, aunque quizás en menor grado, las *habilidades instrumentales*. Entre las competencias reiteradas por los tutores de formación de los diferentes programas se identifican (relacionándolas con las dimensiones competenciales definidas para esta investigación) las siguientes.

Dimensión Competencial	Competencia apuntada
Salud	Aseo personal Autocontrol emocional
Participación	Habilidades sociales Hábitos de inserción social y laboral Puntualidad Organización y orden
Habilidades intelectuales	Comprensión Saber escuchar Comunicación Instrumentales (matemáticas, digital)
Transversal	Aprender a aprender Aprender a trabajar
Interacción con el contexto	Conocimiento del entorno
Comportamiento adaptativo	Autonomía Responsabilidad

Tabla 60: Principales competencias trabajadas en los programas de formación para el trabajo apuntadas por los tutores

E: Con relación a las competencias, ¿las tenéis bastante focalizadas en la programación? ¿qué principales competencias trabajáis?

*T2: Quizás es más de cara a la evaluación. Es decir, si que se les informa, no de cada sesión, pero si cuando iniciamos un proyecto, en el dossier que ellos tienen del proyecto, les marca las competencias que nosotros vamos a valorar de ese proyecto en concreto, a nivel individual y a nivel grupal. Y luego, cada uno en su área, pues también. Yo por ejemplo les digo 'hoy vamos a trabajar tal', los sitúas porque no saben muchas veces... Por ejemplo, yo hago con ellos **habilidades sociales y técnicas de búsqueda de trabajo** y los tengo que situar porque, a primera hora, no saben para dónde vamos. Pero no les explico lo que... Sí, por ejemplo, hoy he empezado un trabajo que va a durar 4 o 5 sesiones y les he explicado lo que se va a hacer en cada sesión y lo que se va a valorar al final.*

E: Habilidades sociales es una competencia, técnicas para la búsqueda de trabajo otra. ¿Qué más competencias trabajáis?

*T3: Yo **matemáticas***

E: Una instrumental.

*T1: Yo **comunicación***

E: Otra instrumental. Y el otro tutor (que no está presente)

*T1: Trabaja **participación – conocimiento del entorno**.*

E: ¿Os basáis pues en el trabajo de las ocho competencias básicas?

T1: Sí y además, el currículum, el PQPI, el año pasado ya se empezó a esbozar un currículum y a partir de ahí ya se establecen y detallan las competencias que se quieren trabajar en cada área y pensamos en eso.

E: Con relación a las competencias básicas. ¿Cómo se reflejan en los programas, en los chavales?

*T: Estos chicos en tema de competencias básicas cero. Lo trabajamos día a día, sobre todo competencias sociales. La **manera de comportarse dentro del aula ya implica para nosotros el trabajo de las competencias**, porque realmente no tienen.*

Evaluación y seguimiento en el marco de estos programas.

La evaluación y seguimiento es también un elemento clave en estos programas. Las aportaciones de jóvenes y de tutores permiten describir la evaluación y seguimiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en base a las siguientes características:

- El *momento* y la *finalidad evaluativas*. Se observa que:
 - La *evaluación continua*, con una *finalidad formativa*, a lo largo de todo el programa, es la tipología evaluativa más importante. Asimismo, la evaluación de estos programas de formación viene marcada por una doble vía:
 - ✓ La vía institucional y normativa. El Departament d'Educació establece una evaluación trimestral a lo largo del programa.
 - ✓ La vía propia del servicio que imparte el programa. Generalmente, los diferentes centros coinciden en la necesidad de llevar a cabo una evaluación/seguimiento de carácter diario y semanal de los jóvenes.

E: Y con relación al programa y su seguimiento/evaluación ¿qué tipo de seguimiento hacéis de los chicos/as que participan?

*T: La **evaluación** es **continuada** a lo largo del curso.*

*T: en todo el seguimiento de prácticas hablamos **semanalmente** con ellos y **cada 10 días** con la empresa, porque ellos te pueden decir que va genial, 'lo estoy haciendo fantástico', es un percepción y luego la empresa te dice 'bueno, es que se me queda parado allí en una esquina y no hace nada'. Pero, es por no equivocarse muchas veces.*

*E: ¿Qué tipo de **evaluación y/o seguimiento** hacéis?*

*T2: **Trimestral.***

*T1: La que marca el Departamento y yo, en chapa, he visto que era necesario hacer una evaluación más precisa. **Cada semana** el experto valoraba lo que habían hecho y si trabajaban soldadura... apto, no apto, necesita mejorar.*

T3: En mi caso, la evaluación precisa la hacemos desde el principio. Desde el principio, el experto va valorando día tras días, tiene una tabla, va poniendo todas las prácticas que hacen, qué nota tienen y sobre todo, se valora mucho la actitud. Esto Educación no lo pone en ningún sitio, pero nosotros lo valoramos mucho.

- Se realiza también una *evaluación* de carácter *inicial*, con una finalidad *diagnóstica*. El propósito es el de conocer con qué conocimientos y recursos parte el grupo de jóvenes, su nivel inicial o punto de partida.

*T: Desde el primer día que empezamos el curso nosotros les informamos de cuál es la normativa, en qué va a consistir el programa, están informados absolutamente de todo y se les hace una prueba de **evaluación inicial** para ver el nivel*

- Se percibe el planteamiento de una *evaluación con carácter diferido*, al año siguiente de haber finalizado el programa, con la *finalidad* de conocer el *impacto* que ha tenido en el joven y en el itinerario de inserción que, generalmente, acostumbra a ser educativo y/o formativo.

*T: Los resultados son muy positivos para los pocos recursos que tenemos. Sinceramente. Muy positivos. La mayoría de los chicos continúan estudiando al año siguiente. Y hacemos **un seguimiento. Al año siguiente**, cuando están en el Instituto. Hay chavales que lo dejan, no pueden continuar, no tienen el nivel y lo dejan. Pero la mayoría siguen estudiando. Te hablo del metal, ¡eh! Del 2007-2008, 12 empezaron, 10 continúan estudiando y ahora, están haciendo el segundo curso del grado medio.*

E: Veo que aquí hacéis seguimiento posterior, que eso es interesante.

E: Después de la ESO, ¿tienen previsión de seguir estudiando?

*T: Sí. Muchos de ellos tienen claro que quieren trabajar, pero también hay muchos que quieren seguir estudiando. Mira, **de los sesenta chavales que han pasado por el proyecto**, podemos decir que todos están estudiando algo o trabajando. Sólo un 10% no hace nada. **Hace un par de semanas los estuve llamando** a todos y...*

- *Tipo de seguimiento.* El análisis de la información permite identificar tres tipos de seguimiento:
 - Un *seguimiento* de carácter *individual*, realizado por parte del tutor a cada joven para poder evaluar su progreso.
 - Un *seguimiento* de carácter *grupal*, dado que el trabajo en grupo es una de las dinámicas y metodologías de trabajo seguidas en el programa. Este seguimiento es realizado por parte del tutor del grupo de jóvenes.
 - La *autoevaluación* y *coevaluación*. Cada joven evalúa las actividades que realiza a lo largo del programa, tanto las de carácter individual, como las de carácter grupal. Al joven se le pide que realice el seguimiento de su propia actividad y de la actividad del grupo en el que están trabajando y del que forma parte.

*E: ¿Y la **evaluación** que hacéis es **individual**, por cada miembro del grupo, o del grupo?*

*T: Hay una **nota del grupo** y una **nota individual**. La nota de grupo es si se han organizado bien, si han realizado todas las tareas y creo que*

nada más. La distribución de tareas y la realización del trabajo.

*T2: Después de cada proyecto ellos se **autoevalúan individualmente y en grupo** y son conscientes de que... lo que sí que les cuesta, por ejemplo, es que si una persona no está trabajando en el grupo, ellos tienen derecho a decirle a esa persona 'trabaja'. No saben tampoco como decir 'éste se cuelga, no hace nada... No, este no es el planteamiento. Pues vamos a ver, tenemos un problema, vamos a organizarnos'. A lo mejor esa persona no participa porque dos veces que ha intentado participar le han dicho 'No, déjalo, que tu no lo sabes hacer'. Es que claro, cada uno tiene su perspectiva. Ser empático les cuesta muchísimo, trabajar en equipo... pero han mejorado bastante.*

*E: El seguimiento lo haces tu, con **tutorías individualizadas** a los chavales...*

*T: Intento hacer... A ver, es verdad que es imposible hacerla individualizada, entonces hago la **grupala**, que muchas veces va bien que otro chaval que está en otra empresa explique su día a día, otros problemas, o si todo va bien y está bien, porque los otros compañeros copian, ven y analizan y en la que puedo, también individual. La verdad es que con el tema de empresas, con los tutores, si que me gustaría hacer un seguimiento más personalizado, pero a veces me resulta imposible por falta de tiempo y entonces les llamo por teléfono... Eso sí, intento verlos cada 15 días.*

- **Objeto de evaluación.** El objeto de evaluación, común a todos los programas, son las *competencias básicas*. La mayoría de tutores, de forma indirecta, también las empresas, coinciden en identificar como objetos de evaluación:
 - Los *contenidos* o aspecto más conceptuales del programa (competencias del saber). Los programas analizados tienen como objetivo la (re)inserción educativa de los jóvenes que participan mediante: a) la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que les permita acceder estudios de formación profesional de Grado Medio (CFGM), o b) la superación de la prueba de acceso a los CFGM. Por este motivo, los contenidos relacionados con las materias o temáticas que marcan las pruebas son un objeto básico de evaluación. Estos contenidos están estrechamente relacionados con las competencias más instrumentales (dimensión habilidad intelectual).
 - Las *actitudes* (competencias del saber ser y estar). Puntualidad, asistencia, habilidades sociales, disciplina de trabajo... ya no sólo en el contexto 'aula formativa', también en el contexto de trabajo, en el contexto de la empresa, durante las prácticas formativas que realizan. Por lo tanto, se puede argumentar que las *prácticas formativas*

también se constituyen como objeto de evaluación a lo largo del programa.

*T: **No sólo** hacemos una evaluación de **conceptos**, sino que hay una **evaluación de todo el tema de cambio de actitud**, de **saber estar**, de asistencia, puntualidad, eso para nosotros es y ha sido muy importante, porque nos estamos dando cuenta que nos están llegando chavales que han sido absentistas en el Instituto...*

E: Con relación a las competencias, ¿las tenéis bastante focalizadas en la programación? ¿qué principales competencias trabajáis?

*T2: Quizás es más de cara a la evaluación. Es decir, si que se les informa, no de cada sesión, pero si cuando iniciamos un proyecto, en el dossier que ellos tienen del proyecto, les marca las competencias que nosotros vamos a valorar, de ese proyecto en concreto, a nivel individual y a nivel grupal. Y luego, cada uno en su área, pues también. Yo por ejemplo les digo 'hoy vamos a trabajar tal', los sitúas, porque no saben muchas veces... Por ejemplo, yo hago con ellos **habilidades sociales** y **técnicas de búsqueda de trabajo** y los tengo que situar, porque a primera hora no saben para donde vamos. Pero no les explico lo que... Sí, por ejemplo, hoy he empezado un trabajo que va a durar 4 o 5 sesiones y les he explicado lo que se va a hacer en cada sesión y lo que se va a valorar al final.*

*T2: Ponemos nota diaria. **De actitud**, de cómo están en clase, de si han estado trabajando o no...*

*E: El **seguimiento en la empresa**. Una vez dentro de la empresa, ¿cómo hacéis el seguimiento? Por parte de la empresa ¿tienen una persona asignada, un tutor con el que contactáis, que supervisa?*

T3: Cada 15 días llamamos a la empresa.

T2: Y ellos (los jóvenes) vienen cada 15 días a una tutoría individual o de grupo.

T1: Tenemos un tiempo asignado para tutorías.

*T:... El primer año es mayoritariamente adquisición y formación de **disciplina de trabajo** y ayudar lo máximo posible*

- **Instrumentos para la evaluación.** En los diferentes programas, a partir de las aportaciones de los tutores y jóvenes entrevistados, se detecta que, aunque cada centro imparte una formación personalizada y adapta los instrumentos a su metodología y grupo, todos presentan un abanico común de herramientas para la evaluación. Estas son:
 - *Tutorías*, individuales y grupales.
 - *Visitas a la empresa* o centro donde el joven realiza las prácticas formativas.
 - *Informe de seguimiento y valoración de las prácticas formativas*, a partir del contacto vía correo electrónico y telefónico con el centro de prácticas.

- *Hojas y/o fichas de evaluación y autoevaluación*, a cumplimentar por el alumnado.
- *Diarios de sesión*, a cumplimentar por cada uno de los jóvenes.
- *Actividades prácticas*.
- *Proyectos de trabajo individual o grupal*.
- *Pruebas de carácter objetivo*.
- *Observación por parte de los tutores*.

E: ¿Te hacen seguimiento?

A: Sí. Tengo una **hojas de evaluación** donde me valoran como ha ido el día, si he llegado bien... y la tutora del centro lo firma. Y el tutor, por parte del IES, nos lleva estas hojas, revisa que estén bien y nos hace el **diario de sesiones**, donde le explico lo que hago desde que entro hasta que salgo.

... Desde el primer día que empezamos el curso nosotros les informamos de cuál es la normativa, en qué va a consistir el programa, están informados absolutamente de todo y se les hace una **prueba de evaluación inicial para ver el nivel**. A lo largo de trimestres, **tutorías**. Ellos hacen sus clases de 9.00 a 13.00h, trabajamos por **proyectos**. Esta es una parte de los seguimientos (presentándome las **hojas de evaluación de seguimiento**: trabajo de campo, conocer la actividad económica y ocupación de Satn Feliu de Llobregat). Ellos, desde el principio del proyecto, tienen los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y cuánto va a durar. Ponen su nombre, al grupo al que pertenecen, cuándo empieza y cuándo acaba el proyecto. Esto es lo que se utiliza después en el seguimiento de ese proyecto. Ellos van poniendo las **actividades** que van realizando, ponen una cruz si la han realizado o no y evalúan del 1 al 5. Después, con **tutoría individual**, que esa se hace cuando acaban las clases, la última media hora la destinamos a hacer tutoría. Eso es en el primer trimestre. En esa tutoría, como cada media hora le toca a uno, ellos tienen que traer esta carpeta que les entregamos, en esta **carpeta** deberá haber la **ficha** de todas las actividades que vamos realizando. Así vamos también nosotros realizando la evaluación y seguimiento. Al final, firma el alumno, firmo yo y ponemos un pequeño comentario...

T: Evaluar el grupo lo evaluamos a través de las **fichas**.

T: Sí. Nosotros hacemos seguimiento para comprobar si el chaval a entendido el tema y es capaz de desarrollarlo solo de verdad, porque claro, cuando hacemos clase, por ejemplo, de matemáticas, las **actividades** suelen ser individuales, para que uno pueda desarrollar un poco el concepto solo. Pero como estamos en clase, se van ayudando. Pero si no haces la **prueba** no tienes referencia para saber si lo han entendido realmente. Pues bueno, si están suspendidos de esa prueba, tampoco importa mucho, porque la vuelven a hacer. No me preocupa, el concepto suspenso para mí no... lo que me importa es saber si lo ha o no entendido.

E: ¿Qué seguimiento y evaluación hacéis en el programa?

T1: Son **trabajos** y se valoran los trabajos. Después está claro, la **observación**. Los ves cada día (a los jóvenes), son quince, es fácil.

T2: Ponemos nota diaria. De actitud, de cómo están en clase, de si han

estado trabajando o no y después entregan el trabajo y dentro del trabajo ponen una nota... porque dentro de los trabajos hay actividades, individuales y actividades grupales. Las actividades individuales tienen una nota y las grupales otra y aquí hacemos una combinación de notas.
T1: Y en la profesionalizadora también es por trabajo realizado.

- *Agentes de evaluación.* En todos los programas se observa que:
 - Los *agentes informantes* los constituyen principalmente:
 - Cada uno de los jóvenes que participan en los programas.
 - Los tutores de empresa o centros colaboradores donde se desarrollan las prácticas formativas.
 - Los *agentes evaluadores* los constituyen principalmente:
 - Los tutores de formación.
 - Los tutores de empresa.
 - Los jóvenes en el momento en que se autoevalúan y coevalúan.

Diseño curricular del programa.

Respecto a esta variable, o categoría de análisis, han sido los tutores los principales agentes que han aportado información a través de las entrevistas. Se ha incidido, principalmente, en los aspectos relacionados con los objetivos que persiguen los programas de formación para el trabajo, cómo se estructuran y qué metodología siguen o aplican durante la acción formativa. Los resultados del análisis de esta variable permiten establecer lo siguiente:

- Los *objetivos* de estos programas son acordes al doble *itinerario de inserción* del colectivo de jóvenes beneficiario: la (re)inserción educativo y/o la (re)inserción laboral.

En función de cada centro, se prioriza un vía u otra pero, actualmente, en parte marcado por la situación y marco económico-productivo, los programas de formación analizados trabajan para mejorar la empleabilidad de los jóvenes a través de una vía de continuidad formativa. Por ello, a lo largo de la ejecución y/o desarrollo del programa, se trabajan aquellas competencias básicas que van a permitir a estos jóvenes la posibilidad de acceder al mercado de trabajo, pero, principalmente, la capacidad para seguir formándose de manera permanente. Por ello, quieren garantizar la (re)incorporación de estos jóvenes en el mundo educativo mediante el acceso a programas de formación profesional.

T2: De hecho no es el objetivo. En estos momentos el **objetivo no es la inserción laboral**, pero yo, personalmente, no la descarto de cara al futuro. De cara al futuro, a mi me gustaría tener un bolsa de empresas donde podamos colocar chavales para trabajar con contratos de formación y demás.

E: En relación con esta cuestión, ¿El objetivo final del dispositivo o programa es la obtención del Graduado en ESO?

T1 / T2: No siempre y no tiene porqué. No es el objetivo principal.

E: Entonces, ¿qué itinerarios planteáis en este programa?

T2: Yo lo planteo como una combinación de **itinerarios de continuidad formativa, educativa y también laboral**, porque lo que intentamos es incentivar la continuidad formativa.

E: Si tuvieras que decirme **el principal objetivo** del proyecto.

T: **Depende a quién le preguntes**, a qué instituto. Un par de ellos podríamos decir que el objetivo sería de transición a la orientación laboral, a trabajar puro y duro, como mucho a PQPI pero... a trabajar y otro objetivo, de otro Instituto, es a graduarse en la ESO, que de hecho la ley así lo establece en estos proyectos singulares

Asimismo, es interesante atender a algunos de los comentarios en torno a los *objetivos*, pues inciden en que éstos deben ser *realistas, individualizados* para cada joven y en definitiva, *metas alcanzables*. Es preciso establecer unos mínimos a partir de los cuáles seguir avanzando.

E: ¿Creéis que conseguís los **objetivos** que os planteáis?

T2: Como nos los planteamos **individuales**, por cada alumno nos planteamos algo, intentamos ser lo más **realistas** posibles para que ellos no se frustren. Ellos saben en todo momento lo que esperamos de ellos. Estamos trabajando con un chico que sea puntua, y sea que estamos trabajando eso y a lo mejor, con otro chico, estamos trabajando que las pruebas de acceso cada semana nos traiga un dossier hecho. Entonces, ellos son conscientes en cada momento de lo que buscamos de cada uno de ellos. Luego, los objetivos, intentamos que sean bastante realistas.

T3: Por norma general, es eso, grandes expectativas, no. Se lo aplica el alumno y te lo aplicas tu. Y lo transmitimos incluso a los mismos formadores de la profesión. Siempre hay que **intentar mínimos y luego apretar** al que pueda ir a más. Pero, primero eso, empezar poco a poco y luego...

- La *estructura curricular*. Como ya se apuntaba en la descripción de estos programas, a partir del análisis documental, los PQPI se estructuran en dos módulos de carácter obligatorio (el módulo A de formación especializada y el módulo B de formación básica) y un módulo de carácter optativo (módulo C). Concretamente, el currículum del módulo B (por ser el que se analiza directamente en esta investigación) desarrolla todas las competencias básicas y las divide en tres principales áreas de desarrollo (instrumental, personal y sociolaboral), asignadas a los diferentes tutores del programa. No obstante,

aunque estas áreas de trabajo se reparten entre varias figuras docentes, existe un trabajo coordinado e interdisciplinar que se refleja en la existencia de proyectos transversales a todas y cada una de las áreas de trabajo, así como en la existencia de tutorías grupales comunes a todos los grupos de jóvenes y tutores de referencia.

E: Como tutoras impartís el módulo B de estos programas. ¿Cómo los programáis, los impartís? ¿Hacéis itinerarios personalizados, cómo hacéis el seguimiento? ...

*T3: **Cada una de nosotras trabaja un área con ellos. Hay partes que son comunes también, pero, más o menos, cada una se especializa en algunas de las áreas. Luego, lo que hacemos para hacer las cosas en común, es trabajar a través de proyectos. Por ejemplo, hoy estábamos haciendo uno de ellos y lo mismo. Aquí hay tanto valoración individual como grupal. Sí que llevamos una programación cada uno de los tutores de su área. Luego, los proyectos, a su vez tienen temporalización, las competencias que se trabajan. Son dos maneras de trabajar paralelas.***

*T: Esto está pensado en **tres módulos**, los **módulos A**, los **módulos B** y los **módulos C**. Los módulos A son los de los profes, la formación profesionalizadora. Aquí la idea es que se trabaje en el aula taller (al menos en mi caso), aula taller, mucha práctica y algo de teoría, claro, pero mucha práctica en el taller. Tienen que saber un poco de base, porque sino, no entienden lo que están haciendo, pero todo muy práctico. En mi caso, los módulos B, que es la parte de mates, catalán, de contenidos de ciencias sociales, de contenidos de orientación, todos estos proyectos que son más cosa mía esto se hace a través de proyectos de trabajo. Se intenta que el chaval... se organiza por temas.*

Asimismo, los *Programas de Diversificación Curricular* se caracterizan por ser programas integrados en el proyecto educativo de los centros educativos donde se desarrollan y por requerir un proyecto de innovación curricular para su aprobación y ejecución. La estructura curricular de estos proyectos innovadores se caracteriza por plantear, paralelamente al currículum oficial de Educación Secundaria Obligatoria, que los jóvenes deben cursar 10 horas de trabajo en talleres profesionales, con un currículum adaptado en el propio centro educativo y en centros colaboradores, o centros reales de trabajo (empresas), mediante las que se denomina estancias formativas.

*T: ... nosotros empezamos a hacer los talleres con un Instituto sólo, unos **talleres sobre diversas profesiones** porque, un poco, en vez de hacer clase, ellos tenían un **currículum adaptado** y en vez de hacer clase hacían unos talleres de soldadura, cocina, informática, jardinería... Y después se ampliaron a otros centros. Ahora están participando 4 de los 5 Institutos que tenemos en el municipio, se empezó a hacer estancias formativas en las empresas (...) los Institutos tienen que presentar un **proyecto de innovación curricular** (...).*

*T: El proyecto empezó llamándose **proyecto de atención a la***

diversidad donde básicamente se cogían 10 chavales, 5 de un Instituto y 5 de otro, íbamos a una plaza donde se hacía el mantenimiento a nivel de jardinería, con un técnico del Ayuntamiento (un jardinero) y el educador, íbamos organizando el trabajo. Estos chavales salen durante **10 horas semanales a hacer este proyecto y el resto se adapta el currículum**, se crean **grupos flexibles**, algunas asignaturas tienen que estar con el gran grup. Y lo que te digo, cada Instituto intenta hacer sus más y sus menos

- Los contenidos curriculares trabajados en los programas están en función del módulo. Si bien en el módulo A (formación profesionalizadora) los contenidos se relacionan con el oficio que se está aprendiendo y son, por tanto, de carácter más aplicado, en el módulo B (formación básica) los contenidos coinciden con las competencias básicas a trabajar.

E: ¿Y el nivel competencial de estos chavales?

T: Es muy bajo.

E: Pero ya no sólo **instrumentales**. ¿El resto de competencias?

T: Hay que trabajarlo constantemente. Por ejemplo, les hago hacer un diario de sesiones que es simplemente que expliquen lo que han hecho en la estada formativa. Llevamos dos semanas del segundo trimestre y hay algunos alumnos que todavía les cuesta, no. Y es siempre todo muy sistematizado, 'esto es así, objetivo, qué, pintar esta baranda, segundo, cómo la he pintado, tercero, qué herramientas he utilizado...', pues eso les cuesta. Es un poco que los tutores estén por ellos, hay tutores que responden bien, otros no tanto, pero... les cuesta muchísimo.

E: Y el tema del **saber estar, puntualidad, responsabilidad**.

T: Se sigue trabajando día a día, pero cuesta. El tema de responsabilidad cuesta. Yo voy intentando añadir mejoras y este año, lo que he hecho, es que si un día no pueden ir (a la empresa), porque tienen que ir al médico, o están enfermos, o lo que sea, ellos son los que tienen que avisar al tutor, responsabilizarse, pero cuesta, no lo hacen todos.

E: Pero por falta de hábitos

T: Falta de hábitos seguro. Pero se junta la timidez... no sé.

T: A nivel de competencias eran básicas, básicas. Ningún tipo de **responsabilidad**, ningún tipo de hábitos. Entonces, al principio, ha costado mucho entender que la **asistencia** es obligatoria, la **puntualidad**, la **entrega de trabajos**, los terminios de entrega, el **respeto** entre ellos, la **manera de relacionarse**, la **resolución de conflictos**. Todo esto ha sido un tema machacado desde el primer día. A principio de curso tienes que estar encima, bajar cada día al taller, quién ha venido, quién no, como que son menores de edad, llama a los padres, a la familias, amonestaciones, expulsiones, hasta que el grupo empieza a ver que hay unos hábitos que se tienen que respetar, que se tienen que conseguir, como por ejemplo la puntualidad. Nosotros, por ejemplo, si entran cinco minutos tarde, ya no les dejamos entrar en todo el día, ya no entran y esto al principio, imagínate, tenías aquí a un montón de chicos que se iban para su casa. Yo, sino vienen, o no avisan de que no vienen, yo les pido como mínimo una explicación, lo mismo que harían en un lugar de trabajo, es una **competencia de un puesto de trabajo**.

- *La duración y el horario.* Los programas de formación para el trabajo analizados son programas extensos que duran un año académico. Los tutores entrevistados apuntan a 9 meses de duración, de los que aproximadamente:
 - 3 meses se ocupan en la formación básica, en competencias clave (módulo B). Esto son 250 horas de formación.
 - 6 meses se ocupan en la formación profesionalizadora:
 - ✓ Formación en el oficio (módulo A) unas 400 horas.
 - ✓ Prácticas formativas unas 200 horas.

El horario se distribuye principalmente por las mañanas, de 9.00 a 13.00 horas y las prácticas formativas se realizan en días alternos a lo largo de la semana (dos o tres mañanas) en el horario indicado.

Durante la formación en el oficio, también se ocupan algunas tardes en horario de 14.00 a 17.00 horas.

E: Colaboráis con el centro CIFO de Sant Feliu de Llobregat.

T: Colaboramos. Es que parte de la formación de mecánica se hace allí. 150 horas se están realizando en el CIFO de Sant Feliu y desde Enero a Marzo, ellos hacen formación aquí (de 9.00 a 12.20h) y de 14.00 a 17.00h en el CIFO. Hacen jornada de mañana y tarde, un poco para que se acostumbren al mercado de trabajo.

*T: La verdad es que el programa es largo, **dura todo un curso académico***

*T1: Es un programa que **dura nueve meses**, hasta junio. Hay tres meses de formación básica, que se pretende, están con los tutores, entonces se pretende, por un lado, trabajar hábitos que son importantes para la profesión, el oficio, para ir a las prácticas, darles una formación básica de lengua, matemáticas... y trabajar un poco el conocimiento del mundo laboral.*

E: ¿Cuánto tiempo tenéis a los chicos aquí?

*DT: Si no me equivoco entre **3 y 6 meses**.*

*E: ¿Cuánto tiempo lleva **en la empresa** el joven?*

*G: Desde mediados de Enero. **Tres meses**.*

- Los *criterios de selección del colectivo de jóvenes* beneficiarios varía entre los PQPI y los Programas de Diversificación Curricular. Si bien, en los Programas de Diversificación Curricular uno de los principales criterios viene marcado, o establecido, por el perfil comportamental y/o actitudinal del joven, generalmente coinciden aquellos que presentan conductas disruptivas asociadas al bajo rendimiento académico y alto riesgo de fracaso académico (son jóvenes que todavía se encuentran en el sistema educativo obligatorio), en los PQPI, los criterios de selección varían hacia aspectos más relacionados con la no

obtención del Graduado en ESO (son jóvenes que ya han salido del sistema educativo obligatorio) y con el dominio mínimo de la competencia lingüística. Cuando el joven solicita el ingreso al programa, éste pasa una entrevista previa de selección, donde el agente entrevistador determina si posee el conocimiento mínimo del lenguaje (catalán y/o castellano) y la capacidad de comprensión.

E: Los criterios de selección de estos chicos/as

T: Cómo se debería hacer. Yo cómo lo haría. El tema es, al equipo docente se debería explicar el proyecto desde un principio, la idea y deberían ser los propios tutores y el resto de profesores los que dijeran 'Yo prefiero que vaya este chico porque tiene esta falta de motivación o porqué con esto se puede graduar en ESO'. A la hora de la verdad, quien decide qué alumnos entran en el proyecto son el equipo directivo o las personas que llevan... los referentes de ese proyecto.

E: Vale, pero ¿se sigue algún criterio claro?

*T: Mira. En principio se han cambiado los criterios. El primer año que estuvo una educadora social no acabó el curso. ¿Cuál fue el problema? Pues que los chavales que participaban en el proyecto eran chavales **muy conductuales**, entonces imagínate 10 chavales en un mismo lugar, aunque fuese una plaza, allí volaba de todo. Y con herramientas, el tema de PRL hay que estar pendiente. Al siguiente año yo entré, es verdad que cuidaron el tema de alumnado, se supone que ya no eran chavales tan problemáticos, pero aún así volvieron a meter a **los más 'disruptivos'**.*

*T1: Los que llegaron tenían unos **niveles tan bajos** del conocimiento del **idioma** y de **comprensión**, que era imposible meterlos en un programa PTT, que necesitan comprender para poder funcionar.*

*T2: Eran chicos muy recién llegados. Es que este año habían llegado muchos, otros años no habían llegado ni tantos, porque habían hecho un curso de Nova Ciudadanía para aprender **catalán** y **castellano** y los habían derivado aquí directamente. Pero, la entrevista era... esto que te van diciendo que sí, pero luego, te das cuenta que no se están enterando de nada (...)*

*T: Los que no están directamente con ellos en clase, te puedo decir que pueden trabajar mejor y con un clima de clase mejor que el que había hasta entonces. Al sacar a esos **alumnos disruptivos**, la clase crea un clima de mejor trabajo.*

- *El papel de la familia.* El rol de la familia también varía entre los Programas De Diversificación Curricular y los PQPI. Si bien en los primeros el papel familiar es básico, son jóvenes menores de edad en etapa de escolarización obligatoria, en los PQPI la familia pierde importancia como referente, especialmente respecto al colectivo de jóvenes que ya son mayores de edad. Asimismo, los tutores de los PQPI tratan de quitar responsabilidad a la familia y trasladar esa responsabilidad y autonomía al joven. No obstante, en ambos programas se reconoce, en la familia, un agente importante que hay que tener

en cuenta, pues resulta una variable condicionante del proceso de aprendizaje del joven. Si la familia se implica, colabora y demuestra interés por la actividad que el joven está realizando, el joven se sentirá motivado para seguir adelante en el programa y a la inversa.

*T: **Nos reunimos con las familias** de estos chavales durante los meses de mayo, junio del año anterior. Mantuvimos dos reuniones con las posibles familias destinatarias de estos programas*

T2: Una de las funciones de tutora es tener la vinculación entre alumnos y familia.

*T1: Sobre todo **cuando es menor de edad**. Cuando son mayores no puedes intervenir tanto. Pero cuando el chico/a es menor de edad y es problemático/a, tienes que buscar el apoyo de la familia, de los padres.*

E: La familia, ¿hasta qué punto de implica?, ¿qué papel juega la familia en este marco educativo?

*T: Hay de todo. Nosotros organizamos una sesión informativa, por especialidad, a los padres y en esa charla se explica en qué consiste el programa y de qué manera vamos a trabajar con ellos, **pidiéndoles incluso su colaboración**. La idea es no continuar tratándolos como en el Instituto, sino cambiar el chip. Se va a sancionar, evidentemente, pero con más mano izquierda. Trataremos de solucionar el problema **trabajando su responsabilidad (la de los chicos)**. Que ellos se hagan responsables de sus actos y a partir de aquí, que cambien la actitud. Entonces, hay padres que se implican mucho, vienen, piden tutorías para hacer el seguimiento y otros padres que nos cuesta encontrarlos.*

- *Metodología.* La metodología de trabajo seguida se caracteriza principalmente por:
 - Seguir una estrategia de *planes individualizados* que permite atender el ritmo de aprendizaje de cada joven. Para ello, se utilizan estrategias como la elaboración de materiales de apoyo, desdoblamiento de grupos y tutoría de refuerzo, apoyo y seguimiento.
 - El *trabajo por proyectos*, tanto individuales como grupales, así como los *talleres profesionales* y las *prácticas formativas*. Estas estrategias didácticas permiten trabajar bajo una metodología práctica, funcional y aplicada al contexto real de actuación del grupo de jóvenes. Las charlas, o las salidas formativas, son algunas de las actividades que incorporan estos proyectos de actuación. Asimismo, el dossier de proyectos también resulta una estrategia metodológica. Los tutores elaboran un dossier de los proyectos a trabajar con el grupo de jóvenes, donde se detallan los objetivos del mismo, las instrucciones básicas de ejecución, el contenido a trabajar y los criterios de valoración.

T: ...son **proyectos**, tenemos unos power point, de manera que están tres horas, hora y media trabajando en el aula de informática y el resto de la mañana, otra hora y media, están en el aula de teoría trabajando. Entonces el trabajo es **individual o el trabajo es en grupo**. Depende de la actividad. En este caso no sé... en este proyecto que era realizar una página web y hacer una presentación era un proyecto en grupo. Tienen que salir a la calle, apuntar la dirección y nombre de las empresas que les había tocado, venir aquí, hacer un Excel, hacer un informe de todas las salidas que han hecho, y luego una página web....

E: ¿Dónde detectas que se sientes más cómodos, trabajando de manera individual o en grupo?

T: Depende. Hay veces que se sienten más cómodos trabajando de manera individual, porque no tienen el hábito de trabajar en grupo. Lo único que se les explica **por qué trabajamos en grupo**, 'porque cuando vayas al mercado de trabajo, estarán pidiendo una persona polivalente y que tenga capacidad para adaptarse a las personas que trabajan dentro de la empresa también'. Entonces, ellos van... Pero al principio les cuesta, luego ya no. El trabajo en grupo para el tutor requiere más esfuerzo, tiene que estar muy pautado...

T3: Hay de todo. A ver, nosotros mismos tenemos que **desdoblar la clase**. Traes una actividad con un mínimo para que todo el mundo lo consiga, y luego buscas un plan B. Siempre ofrecemos a los alumnos que pueden dar más... pero ellos también adoptan la postura cómoda: 'yo ya he terminado lo que me toca, para que voy a hacer más'. Pero, que realmente les motivamos para que puedan llegar a más.

E: Tenéis, pues, **material preparado para todos los niveles**.

E: Siguiendo con el tema de los programas, ¿qué metodología se está siguiendo?

T: Nosotros **trabajamos por proyectos**.

E: ¿Tenéis **planes individualizados** para ellos?

T: Depende. La idea es que cada uno tenga su propio plan. Hacemos tutorías individualizadas y de ahí organizamos un poco el objetivo con cada uno. En clase **se intenta trabajar de una forma en que se respete a cada uno y su ritmo de trabajo**. Tenemos mucho material y sí, por ejemplo, hay alguno que va muy sobrado, pues tenemos mucho refuerzo y otros materiales para que siga avanzando... Tengo dossiers preparados para prueba de acceso como 10 o 15.... En principio, el nivel es bastante bajo, pero hay unos cuantos que les tengo que traer **material extra**.

E: ¿La metodología del programa como la describís? ¿Cómo trabajáis dentro del programa?

(...)

T2: No, a ver. La primera fase, que es la que hacemos nosotros, sobre todo es muy dinámica. Rompemos los esquemas de funcionamiento de las escuelas.

E: ¿Trabajáis por proyectos?

T2: **Por proyectos**. Nosotros trabajamos por proyectos. No hay libros, nosotros preparamos los materiales y sobre todo se trabaja que ellos hagan investigación, busquen información, elaboren proyectos, pero rompiendo un poco y que sea muy dinámica. Les cambiamos las actividades cada momento.

E: Dentro del programa trabajáis por fichas de trabajo, les señaláis bien los objetivos, las actividades...

T2: En **proyecto integrado** mucho.

T3: Están muy guiados. Nosotros les explicamos cien mil veces y hay personas que puede que necesiten una atención más especializada que otros. Otros, lo explicas y al momento lo entienden. Hay **mucho desnivel en clase**, en mi caso. Hay personas que están muy avanzadas, que casi no tienen que estudiar y sacan las notas y personas que les cuesta mucho.

E: ¿Y **respetáis** estos **ritmos**? Por ejemplo, a las personas que avanzan más rápidamente, ¿les dáis cosas para continuar haciendo...?

T2: Ellos **tienen una cantidad de oportunidades con todos los expertos...** Por ejemplo, para poder entregar un trabajo. Antes de entregarlo, tienen una profesora, que es la profesora de expresión y comprensión, que se ofrece para corregir los trabajos, para ayudarles a redactarlos, para darles estructura, el profe de informática se ofrece para ayudarles a pasarlos al ordenador, nosotros para guiarles y pautarles. A mí, por ejemplo, si tienen que entregarme un trabajo, sino pueden imprimirlo me lo envían por correo. Tienen un montón de oportunidades y de ayuda.

T3: Nosotros, cada materia tiene su guión de trabajo.

T2: Hacemos la programación que está colgada en Educación. El módulo B de la programación.

T3: Sí, la seguimos estrictamente.

T2: Por ejemplo, lo que sí que tenemos muy pautado es el **proyecto integrado**.

T3: Tenemos un guión de proyecto integrado.

T2: Tenemos un guión de proyecto integrado común a las tres, aunque cambia en función de la especialidad pero...

Prácticas formativas.

Las diferentes aportaciones de los jóvenes, tutores y empresas permiten concretar los siguientes resultados respecto a:

- ¿Qué ofrecen las prácticas formativas a los jóvenes?:
 - Adquisición de un conocimiento real del mercado de trabajo.
 - Les muestran la necesidad e importancia de tener una base formativa para acceder al mundo laboral.
 - Aportan experiencia básica en un oficio y por ende, una nueva visión del oficio, fundamentada en el conocimiento práctico.

E: ¿Te está aportando muchos conocimientos el poder participar aquí?

A: Sí. Sobre tot porque yo no sabía que este trabajo era así.

T: Por lo tanto, también **hay un interés educativo en conocer el mundo del trabajo que ellos de alguna manera lo idealizan...** 'yo no sirvo para estudiar, quiero trabajar....' Pero las condiciones no son fáciles y el trabajo no es fácil y la preparación que se debe tener para el trabajo es importante. Entonces, **al hacer el contacto con la empresa, ellos descubren, por sí solos y porque se lo dice la gente de fuera, la importancia de la formación, la dificultada del mundo del trabajo actual**, etc.

- *Duración y horario de las prácticas formativas.* Generalmente la duración oscila en torno a los tres meses, principalmente en el último trimestre del curso (entre los meses de abril a junio) y un total de 200 horas repartidas de 4 a 8 horas semanales en días alternos.

E: ¿Cuánto tiempo tenéis a los chicos aquí?

DT: Si no me equivoco **entre 3 y 6 meses.**

E: ¿Cuánto lleva en la empresa el joven?

G: Desde mediados de Enero. **3 meses.**

E: ¿Cuánto tiempo pasan en la empresa y en el centro de formación?

T: Son **200 horas prácticas a partir del mes de Abril** (pasada la Semana Santa) hasta el 18-19 de junio.

- *Territorio de actuación de las prácticas formativas.* Los jóvenes acostumbran a cursar las prácticas formativas en el mismo municipio donde se encuentran realizando el programa. No obstante, durante el curso 2009-2010, se constata que, debido a la baja demanda por parte de los centros colaboradores y la dificultad para encontrar empresas, el territorio de actuación ha tenido que ampliarse a un radio de acción extramunicipal.

T: **Ahora hay poquitas empresas en el mercado y entonces, lo que hacemos, es que las prácticas en empresas... ahora las están realizando en empresas de alrededor.**

- *Valoración respecto el papel empresarial en las prácticas formativas.* La valoración general de los centros colaboradores, especialmente por parte de los tutores, es positiva. Se observa una disposición positiva a colaborar. No obstante, como apuntábamos en el punto anterior, durante el curso 2009-2010 la demanda, por parte de los centros, a colaborar ha bajado, condicionada por la situación actual de crisis económica.

E: Las empresas que colaboran en el programa, ¿por qué crees que colaboran?, ¿tenéis una respuesta positiva por parte de ellas?, ¿cómo valorarías su participación o colaboración?

T: A ver. **Las empresas que colaboran con nosotros yo siempre tengo una valoración positiva de ellas.** Si la valoración no es positiva, yo ya no vuelvo a colaborar al año siguiente con ellas. **Respuesta: hasta ahora, perfecta. El año pasado me costó muchísimo encontrar empresas de prácticas. No había. Es que no había trabajo.** Las empresas decían 'es que yo colaboraría, a mi no me importa. Tengo a un chico, le enseño, pero hay mal ambiente en mi empresa. Si yo he reducido personal, he reducido las horas extras y demás, cómo voy a poner a otro, aunque sea un chico en prácticas'. Casi todas las empresas nos decían esto. Y este año, ahora empezaré. Empezaremos el 6 de

mayo, las prácticas. En principio, como el año pasado hice una campaña de sensibilización muy fuerte, ya hay 4 empresas que están interesadas...

T2: Normalmente **con las empresas la colaboración es positiva**

T: La verdad es que **las empresas sí que colaboran y no piden nada a cambio**. Todo hay que decirlo

- **Tipología de centros colaboradores.** Existe una variedad amplia de empresas, característica condicionada por las diferentes especialidades profesionales de los programas formativos que se desarrollan. Asimismo, las empresas que colaboran son tanto del sector público, como privado, se identifican desde grandes empresas, pimes, autónomos y también comercios.

E: Qué oficios. Qué "tasteig" ofrecéis.

T: Tenemos... Mira, ahora son 19 chavales y podemos decir que tenemos unas 16 empresas. Como el **Ayuntamiento** tiene que dar ejemplo y yo, como Ayuntamiento, eso intento, es buscar empresas que estén vinculadas con nosotros, compañeros míos. Hay un chaval en la Brigada de Jardinería, dos en la de mecánica, uno en la **brigada de pintores**, la **escuela infantil municipal**, el **complejo deportivo**, **peluquerías** (un par), que más... una **empresa del sector hotelero** dedicada al catering en los colegios y los chavales allí tienen dos funciones, una el tema de auxiliar de cocina y luego de auxiliar de comedor. También hemos tenido algún **taller mecánico**, las **clínicas veterinarias** muy bien (incluso hay una chica que ayuda a hacer higienes dentales a los perros), y...

- **Actitud que los jóvenes muestran durante el periodo de prácticas formativas.** Los tutores coinciden en subrayar que estos jóvenes, especialmente al inicio de las prácticas, demuestran una falta de iniciativa y una actitud temerosa. Se encuentran desubicados, en un entorno nuevo y desconocido para ellos, sin saber qué hacer. Las empresas perciben estas actitudes en el grupo de jóvenes, especialmente durante los primeros días, hasta que consiguen adaptarse. No obstante, cabe apuntar que, por parte de las empresas, se subraya la actitud positiva, con ganas de trabajar y aprender de la mayoría de estos jóvenes.

E: ¿Han empezado ya las prácticas?

T1, T2 y T3: No todavía no. Los últimos meses del curso.

T2: Y en las prácticas es donde a veces se produce alguna decepción. Les dan mucho miedo las prácticas.

T1: **Se ven solos en un contexto que desconocen**, con personas que no conocen, sin sus compañeros. **Muchos tienen...** sobre todo una característica del grupo, es **la falta de iniciativa y la falta de ver la capacidad de ver el trabajo** y entonces **se quedan como pajaritos, no saben lo que tienen que hacer**. Y muchas veces, **esta es la principal queja de los empresarios: es que le falta iniciativa**. Bueno, es una

cuestión de madurez, ¿no?

T2: Siempre se lo decimos a los empresarios, 'es posibles que veas que se queda parado, pero no es que no quiera hacer, sino es que no sabe'. No saben. No saben estudiar la situación. En una situación determinada, no saben lo que les toca hacer.

- **Percepción de las prácticas formativas.** La percepción general que los tutores de empresa tienen de los jóvenes en el centro de trabajo es positiva. No obstante, en ocasiones se percibe una divergencia entre la percepción que los jóvenes poseen de su paso por las prácticas formativas y la percepción que los tutores de la empresa tienen. Por ejemplo, los tutores de formación subrayan que, cuando preguntan al joven cómo le va las prácticas formativas, éste les comentan que muy bien. Pero luego, cuando estos mismos tutores de formación hablan con el tutor de empresa, este último les facilita una información sobre el progreso de los jóvenes que no coincide con la percepción que éstos tienen.

*T: ... Y ellos tienen la perspectiva... claro, en todo el seguimiento de prácticas, hablamos semanalmente con ellos y cada 10 días con la empresa, **porque ellos te pueden decir que va genial, 'lo estoy haciendo fantástico', es una percepción y luego la empresa te dice 'bueno, es que se me queda parado allí, en una esquina y no hace nada'**. Pero, es por no equivocarse, muchas veces*

E: Sin ir más lejos, por ejemplo, ayer, entré y le vi que entraba a las 8.30h (el joven) cuando su hora de entrada es a las 9.00h, pero bueno, esto quiere decir que a las 9.00h ya está en su puesto de trabajo y hace las tareas que se le encargan.

*EM: Fue una **sorpresa increíble porque, el primer día, le explicamos (cómo hacer la tarea), fueron cinco minutos y a la media hora fui a ver cómo lo llevaba e iba al ritmo del resto y un poco por encima.***

- **Tipo de seguimiento realizado durante las prácticas formativas.** Los tutores inciden en la necesidad de realizar un seguimiento semanal, con cada joven y uno quincenal, con los tutores de empresa. La tutoría, la visita a empresa, el contacto con el centro colaborador, vía teléfono o email, el diario de seguimiento, u hojas diarias que cada alumno debe cumplimentar y que los tutores de empresa han de supervisar y firmar, el libro/dossier de prácticas, son algunos de los instrumentos que utilizan para el seguimiento.

E: ¿Te hacen seguimiento?

*A: Sí. Tengo **unas hojas de evaluación donde me valoran como ha ido el día, si he llegado bien... y la tutora del centro lo firma. Y el tutor, por parte del IES, nos lleva estas hojas, revisa que estén***

bien y nos hace el diario de sesiones, donde explico lo que hago desde que entro, hasta que salgo.

E: ¿Tienen un tutor en la empresa, una persona de referencia.

T2: Sí y es con la persona que nosotros hablamos.

T3: Es quien controla la asistencia, con quien intercambiamos toda la comunicación

T1: Ellos (los chicos/as del programa) tienen un librito de prácticas, el oficio y nosotros, **semanalmente, les damos una hoja donde tienen que reflejar lo que se deberá transcribir en el libro. Incluso los tutores se responsabilizan de mirar que lo que indican es correcto, de firmar la hoja, de hacer alguna valoración.**

Clima de aula.

El clima del aula es otra de las categorías de análisis en el marco de estos programas de formación para el trabajo. ¿Qué relación existe en el aula entre el grupo de jóvenes, o entre éstos y el profesorado, o tutores? Los resultados hasta el momento expuestos establecen que, generalmente, son jóvenes bastante conductuales (manifestación de conductas disruptivas), siendo la presencia de estas conductas la que marca, en muchos grupos, la relación existente entre los propios jóvenes.

Los tutores han sido los agentes entrevistados que más información han aportado al respecto y han coincidido en constatar las siguientes características:

- El *clima del aula depende del grupo*, de la sesión de trabajo, o de la materia que se imparte. Incluso, puede depender de la hora del día, por ejemplo, un mismo grupo puede generar diferentes climas, más o menos positivos, en función de las variables indicadas.
- Percatan una generalizada *tendencia negativa* respecto al clima que se respira en el aula. La tirantez, el “vocabulario callejero”, las conductas infantiles, el desafío, los robos, las agresiones físicas y verbales, o la falta de respeto, son algunas de las conductas que más marcan la relación en el aula.
- Coinciden en identificar una *conflictividad mayor* en aquellos *grupos* mayoritariamente *femeninos* (mayor tirantez entre las jóvenes, tendencia a los cotilleos, mayor fluctuación de carácter emocional).

Es preciso apuntar que muchos de los tutores constatan la existencia de grupos donde la relación es positiva, propiciando así un clima positivo en el aula y también en el propio centro formativo.

E: **¿Qué clima se respira en el aula?**

T2: Es que depende...

T1: **Depende del grupo...**

T3: **E incluso de la sesión.** Porque el mismo grupo, a las nueve de la mañana, o a las doce, es totalmente...

T2: **En la mayoría de los casos fatal.**

E: Pero, por norma general, ¿si tuvierais que describir, si os dijeran que en dos o tres palabras, tuvierais que describir el clima del aula?... ya sabemos que hay excepciones...

T2: Es que yo creo que depende mucho de cómo se configura el grupo.

E: Y **por ejemplo, ¿en tu grupo?** (pregunta dirigida a la tutora 2).

T2: **Hay buen clima.**

T1: **En vehículos también.**

T3: **En fleca no. Hay una relación de tirantez entre algunos. Como es un grupo mayoritariamente femenino, tienden a los cotilleos 'que te ha dicho, que me ha dicho'.** Entonces es un trabajo duro, que llevamos ya meses detrás de ello. Porque luego, también, en la parte profesionalizadora... aquí en el aula está todo como más controlado, ¿no? –mesa y silla-. En un obrador, donde trabajan por pequeño grupo, donde hay mucho movimiento y tal, es más difícil y las relaciones tienden a eso, lo que queremos evitar aquí. Tienden a utilizar el mismo vocabulario de la calle, callejero, o actitudes infantiles que ahora ya no toca, porque esto es lo más parecido que tienes a un trabajo. Entonces, a veces, se hace difícil.

E: ¿Y el clima en clases que tal?

T: ¿Este año? **Pésimo.** Hay grupitos porque pasó una historia a principio de curso. **Desaparecieron 4 o 5 USB...**

E: ¿Y el clima del aula, grupo?

T: **El clima va en consonancia con la tipología de alumnos que tenemos.** De una manera rápida y gráfica, hemos sacado lo mejor de cada clase y los hemos juntado. Esto podría condicionar el clima que podía ser, en algún momento, de olla a presión, pero éramos conscientes de que esto podía ser. Entonces, **a veces, ocurren incidencias, pequeños empujones, puñetazos... pero también forma parte de intentar mejorar todo esto.**

E: ¿Qué clima hay en clase?

T2: Vamos pasando por fases.

T1: **En el grupo de camareros, bueno. En el grupo de peluqueras... tengo una montaña rusa.**

T2: Yo, **con actividades de oficina, tengo un sector bueno y otro malo que trae muchos problemas y entre ellos, la falta de respeto...**

T1: El grupo se ha autoregulado, ha entendido que hay una normativa que se tiene que cumplir y que aquí no tienen la obligación de estar y tampoco nosotros la obligación de tenerlos, que no es como en la ESO y el que quiere estar aquí, tiene que cumplir esa normativa.

E: O sea, que **el clima en el aula, ahora, es positivo.**

T2: **Para mí mucho.**

E: ¿Y en tu caso? (pregunta dirigida al tutor 1).

T1: En mi caso pienso que **hemos tenidos altos y bajos,** después de volver de Navidad tuvimos una **época de conflictos,** ahora **volvemos a tener una buena relación.**

Asimismo, la percepción que algunos jóvenes tienen respecto al clima del aula es positiva. Permiten apuntar que existe buena armonía entre los compañeros, que la relación es buena; que el grupo sea reducido lo propicia.

E: ¿Qué experiencia tienes del IES? ¿Positiva, negativa?

A: Positiva. Sí. Yo me encuentro muy bien allí. Los profesores que

tenemos son muy agradables.

*E: ¿Y **con los compañeros**?*

*A: También **muy bien**.*

*E: Las sesiones de trabajo que hacías en el IES ¿qué tal? ¿**qué relación hay en el aula?**, ¿qué clima se respira?*

*A: **Muy bien**. Somos seis y nos llevamos todos muy bien. Somos amigos, ya nos conocemos de antes... y estoy muy bien con ellos. Me encuentro a gusto.*

Respuesta social del programa.

Otra de las categorías de análisis tratadas durante las entrevistas, especialmente las realizadas a tutores y empresas, ha sido cómo ven ellos la percepción que la comunidad, el municipio, tiene respecto a los programas, si reciben retroalimentación, qué demanda existe de estos programas, o qué grado de deserción se advierte. Los resultados obtenidos a partir de las categorías de análisis puntualizadas muestran que:

- Se intuye una *respuesta positiva* por parte de la sociedad, pero no se manifiesta abiertamente. Asimismo, se constata la sensación de que la comunidad no conoce estos programas, no sabe nada acerca de los mismos. Por ejemplo, desconocen la implicación y función que las empresas tienen en el marco de desarrollo de los mismos.

*E: ¿Y la **respuesta social del municipio**?*

*DT: **No recibo comentarios negativos** y para mí, **eso ya es un punto positivo**.*

E: Por parte de la población, no se si recibís algún comentario...

*B: No. Porque realmente **la opinión pública no sabe, realmente, este crío que va con la cuadrilla es un operario de la Brigada, un chaval en prácticas, o... no lo saben**.*

T2: En noviembre pasado se creó la mesa, la plataforma local, una presentación más en serio de todo esto y se crearon comisiones. Una está en marcha, donde hay representación empresarial, municipal (Ayuntamiento), de los Institutos, de todos los elementos que forman el tejido social del pueblo y... ahí estamos.

*E: Este **tejido social**... veo que hay una **buena disposición**.*

*T1 / T2: Sí, sí. **En principio sí**.*

*E: **La respuesta social** con relación a estos programas **¿es positiva?***

*T: **Por la experiencia que he tenido hasta ahora sí**. Pero, habrá de todo.*

*T1: Yo pienso que, en el sentido de **por qué vienen los chicos**, si que hace tiempo se conoce y resulta que, este chico, porque **a un amigo le fue muy bien y que las familias lo saben**.*

T2: Vienen muchos así, porque un amigo lo ha hecho, le ha ido bien, ha hablado bien (del programa)...

*T1: **Algunos padres que ven que al vecino le ha ido bien y piensan que a su hijo también le puede ir bien... O sea, que de alguna***

| **manera, sí que recibimos esta parte positiva.**

- Los tutores identifican una *percepción negativa en el entorno familiar*, en parte, causada por el desconocimiento que tienen de los actuales programas. Los progenitores de estos jóvenes siguen percibiendo los programas como Programas de Garantía Social, la antigua denominación que tenían y que transmitía, en sí misma, una connotación negativa. No obstante, cuando el entorno familiar conoce el programa y cómo el joven evoluciona en el mismo, la percepción se torna positiva.

E: Y la respuesta social de estos programas ¿cómo es en Sabadell?

T2: Por ejemplo, yo recuerdo este año alguna alumna que hemos tenido de colegio privado... **Los padres se mueren de miedo de traerla aquí, porque imaginan que esto es... Claro, ya como se llamaban antes Programas de Garantía Social, que garantizaban socialmente, no sé qué y si que algunos padres lo ven como 'tiene que acabar aquí, ¿no?'**. Esa es la visión negativa del curso. Pero luego, a nivel de empresas, están muy bien valorados.

T: Ha cambiado. **Antes, éramos PGS y ahora, somos PQPI. De entrada ya se ha dado un poco más valor al tema de los programas, porque ya estaban bastante... Garantía Social, ¿no?.** Ya sonaba como que... margen. 'Para que no estén en la calle, que vengan a hacer el programa y hagan algo'. Ahora lo que se intenta, pues, es que se vean un poco más en positivo y que formen parte de la formación inicial de una profesión, entonces es más positivo venderlo.

- Se constata una *alta demanda* y la oferta no da respuesta a toda esa demanda. Por ejemplo, hay municipios donde para 70 plazas se han presentado un total de 500 jóvenes, o para 60 plazas, un total de 120.

E: ¿La demanda es alta? ¿Se queda gente fuera del programa?

T2: Mucha gente. **Hemos tenido 500 solicitudes para 70 plazas.** Que luego hay muchos que hacen la solicitud aquí y luego les decimos ir a más sitios, porque... pero se quedan muchos fuera.

- Las *especialidades de programas más demandadas* son las relacionadas con la familia profesional del transporte y el mantenimiento de vehículos.

E: ¿Habéis tenido mucha demanda para el programa?

T: Muchísima. **La especialidad de fabricación mecánica es una de las que más tiene.** Al ser chicos, que vienen del fracaso escolar, no quieren estar sentados dentro del aula y esta especialidad les permite estar en un taller, hacer trabajos prácticos...

M: ... **Tenemos una lista de espera muy larga de jóvenes que quieren entrar aquí.** Este próximo año lo haremos por baremos. Normalmente, lo hacíamos por entrevista.

- Los tutores constatan un *desconocimiento de los programas por parte de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria*. Coinciden en identificar la errónea orientación que los jóvenes reciben desde los Institutos sobre los programas, que se presentan como la vía fácil para obtener el Graduado en ESO. Los tutores demandan una mayor apertura de los PQPI a los Institutos, siendo la modalidad FIAP un ejemplo de ello. Esta modalidad, al cursarse en el mismo Instituto, permite cambiar la percepción que los demás tienen del colectivo de jóvenes beneficiarios del programa. Observan cómo estos jóvenes están desarrollando una actividad profesional, que contribuye a la mejora del entorno y que, además, se están preparando para obtener el Graduado en ESO, o acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio. Esta percepción social positiva contribuye a la mejora del autoconcepto de los jóvenes participantes en estos programas de formación para el trabajo.

T2: Sí y luego, mucho, la sensación que **desde aquí percibimos y es que desde los Institutos, desconocimiento**. No conocen bien el programa. Vienen con la idea de que aquí nos van a dar la ESO.

T1: Chavales que posiblemente podrían empezar el ciclo y terminar, pues no se les orienta para que repitan y puedan intentarlo de nuevo. Pues no, directamente a PQPI. Pues no, aún te queda un año, inténtalo otra vez. Y si realmente, después de ese año, no funciona pues... pero que lo intenten.

T3: Y **esto también infravalora el curso, porque el que vale que acabe la ESO y el que no, para el PQPI**.

E: ¿Qué autopercepción tienen de ellos mismos?

M: **Hay muchos que tienen una autopercepción negativa y participar en este programa les ayuda, sobre todo a aquellos que han estado en el Instituto donde se imparte el programa**. Aquí hay chicos que habían estudiado en este Instituto, chicos que se les había echado fuera con expediente y de todo y se pusieron en el programa y claro, todos los demás compañeros, los profesores, se quedaban sorprendidos, porque pintaban, sabían estar y habían cambiado y esto...

T1: Yo pienso que **hay una doble cosa**. Hay, por un lado, gente, incluso **profesores de Institutos que, 'éstos son los chicos malos, los que no quieren en el Instituto de ninguna manera'**, o sea que tampoco... hay una parte, no sé si grande o pequeña, **hay una parte que nos llega como 'aquellos que ya no puedo, que me lo quiero quitar de encima, vete allí, que allí no sé que hará. Además, allí no va a hacer mucho'**. Y después hay, sobre todo, gente que nos conoce más, que yo pienso que sí, que cree que realmente ven cambios, porque conocen a los alumnos que han llegado y ven que después hacen alguna cosa. Se dan cuenta que el cambio ha estado... a ver, depende del chico también, ¡eh!, pero a ver, por aquella persona no habrían dado un duro y después, está haciendo un ciclo formativo, está trabajando...

T2: También son centros que conocen como funcionamos, que conocen que perfil queremos y son centros que ya, aquellos alumnos que ven que no tienen ningún interés y que no funcionan, ya no los derivan y derivan alumno que bueno... pueden encajar en nuestro perfil..

- Respecto al *grado de deserción* se constata que es *bajo*, aunque existente. Generalmente va asociado a causas de carácter personal (excesivos problemas conductuales, desmotivación, embarazos, por citar sólo algunos) y de carácter económico (necesidad de trabajar debido a la situación económica familiar).

*T: Es un programa en el que a nosotros **nos cuesta mucho tener que echar a alguien, porque a veces no hay otra opción.***

*T2: Son chavales que tienen que abandonar, por ejemplo, en **electricidad uno ha tenido que abandonar el curso por tener que insertarse laboralmente**, porque su familia no tiene recursos económicos.*

*T1: Tampoco tienen claro... **puede que lleguen al programa y ven que aquello no les gusta.** O van a hacer las prácticas y ven que no les gusta. Yo pienso que es normal, tienen 16 años.*

Viabilidad del programa.

¿Qué valoración hacen las personas entrevistadas respecto a la factibilidad de estos programas? La viabilidad de los programas estudiados es, finalmente, la última categoría de análisis que se presenta. Los resultados obtenidos, principalmente de las aportaciones realizadas por tutores y empresas, muestran que:

- Desde el punto de vista empresarial, la valoración es, en general, positiva, pero también puntualizan que siempre mejorable.

Consideran que son programas viables, enfatizan la posibilidad que ofrecen al colectivo de jóvenes para desarrollar unas competencias que la escuela no da. Pero, puntualizan, que debería mejorarse el tipo de seguimiento que se hace de los jóvenes y ampliar el tiempo destinado a los programas.

*E: ¿Si tuvieras que **valorar la viabilidad** de estos programas, desde tu punto de vista, **como empresa**, experiencia y conocimiento de los mimos, qué valoración harías?*

*D: Claro, yo es que hablo... **a mi me parece viable.***

E: ¿Y qué aspectos positivos o negativos podrías destacar?

*D: **Aspectos positivos**, le veo **sobre todo la posibilidad que dan a estos chicos de desarrollar unas competencias que pude que la escuela no se lo permita**, esto sobre todo. Yo pienso que es lo más importante del programa y también, el abrir un abanico de posibilidades laborales diferentes. **Como negativo... no sé... puede que el seguimiento**, pero no sé tampoco como se podría hacer de otra manera, no sabría.*

Se observan aportaciones negativas que inciden en aspectos de tipo económico, de especialización y cualificación. Algunos sectores

empresariales consideran que estos programas resultan econonómicamente poco rentables para la empresa, que están realizando una función formativa profesional. Dada la función que ejercen en el marco de los programas, deberían recibir una compensación económica y/o fiscal. Asimismo, consideran que la formación recibida, en el marco de estos programas, no resulta adecuada para determinadas profesiones, que precisan de una mayor cualificación y especialización, como en el caso del sector profesional de instalación de agua y gas, ni tampoco adecuada a la realidad económico-productiva del mercado laboral actual. Consideran que se están formando en sectores profesionales que, actualmente, no ofertan trabajo, ni demandan trabajadores.

E: Si tuvieras que valorar la viabilidad de estos programas, ¿qué valoración harías desde el punto de vista como empresa y también como monitor?

G: Como empresa, que nos dejen chicos que no nos suponga un coste. O sea, el problema es que tenemos que formar chicos a nuestra costa, porque yo no puedo cobrar siempre las horas del chaval. Pago, prácticamente, un aprendiz igual de Seguridad Social que un oficial.

*G: ... Yo creo que a los chicos se les tendría que dar algún tipo de cursos que no precisara tanta formación. Yo creo que esto lo resumiría todo. Yo creo que un carpintero, yo creo ¡eh!, no estoy seguro, no necesita ni la mitad de la formación que necesitamos nosotros pero, además, no todo tiene que ser la construcción. **Estamos diciendo que los sistemas que hemos creado, que es el sistema de la construcción, ha fallado y que tenemos que pensar cosas nuevas y ahora, vosotros, formáis a jóvenes para que sean lampistas. No tiene sentido.** Seguro que hay otras cosas más importantes y que puede que preparando a estos chicos aquí...*

- Desde el punto de vista de los tutores, la valoración general es positiva, pero como acontecía con las empresas, siempre mejorable.

E: ¿Cómo valoras la viabilidad de estos programas?

*T: **Muy positivos.***

E: Y si tuvieras que valorar el programa... Me comentas que un año es poco, deberían ser más, qué más aspectos puntualizas.

T: Aspectos a mejorar siempre hay...

Los tutores perciben que los programas permiten *mejorar la autopercepción* que los jóvenes tienen de sus capacidades y potencialidades, así como despertar su *interés* y *motivación* para seguir estudiando. De esta manera, los tutores entrevistados consideran que estos programas de formación para el trabajo consiguen alcanzar uno de

los objetivos clave que se plantean: *la reinserción educativa* de estos jóvenes.

E: ¿Cómo valorarías la viabilidad de estos programas?

T: Yo para mí, los **encuentro que los resultados son muy positivos para los pocos recursos que tenemos. Sinceramente, muy positivos. La mayoría de los chicos continúan estudiando al año siguiente.**

Establecen la *viabilidad de estos programas* en términos de respuesta a una realidad educativa marcada por el alto índice de fracaso académico. Consideran que, estos programas, han ayudado a *reducir la tasa de fracaso*. Algunos apuntan, por ejemplo, a un descenso del índice de fracaso académico del 20% al 8% aproximadamente.

E: ¿Y el grado de éxito del programa, cómo lo medimos?

T: **El grado de éxito lo vamos a medir por el número de alumnos que acrediten, evidentemente. Entonces, como es el primer año que lo estamos haciendo, no te puedo decir cual será el grado de éxito. El año pasado, el Instituto que lo estaba haciendo, creo que de 12 o 13 consiguieron acreditar unos 9. Por lo tanto, ya sabemos que el éxito 100% es difícil que exista. Pero, si hasta ahora fracasaban un 20% y ahora sólo 8%, creo que ya es un paso importante.**

E: También habéis comentado que desde que empezó el programa, tiempo atrás, ha habido una mejora con relación a los temas de fracaso escolar en el municipio. ¿Se ha reducido?, ¿cuál es la incidencias que vosotros creéis que ha podido tener el programa, o dispositivo, con esto?

T1: Lo que pasa es que no podemos decir que esto sea únicamente por el dispositivo, ¡eh!, porque a veces también pueden ser fluctuaciones o no sé. Lo que pasa es que **nosotros, el primer año que empezamos, teníamos un 38% de fracaso escolar en el municipio y ahora, desde el curso pasado, no tenemos los datos, pero del anterior, era un 27%. Quiero decir, que había bajado bastante, pero no podemos asegurar, ni decir, que sea por esto.**

E: ¿Pero que puede influir?

T1: Que puede influir, **sí. Y que ha influido, seguro.** Lo que pasa es que nosotros empezamos en el curso 2006-2007 y estamos hablando de datos del 2008-2009... no, del anterior 2007-2008. El 2008-2009 es el curso que estamos haciendo ahora y que todavía no tenemos los datos. **Claro, que en un año haya bajado un 11%, puede que una cantidad del total sí que sea del programa, pero el cien por cien... no ha dado tiempo.**

La percepción general es que es ahora cuando realmente estos programas *empiezan a estar bien planteados*.

E: ¿Si tuvieras que valorar la viabilidad del estos programas?

M: Bien. Yo creo que... y llevo 10 años, **ahora empiezan a estar bien planteado esto.**

No obstante, todo es mejorable. Las principales *propuestas de mejora* que puntualizan y aportan son:

- ✓ Se deberían *incrementar* los escasos *recursos* con los que trabajan.

G: Como monitor-profesor, considero que los centros PQPI están faltos de recursos, pero vamos... faltadísimos.

- ✓ Plantearían *más tiempo*, una mayor duración de los programas. Por ejemplo, un año más de programa, a modo de especialización e incluso, plantean la posibilidad de un periodo previo al ingreso en el programa, aproximadamente tres meses, que permitiese ubicar a los jóvenes en el marco de estos programas de formación para el trabajo.

E: ¿Cómo valoráis la viabilidad de estos programas?

T2: Yo les pondría un año más.

T1: O un periodo previo, un pre-PTT. Como un pequeño... aunque fueran tres meses, para decir 'tu estás aquí, sitúate, vamos a hacer' y que a nosotros nos sirva un poco para...

T3: Sí, opino lo mismo.

E: Y si tuvieras que valorar el programa... Me comentas que un año es poco, deberían ser más, qué más aspectos puntualizas.

T: Aspectos a mejorar siempre hay y más cuando lo estás llevando a cabo en tres centros diferentes. Siempre se puede mejorar algo. Yo, desde luego, lo que haría sería hacerlo mínimo dos años, es verdad que los recursos humanos cada vez son los que hay y el Ayuntamiento tampoco puede ofrecer mucho más, pero yo lo que haría sería eso...

- ✓ Plantean la posibilidad de una *tercera vía alternativa* para aquellos jóvenes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.

T: quizás deberían hacer programas de otro tipo, porque no todo el mundo está preparado para hacer un PQPI. Chicos que están en un nivel muy bajo de hábitos y no hay alternativa, ni por Educació, ni por Treball. Estos chicos que se quedan van formando una bolsa, pero que no hay opción de...

T1: Aún así, está dando respuesta a una realidad, a una necesidad educativa.

- ✓ *Incrementarían* la oferta formativa de los programas.
- ✓ Plantean la necesidad de *revisar los criterios de selección* del colectivo.

E: *¿Cómo valoráis la viabilidad de estos programas?*

T1 y T2: *Pues... bien.*

T2: *Es que sin este recurso, ¿dónde estarían estos chavales? ¿Estarían en la calle?*

E: *¿Es insuficiente?*

T1: *Sí, debería haber más oferta.*

E: *¿Y habría que revisarlos?*

T1 y T2: *Sí.*

T2: *Y sobre todo por el tipo de colectivos. Está todo estructurado para un colectivo muy normalizado, cuando la realidad que tenemos en cada centro es para cada uno diferente...*

E: *Entonces, para vosotros, estos programas, ¿son viables?*

T2: *Y tanto que sí.*

T1: *Y tanto que son viables.*

T2: *Tendrían que haber más. Que los alumnos pudieran escoger un poco más de variedad de los perfiles.*

- ✓ Puntualizan la necesidad de *mejorar el perfil y condiciones de los monitores encargados de la formación especializada*. Deberían mejorarse las competencias pedagógicas de los profesionales del oficio y ampliar el número de horas por monitor, actualmente limitado a 100 horas.

T1: (...) *También, como una mejora, yo pondría a criterio a los expertos. Los expertos, hay gente del oficio, que está bien, pero estamos hablando de hábitos, de trabajar una serie de cosas a nivel educativo que la gente de la profesión... sabe de la profesión, hace muchas horas, pero hace muchas horas, más que nosotros, como clase y entonces, ellos hacen las horas que les toca y hay una parte educativa que a veces no puedes trabajar. No sólo puedes trabajarlo tú. Cuesta encontrar profesores que tengan las dos vertientes. Esto, para mí, es una preocupación (...)*

T1: *Esto debería mejorarse de alguna manera.*

T2: *Y las condiciones de los expertos, sólo pueden hacer 100 horas, con lo que yo tengo 5 expertos trabajando durante la semana con ellos (con el grupo de alumnos del PQPI). Cada día de la semana están con un profesor, que por una parte está bien, pero a veces, si tuvieran al mismo profesor dos días aquí, a mí ya me iría muy bien. Un poco más de trato. A ver, que después es lo que se encontraran en el Instituto, otra vez, cada día un profe, con una hora cada profe y tal, pero las condiciones de los expertos son... Y a pesar de eso, tenemos expertos que dedican más horas y vienen a las reuniones y no se les paga.*

T1: *Si, yo también lo pienso. Lo único que... para encontrar un punto débil, a mejorar, pienso que puede que sea el tema de la formación de los expertos (formación psicopedagógica)...*

A modo de síntesis, en la tabla que se presenta a continuación, se resumen los principales puntos que permiten describir los programas de formación para el trabajo estudiados.

Justificación de los programas...	<p>Son una respuesta a una situación de fracaso escolar. Los jóvenes consideran que es la vía alternativa que les queda para obtener una titulación académica. Representan una segunda oportunidad para la (re)inserción educativa y/o laboral del colectivo de jóvenes beneficiario de estos programas.</p>
Colectivo de jóvenes beneficiarios...	<p>Jóvenes que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Jóvenes en riesgo de exclusión educativa, social y laboral. Jóvenes con perfil disruptivo.</p>
Duración de los programas...	<p>Un año académico con posibilidad de cursar un segundo año, pero en función del colectivo o grupo.</p>
Organización, diseño curricular...	<p>Programas modulares que organizan los contenidos en dos módulos obligatorios, uno de formación especializada y otro de formación básica y un módulo voluntario, que permite la obtención del título académico.</p>
Competencias trabajadas...	<p>Principalmente, las competencias del saber ser y estar (habilidades sociales, puntualidad, asistencia, autonomía, responsabilidad, orden...). También se trabajan las competencias del saber hacer (competencias específicas de un oficio concreto) y las competencias del saber (contenidos más curriculares como lengua y matemáticas).</p>
Metodología didáctica...	<p>De carácter práctico, aplicado y flexible, trabajan con un proyecto individualizado y por proyectos, principalmente.</p>
Evaluación y seguimiento...	<p>De carácter continuo y finalidad formativa, se caracteriza por evaluar contenidos conceptuales, prácticos y sobre todo, actitudinales. La autoevaluación y la coevaluación son dos pilares clave del proceso. Están implicados todos los agentes participantes en los programas. Se utilizan instrumentos y estrategias como la tutoría individual y grupal, informes, hojas de seguimiento, diarios, actividades prácticas, etc.</p>
Prácticas formativas...	<p>Facilitan al joven experiencia, conocimiento del mercado de trabajo y la convicción de la importancia de tener un título para acceder a un trabajo. Colaboran empresas de carácter privado y público, desde grandes empresas, PYMES e incluso, autónomos. Se valora positivamente la estancia del joven en el centro de trabajo y/o prácticas.</p>
Respuesta social a los programas...	<p>Se intuye positiva, pero sin evidencias claras. Existe un cierto grado de deserción de los programas. La oferta de programas debería ser mayor a la existente actualmente.</p>
Viabilidad de los programas...	<p>Se valoran como programas viables. Propuesta de mejora: incrementos de recursos, incremento del tiempo de duración de los programas, incrementos de las alternativas formativas y de la oferta profesionalizadora, mejora de la formación psicopedagógica de los monitores de formación específica en el oficio.</p>

Tabla 61: Síntesis del análisis cualitativo de los programas de formación para el trabajo a partir de las entrevistas.

5. CONCLUSIONES

5.1. INTRODUCCIÓN

Analizados los resultados, a continuación se presentan las conclusiones que se derivan de esta investigación vinculándolas a los objetivos e hipótesis de partida.

La estructura seguida responde al orden descrito en los resultados para los tres bloques de análisis de este trabajo: *jóvenes en situación de vulnerabilidad, competencias básicas para la empleabilidad y programas de formación para el trabajo.*

5.2. CON RELACIÓN AL PERFIL DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral han sido el referente de esta investigación. Con relación a éstos, se planteaba uno de los **objetivos** de partida: *Conocer la población de estudio*, que conducía al planteamiento de una **hipótesis** de trabajo: *Los jóvenes de 16 a 21 en situación de vulnerabilidad (social, educativa y/o laboral) tienen un perfil laboral y formativo poco cualificado y un perfil socioeconómico con tendencia a ser bajo.*

El objetivo marcado establecía conocer al colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral para detectar, analizar e incidir en las necesidades que presentan con relación a sus procesos de integración formativa y laboral. Conseguirlo, exige implicar, comprometer a estos jóvenes en su proceso de formación, tarea inicialmente complicada por la falta de motivación y confianza que tienen de ellos mismos, generada por un autoconcepto negativo de sus capacidades y potencialidades, especialmente las relacionadas con la formación, tal y como se ha podido observar en los resultados del *perfil formativo* de estos jóvenes (véase tabla 'Síntesis del perfil formativo' de este trabajo). Mejorar el autoconcepto es el primer paso, si se quiere conseguir una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Conocer al colectivo de referencia de este estudio ha exigido dibujar el perfil de un joven, que se encuentra realizando un programa de formación para el trabajo, a partir de variables de carácter personal, familiar, formativo y laboral, vinculadas. Los resultados muestran un perfil común de jóvenes en situación de vulnerabilidad, independientemente de la especialidad de programa formativo que están cursando, o de la población, o municipio, en el que están desarrollando la formación.

Las constantes para estos jóvenes (véase apartado 'Caracterización de la muestra') han sido:

- *Personales.* Edad (de 16 a 21 años), sexo (mayoritariamente hombres), nivel socioeconómico (medio-bajo) y un perfil comportamental caracterizado por conductas disruptivas, alto grado de absentismo, baja motivación, escaso

interés y baja autoestima (autopercepción negativa de si mismos derivada, en parte, de una percepción social negativa de su persona).

- *Formativas.* Una historia de fracaso escolar (no han obtenido el Graduado en ESO), dudas respecto a su capacidad para el aprendizaje, dificultades para el aprendizaje, pero motivación por seguir un itinerario formativo de carácter profesional (una vez finalizado el programa).
- *Familiares.* Familias numerosas (dos o más hijos), un perfil profesional de los progenitores poco cualificado y caracterizado por condiciones laborales con tendencia a la precariedad, un nivel educativo básico de los progenitores y tendencia, especialmente materna, a interesarse por la formación que los hijos están realizando.
- *Laborales.* Son jóvenes que en su mayoría han trabajado alguna vez, especialmente los mayores de 18 años, en trabajos poco cualificados y en condiciones laborales precarias (por ejemplo, trabajos temporales o sin contrato laboral).

A modo conclusivo de este primer bloque, el perfil del joven, se *acepta la hipótesis* de trabajo inicial, que establecía que *los jóvenes en situación de vulnerabilidad responden a un perfil formativo y laboral poco cualificado y a una situación socioeconómica con tendencia a la baja* y se confirma haber dado respuesta al objetivo definido, el de conocer al colectivo de referencia de esta investigación.

En este apartado, se considera pertinente anticipar otros elementos conclusivos del trabajo presentado, atendiendo a la vinculación entre este primer bloque (los jóvenes) y el segundo bloque que se abordará (las competencias). En los resultados, se analizaba si existían diferencias significativas en el perfil competencial de los jóvenes en función del perfil personal, formativo, familiar y laboral de éstos, resolviéndose que sólo existían diferencias en función del perfil personal; existían diferencias entre los hombres y las mujeres, entre los nacidos en Cataluña y los nacidos en un país extranjero y entre los que llevaban en Cataluña menos de 1 año y los que llevaban entre 1 y 3 años (véanse tablas '*Diferencias significativas en función de la variable sexo*', '*lugar de nacimiento*' y '*tiempo residiendo en Cataluña*'), del perfil formativo; existían diferencias entre los jóvenes que habían cursado hasta 2º de ESO y los que habían cursado hasta 4º (véase tabla '*Diferencias significativas en función de la variable último curso realizado*') y en unas determinadas dimensiones competenciales; la dimensión 'habilidad intelectual', se identificaban diferencias en una de las tres competencias que la integran (concretamente en la competencia matemática), la dimensión 'salud', se identificaban diferencias en las cuatro competencias que la integran (salud física, emocional, social y mental) y la dimensión 'comportamiento

adaptativo', se identificaban diferencias en las dos competencias que la integran (autonomía e iniciativa).

Estos resultados permiten anticipar que, en los procesos previos de detección de necesidades y de orientación que los tutores realizan con estos jóvenes en el marco de los programas de formación para el trabajo, debieran prestar especial atención y considerar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que integran la dimensión 'salud' (salud física, emocional, mental y social) y la dimensión 'comportamiento adaptativo' (autonomía e iniciativa personal), por ser aquellas competencias que van a exigir acciones personalizadas, en el marco de las actuaciones individuales y grupales, que se lleven a término con estos jóvenes, con el objetivo de adquirir y desarrollar las competencias que los procesos de inserción laboral y/o formativa requieren; es decir, las competencias para la empleabilidad.

5.3. CON RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EMPLEABILIDAD

Las competencias básicas para la empleabilidad ha sido otro de los grandes bloques de análisis en el marco de esta investigación; algunas conclusiones y orientaciones sobre las competencias ya han sido anticipadas en el apartado anterior.

Con relación a estas competencias, por considerarse claves en los procesos formativos y de inserción laboral, se establecía un **objetivo** de partida: *Detectar qué necesidades relacionadas con las competencias claves en y para los procesos de integración educativa y laboral tiene los jóvenes en situación de vulnerabilidad, lo que implica diseñar y aplicar instrumentos para conocer qué percepción tienen los jóvenes sobre el dominio de sus competencias básicas y qué percepción tienen otros al respecto.* A partir de este objetivo, se orientaban las siguientes **hipótesis** de trabajo:

- La situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción sobre las competencias básicas que éstos poseen.
- La situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción que tutores y empresas tienen sobre el dominio de las competencias que disponen los jóvenes.
- Una experiencia formativa y/o laboral previa negativa determina la percepción que estos jóvenes tienen sobre el dominio de sus competencias.
- La intensidad de relación que se establece entre las competencias depende de la dimensión competencial a la que pertenecen.

A partir del análisis de los resultados, a continuación se describe cómo se han resuelto las hipótesis y por lo tanto, el objetivo de partida.

La primera hipótesis que plantea que *la situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción sobre las competencias básicas que éstos poseen*, puede conducir a pensar que el concepto que los jóvenes tienen del dominio de sus competencias sea bajo, pero es preciso indicar que no es así. Los jóvenes que han participado en esta investigación perciben, en general, un nivel medio-alto de sus competencias básicas; puntúan un valor medio general de 3,04 en la escala de auto percepción del dominio de sus competencias (escala de 1 a 4), a excepción de aquellas relacionadas con una actividad formativa similar a la que han realizado previamente en entornos educativos de carácter reglado, como es el Instituto; se identifican la competencia *lingüística* (valor medio autopercebido de 2,92) y la *matemática* (valor medio autopercebido de 2,75), así como aquellas competencias que implican una actitud de respeto y estima hacia el medio natural y la propia persona (valor medio autopercebido de la competencia *interacción con el medio* de 2,69 y de la competencia *salud física* de 3,00). Estos resultados permiten retomar aquí el perfil general de estos jóvenes. Recuérdese, dos de sus rasgos identificativos eran la historia de fracaso académico y la baja autoestima, rasgos que también identifican las competencias que han sido apuntadas como las percibidas con un nivel de dominio más bajo. Por lo tanto, en función de lo planteado, *hay que rechazar la hipótesis* de que los jóvenes en situación de vulnerabilidad tienden a percibir sus competencias básicas con un bajo dominio.

Este mismo análisis conclusivo lleva, por otra parte, a *rechazar* la hipótesis que establece que *una experiencia formativa y/o laboral previa negativa determina la percepción que estos jóvenes tienen sobre el dominio de sus competencias* (entendiendo que, esa experiencia previa negativa, puede determinar un bajo concepto del nivel de dominio de las competencias por parte de los jóvenes). En este caso, es preciso diferenciar entre la incidencia que tiene la experiencia formativa previa y la experiencia laboral en el autoconcepto que el joven tiene de sus competencias. Si bien es cierto que las competencias *lingüística* y *matemática*, competencias que los jóvenes asocian a una experiencia educativa previa negativa (proceden de historias de fracaso escolar en el Instituto), tal y como los resultados establecen (véanse los análisis estadístico descriptivo y cualitativo realizados de las competencias en este trabajo), son las que han sido valoradas con índices más bajos (véase anterior hipótesis) en relación con los valores apuntados en el conjunto de las competencias, también es cierto que puntúan por encima de la media aritmética de la escala de valoración; en una escala de 1 a 4, donde la media aritmética es 2.5, los

jóvenes puntúan, por encima de este valor, la percepción que tienen del dominio de la competencia lingüística (2,92) y matemática (2,75).

Asimismo, una experiencia laboral previa negativa (entiéndase en términos de precariedad laboral; entre el 66% y el 76% de los jóvenes que han trabajado alguna vez, lo han hecho durante menos de un año y/o sin contrato laboral), tampoco determina una valoración baja en relación con la percepción que los jóvenes tienen del dominio de sus competencias. Por ejemplo, la competencia *laboral* es de las competencias que mayor puntuación obtiene (valorada con una media de 3,12 en una escala de 1 a 4). Posiblemente, la nula o escasa experiencia laboral de muchos de los jóvenes participantes en la muestra del estudio (el 43,3% confirma no haber trabajado nunca) puede ser un indicativo de la percepción positiva (en muchos casos, no coincidente con la realidad) que tienen de unas competencias, las cuales no han tenido que demostrar, todavía, en contextos reales de trabajo.

Respecto a la hipótesis en la que se establecía *que la situación de vulnerabilidad de los jóvenes determina la percepción que tutores y empresas tienen sobre el dominio de las competencias que disponen los jóvenes*, los resultados muestran como la totalidad de los tutores y en menor número, las empresas, perciben, en general, una empleabilidad baja y unos bajos niveles en el dominio que los jóvenes tienen de las competencias básicas en su conjunto, especialmente de aquellas relacionadas con las dimensiones habilidad intelectual (lingüística, matemática y digital), participativa (socio-ciudadana y laboral), comportamiento adaptativo (autonomía e iniciativa) y transversal (aprender a aprender). Por parte de los tutores, son éstas las dimensiones y competencias que más se trabajan y sobre las que más se incide con los jóvenes durante el proceso de formación, previo al inicio de las prácticas formativas. Quizás sea ésta una de las razones que justifica que algunos de los agentes empresariales entrevistados valoren positivamente el dominio que los jóvenes demuestran de las capacidades relacionadas con la adaptabilidad, la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo autónomo, o el aprendizaje.

Como apuntan los resultados, los jóvenes que participan en estos programas presentan dificultades en el proceso de aprendizaje de materias que, para ellos, son poco funcionales. Por ejemplo, asocian el aprendizaje de la lengua, o de las matemáticas, a algo “sin sentido”, que no les aporta nada, pues no ven y no saben qué aplicabilidad tienen en su quehacer diario. A la hora de trabajar estas temáticas, los tutores perciben escaso interés, conductas de apatía y desatención por parte de los jóvenes. Por el contrario, muestran motivación e interés en el aprendizaje de los conocimientos relacionados con un oficio, son aprendizajes nuevos, retadores para

ellos, aunque haya que dedicarles atención y esfuerzo, además, son jóvenes hábiles aplicando lo aprendido, precisamente porque encuentran que lo aprendido “tiene sentido”. Cuando empiezan las prácticas formativas en la empresa, se les brinda la oportunidad de aplicar esos aprendizajes en contextos reales de trabajo, a la vez desconocidos para ellos. Se les integra con el resto de trabajadores y muchos de estos jóvenes asumen su responsabilidad, se comportan como un trabajador más. Por ejemplo, saben que no pueden llegar tarde al ‘trabajo’ (cuando muchos tienen por costumbre llegar tarde a las clases), tienen que ir a ‘trabajar’ (cuando el absentismo ha sido una de las principales problemáticas del centro de formación) y deben aprender saberes que no han podido, o sabido, aprender en el contexto aula, o aplicar conocimientos que, inicialmente, pensaban que “no tenían sentido”; es el caso de las matemáticas en un sector productivo como el de las instalaciones, donde las medidas y los cálculos de áreas son claves para hacer bien el trabajo (así lo remarcaba un agente empresarial del sector durante la entrevista). Lo apuntado, puede ser otra de las razones que justifiquen el por qué la mayoría de agentes empresariales entrevistados perciben que estos jóvenes dominan unas competencias básicas que son percibidas por los tutores en sentido contrario.

Finalmente, en relación con este bloque conclusivo, es preciso *aceptar* la hipótesis que plantea *que la intensidad de relación que se establece entre las competencias depende de la dimensión competencial a la que pertenecen*. Los resultados obtenidos indican que la intensidad de la correlación que se establece entre las competencias que integran una misma dimensión oscila de moderada a muy alta (no se dan relaciones de intensidad baja entre las competencias que integran una misma dimensión). A modo de ejemplo, véase la intensidad moderada de la relación entre las competencias *lingüística, digital y matemática* (dimensión habilidad intelectual), o la intensidad muy alta de la relación que se establece entre las competencias de la dimensión adaptativa (autonomía e iniciativa).

		1	2			4	5
Hab. Intelec	1. Lingüística				Com. Adapt	4. Autonomía	
	2. Digital	,409**				5. Iniciativa	0,936
	3. Matemática	,435**	,407**				

Tabla 62: Ejemplo de intensidad moderada y muy alta en la relación establecida entre competencias de una misma dimensión competencial

En este punto de las conclusiones y en base al análisis correlacional realizado de las trece competencias básicas, definidas en el marco de esta investigación, se considera pertinente presentar el siguiente sistema relacional (a modo de sociograma) de las competencias analizadas.

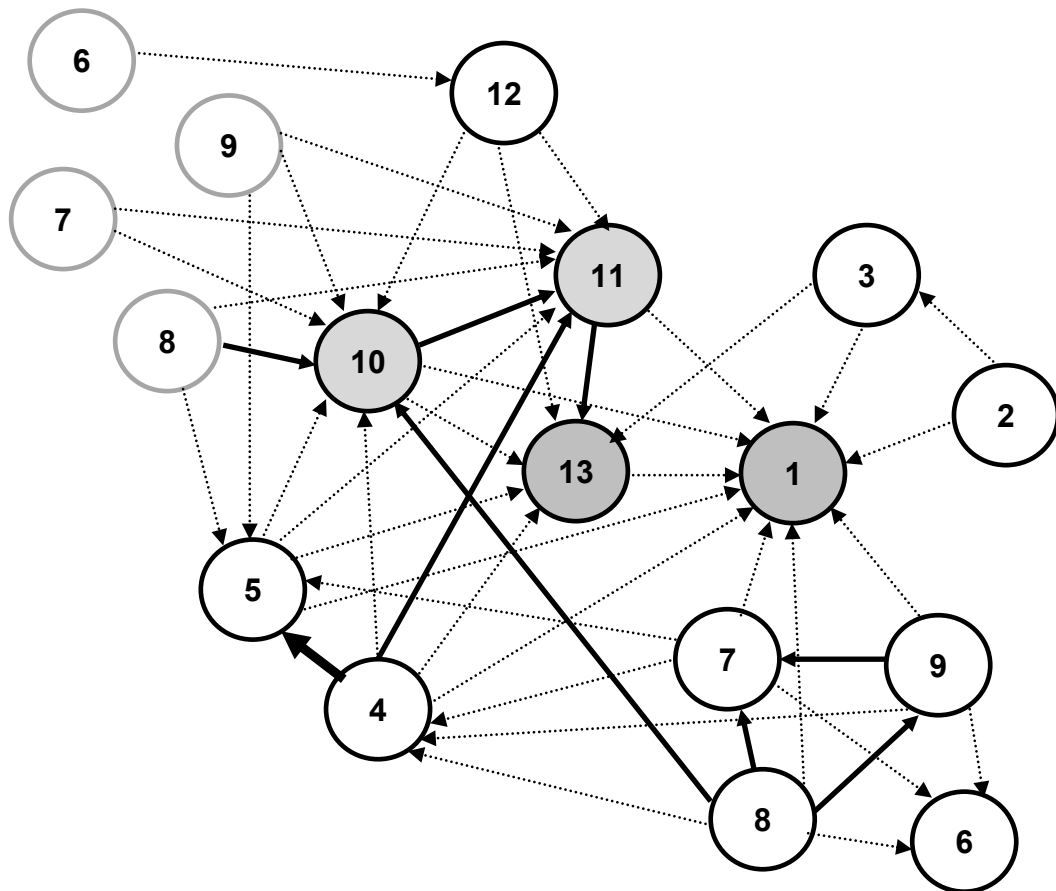
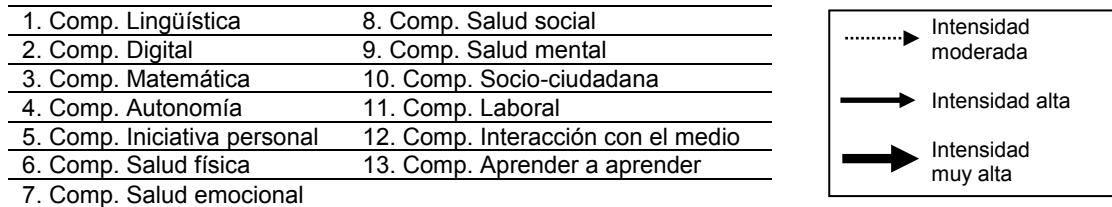


Figura 26: Sistema relacional de las competencias básicas

El sistema de relaciones que se establece en la figura anterior, permite clasificar las competencias en base a dos lecturas: 1) en función de la *intensidad de las relaciones* y 2) en función del *número de relaciones* establecidas. Cada una de estas lecturas va a permitir agrupar las competencias de la siguiente manera.

I. Clasificación de las competencias en función de la intensidad de las relaciones establecidas.

En función de la intensidad con la que se relacionan las competencias, se identifican tres niveles:

NIVEL	INTENSIDAD	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS	RELACIONES ESTABLECIDAS (cadena de competencias)
Nivel 1	Muy alta	4, 5	4-5
Nivel 2	Alta	7,8,9,10,11,13	7-9-8-10-11-13
Nivel 3	Moderada *	1, 2, 3, 6, 12	1-2-3 6-12

* Las competencias identificadas en el nivel 3 establecen también relaciones de intensidad moderada con las competencias que integran los niveles 1 y 2.

Tabla 63: Clasificación de las competencias según el criterio intensidad de la relación

Como puede verse en la tabla, cada uno de los niveles identifica entre una o dos cadenas de competencias relacionadas, pero es preciso indicar que, tanto en los propios niveles, como entre ellos, se identifican competencias que devienen puntos conectores (véase la figura ‘Sistema relacional de las competencias básicas’).

Si se analiza de forma independiente cada uno de los niveles, se observa que:

- El nivel 1 está integrado por las competencias 4 y 5 (nivel de dependencia 0,936) que conforman, en si mismas, una cadena de competencias relacionadas.
- El nivel 2 está integrado por las competencias 7, 8, 9, 10, 11, 13 y una cadena de competencias relacionadas que surge de la conexión de cuatro cadenas (véase figura ‘Sistema relacional de las competencias básicas’): 7-8-9 // 8-10 // 10-11 // 11-13. A partir de estas cuatro cadenas, se identifican tres competencias que devienen los “conectores” de la cadena de competencias identificada en este nivel: las competencias 8, 10 y 11.
- El nivel 3 está integrado por las competencias 1, 2, 3, 6, 12 y se identifican dos cadenas de competencias relacionadas. La primera, compuesta por las competencias 1-2-3 y la segunda, compuesta por las competencias 6-12. En este caso, son dos las cadenas de competencias dado que, a este nivel, no se identifica ninguna competencia que actúe como “conector” directo de ambas.

Asimismo, tal y como se apuntaba, en el sistema relacional presentado también se identifican competencias “conectoras” entre los diferentes niveles especificados.

El análisis conjunto de los tres niveles (a partir de la figura ‘*Sistema relacional de las competencias básicas*’), permite establecer que entre los niveles 1 y 2 la competencia “conectora” es la 4; correlaciona con la competencia 11 con una intensidad alta (0,779) y entre los niveles 2 y 3, la competencia “conectora” es la 13, correlaciona con las competencias 1 (0,486) y 12 (0,417), aunque sea con intensidad moderada. A partir de estas competencias “conectoras”, se pueden establecer cadenas de relaciones con el resto de las competencias integrantes de los diferentes niveles.

A modo de síntesis, a partir del análisis realizado, se identifican que las competencias que devienen ejes conectores del sistema relacional establecido entre las competencias, en función de la intensidad de la relación, son:

COMPETENCIAS “CONECTORAS”
Competencia 4: Autonomía
Competencia 8: Salud social
Competencia 10: Socio-ciudadana
Competencia 11: Laboral
Competencia 13: Aprender a aprender

Tabla 64: Competencias ‘conectoras’ de los niveles relacionales según el criterio *intensidad de la relación*

Este primer análisis, a partir de la lectura realizada del sistema de relaciones establecido entre las competencias en función de la intensidad de las relaciones, permite orientar algunas estrategias para el diseño de los programas de formación para el trabajo. Por ejemplo, a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos de formación, a trabajar en cada una de las competencias básicas, se debería:

1. Priorizar aquellos contenidos vinculados a las competencias apuntadas como “conectoras”.
2. Establecer tres secuencias de contenidos iniciales, a partir de las que articular, posteriormente, el resto:
 - a. Secuencia integrada por los contenidos formativos que permitan trabajar la competencia de *autonomía*.
 - b. Secuencia integrada por los contenidos formativos que permitan trabajar las competencias *socio-ciudadana, salud social y laboral*.
 - c. Secuencia integrada por los contenidos formativos que permitan el trabajo de la competencia *aprender a aprender*.

Finalmente, comentar que este planteamiento aboga por una secuenciación concéntrica, o convergente, (Ferrández & González Soto, 1990; Zabalza, 2000) de los

contenidos a trabajar en los programas de formación para el trabajo, donde los núcleos temáticos centrales (centros de interés) quedarían constituidos por las competencias identificadas como “conectoras”.

II. Clasificación de las competencias en función del número de relaciones establecidas.

En función del número de relaciones que se establecen entre las competencias, se identifican tres niveles (el máximo número de relaciones que una competencia puede tener es de 12, dado que hay un total de 13 competencias).

NIVEL	NÚMERO DE RELACIONES	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS	RELACIONES ESTABLECIDAS (cadena de competencias)
Nivel 1	Muy alto	1	1-2-3-4-5-7-8-9-10-11-13
Nivel 2	Alto	4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13	4-5-7-8-9-10-11-13
Nivel 3	Bajo	2, 3, 6, 12	3-2 12-6

Tabla 65: Clasificación de las competencias según el criterio número de relaciones

Como puede verse en la tabla, cada uno de los niveles identifica entre una o dos cadenas de competencias relacionadas, pero es preciso indicar que esas cadenas son la síntesis de otras cadenas de relaciones, que se dan en el mismo nivel y que identifican diferente número de relaciones (véase la figura ‘*Sistema relacional de las competencias básicas*’).

Si se analiza de forma independiente cada uno de los niveles se observa que:

- El nivel 1 está integrado únicamente por la competencia 1 (lingüística). Es la competencia que mayor número de relaciones establece en el conjunto del sistema relacional (10 relaciones de un total de 12 posibles), tal y como muestra la tabla.
- El nivel 2 está integrado por las competencias 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13 y una cadena de competencias relacionadas, que surge de la conexión de cuatro cadenas caracterizadas porque las competencias que integran una misma dimensión establecen el mismo número de relaciones, con las mismas competencias:
 - Competencias 4 y 5 (dimensión comportamiento adaptativo). Establecen un total de 8 relaciones con 1, 7, 8, 9, 10, 11, 13 y entre ellas mismas. El resultado: 4-1-5-7-8-9-10-11-13 // 5-1-4-7-8-9-10-11-13.

- Competencias 7, 8, 9 (dimensión salud). Establecen un total de 8 relaciones con 1, 4, 5, 6, 10, 11 y entre ellas mismas. El resultado: 7-1-4-5-6-8-9-10-11 // 8-1-4-5-6-7-9-10-11 // 9-1-4-5-6-7-8-10-11.
- Competencias 10 y 11 (dimensión participativa). Establecen un total de 9 relaciones con 1, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13 y entre ellas mismas. El resultado: 10-1-4-5-7-8-9-11-12-13 // 11-1-4-5-7-8-9-10-12-13.
- Competencia 13. Establece un total de 7 relaciones con 1, 3, 4, 5, 10, 11 y 12. El resultado: 13-1-4-5-10-11-12.

Puede observarse como, en todas las cadenas establecidas, se identifican dos competencias que aparecen en todas las cadenas, pudiendo devenir “conectores” de la cadena identificada en este nivel: las competencias 10 y 11.

- El nivel 3 está integrado por las competencias 2, 3, 6, 12. Son las que menos número de relaciones establecen en el conjunto del sistema, consitiyéndose como las más periféricas (véase figura ‘*Sistema relacional de las competencias básicas*’). En este nivel, se identifican dos cadenas de competencias relacionadas. La primera, compuesta por las competencias 2-3 y la segunda, compuesta por las competencias 12-6. Como ya sucedía en la anterior clasificación, se constituyen dos cadenas de competencias, pues no se identifica ninguna relación entre las competencias que integran la primera cadena y las que integran la segunda cadena.

Buscando paralelismos con la anterior clasificación, aquí también se identifican competencias “conectoras” entre los diferentes niveles especificados. El análisis conjunto de los tres niveles, permite establecer que, entre los niveles 1, 2 y 3, existen cuatro competencias “conectoras”: las competencias 1, 10, 11 y 13. Además de conformar los niveles de competencias con un mayor número de relaciones, son competencias que permiten construir el entramado de relaciones competenciales que se establece.

COMPETENCIAS “CONECTORAS”
Competencia 1: Lingüística
Competencia 10: Socio-ciudadana
Competencia 11: Laboral
Competencia 13: Aprender a aprender

Tabla 66: Competencias ‘conectoras’ de los niveles relacionales según el criterio número de relaciones

Véase el paralelismo existente entre las competencias “conectoras” resultantes del análisis de esta clasificación, por número de relaciones (tabla ‘*Competencias conectoras según el criterio número de relaciones*’) y del análisis de la clasificación anterior, por intensidad de las relaciones (tabla ‘*Competencias conectoras según el criterio intensidad de la relación*’). Se observa que la única diferencia radica en las competencias 8 (salud social) y 1 (lingüística); esta última substituye a la competencia 8 en la clasificación actual.

Por lo tanto, asumiendo las aportaciones realizadas en la clasificación por intensidad de las relaciones; se proponía una estrategia de diseño de los programas para el trabajo basada en la selección y secuenciación concéntrica de los contenidos a trabajar, se permite contribuir a la mejora de la propuesta incorporando, en el núcleo, otra secuencia con entidad propia, la de la *competencia lingüística* y otorgándole, junto a la competencia *aprender a aprender*, un orden prioritario.

Si se asume la importancia que tiene para los procesos de integración sociolaboral y educativa la necesidad de aprender de forma permanente, para poder dar respuesta a las exigencias del contexto, se torna ineludible la atención que, desde los programas de formación para el trabajo, debe prestarse a la adquisición y desarrollo de la capacidad de los jóvenes para asumir, de forma responsable y autónoma, su proceso de aprendizaje. Asimismo, no se puede obviar la importancia de la competencia lingüística en el desarrollo de la competencia *aprender a aprender*, pues el lenguaje es básico y clave para el aprendizaje. Se infiere, pues, que incidiendo en la competencia *lingüística* y en la competencia de *aprender a aprender*, es viable construir una red de aprendizaje del resto de competencias básicas; todas las competencias integran un sistema relacional interconectado, un sistema interdependiente.

En síntesis, se aporta la necesidad de pensar, diseñar y estructurar unos programas de formación para el trabajo, de formación para la integración educativa y sociolaboral del colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, en base a un modelo cuyo núcleo de interés y de decisión sean las competencias básicas apuntadas, a partir del cual articular centrípeta y centrífugamente el trabajo del resto de las competencias básicas señaladas.

Es obvio que este planteamiento nos puede llevar más allá de los programas de formación profesional que se han ido apuntando en este trabajo. Infiriendo que las orientaciones puedan ser asumidas en otros tipos de programas, se considera oportuno plantear y pensar diseños formativos desde una perspectiva relacional como la presentada, en base a un sistema relacional de las competencias que deben ser asumidas por los programas.

5.4. CON RELACIÓN A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Los programas de formación para el trabajo han conformado el tercer bloque de análisis de esta investigación.

Con relación a éstos, al inicio del estudio se planteaba el siguiente **objetivo**: *Analizar los programas de formación para el trabajo y cómo estos contribuyen a la mejora de la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad*, que orientaba las siguientes **hipótesis** de trabajo:

- Los jóvenes en situación de vulnerabilidad que se están formando en un oficio concreto, poseen un interés o expectativa laboral coincidente con esa especialidad profesional.
- Los jóvenes en situación de vulnerabilidad que participan en un programa de formación para el trabajo, mejoran su autoconcepto, su autoestima, su motivación, su responsabilidad, su implicación y por tanto, su proceso de (re)inserción laboral y/o educativa.

A partir de los resultados obtenidos del análisis de la información recogida, a través de los diversos instrumentos y fuentes informantes, se concluye que los programas de formación para el trabajo, que constituyen la muestra de esta investigación, son programas que estructuran sus objetivos y diseño curricular para lograr la (re)inserción laboral y educativa de los jóvenes que participan. Para ello, diseñan un currículum formativo y ordenan los contenidos en torno a la adquisición y desarrollo de las competencias, tanto básicas como específicas de un oficio, pero inciden, principalmente, en aquellas que integran las dimensiones del comportamiento adaptativo (competencias de autonomía e iniciativa) y de participación (competencias socio-ciudadana y laboral).

Atendiendo a las *hipótesis de trabajo* formuladas, *los resultados permiten confirmarlas*. Es cierto que la mayoría de los jóvenes que participan en algún programa de formación para el trabajo, donde se forman en un oficio o ámbito profesional concreto, cuando se les pregunta en qué les gustaría trabajar, o cuáles son sus expectativas profesionales, responden de acuerdo a la especialidad formativa que están cursando, por lo que se puede confirmar que su paso por *el programa de formación condiciona y permite*, en muchos casos, *replantear los objetivos de estos jóvenes*.

También *se confirma que los jóvenes* que participan en alguno de estos programas *mejoran su autoconcepto*, la valoración personal de sus potencialidades, su autoestima, su motivación y mejoran sus procesos de (re)inserción educativa y laboral, primando la primera. Todos los tutores entrevistados confirman una evolución positiva de los jóvenes a lo largo del programa, una evolución que se hace latente al final del

mismo, cuando estos jóvenes afirman verse con capacidad para seguir formándose en el oficio, en la profesión que han empezado. También se hace latente este cambio cuando, la mayoría de jóvenes encuestados y entrevistados, confirman querer seguir estudiando, formándose; son conscientes del nivel de competitividad que deben afrontar y de las “limitaciones” que tienen para acceder con éxito al mercado de trabajo actual. Por tanto, se permite concluir que la intervención con estos jóvenes, en este caso a través de los programas de formación para el trabajo, siempre será más positiva que la no intervención. Si los jóvenes se sienten partícipes de sus procesos y decisiones, si los jóvenes se sienten valorados, cabe inferir que el autoconcepto y la autoestima mejoren.

Este punto permite conectar con otro de los objetivos planteados en el marco de esta investigación: *Analizar la autopercepción como factor condicionante de los procesos de formación y de orientación para la inserción de los jóvenes en situación de vulnerabilidad*. Se ha podido observar, a través del análisis realizado hasta el momento, que la orientación y la formación son procesos progresivos en los que el joven va adquiriendo responsabilidad, autonomía y las competencias necesarias para incorporarse a los contextos laborales y/o formativos. También, que la situación de vulnerabilidad educativa y laboral, en la que este colectivo de jóvenes se encuentra, condiciona la percepción social de sus potencialidades, de las capacidades y posibilidades que tienen, una percepción que acaba condicionando su autoconcepto respecto a sus capacidades, a sus posibilidades y a sus oportunidades formativas y laborales. Cuando los jóvenes acceden a los programas de formación vienen con una inercia que les lleva a reproducir, en el nuevo contexto formativo, los comportamientos que hasta el momento han venido realizando: absentismo, falta de puntualidad, enfrentamientos con profesores y compañeros, falta de respeto, falta de atención, no aceptación de las normas, rechazo al reconocimiento (por parte de los tutores) de la mejora “académica”..., manifestaciones que muchos de los tutores entrevistados coinciden en identificar como la forma que tienen estos jóvenes de perpetuar el rol de “chicos malos” que quieren seguir aparentando (manifestación del autoconcepto que tienen de ellos mismos, conformado a partir de las percepciones negativas de los demás hacia su persona). Estos comportamientos dificultan y ralentizan los procesos de formación y de orientación que los tutores inician en el marco de los programas, pero a medida que el curso avanza, los jóvenes van modificando su autoconcepto (perciben una mejor consideración de su persona por parte de los demás) y lo manifiestan en comportamientos que permiten mejorar los procesos formativos y de orientación (aceptan las normas, se van responsabilizando más de su trabajo, asisten a clase, aceptan el reconocimiento del trabajo bien hecho...); véase el comentario de

una joven cuando decía en una conversación con la persona investigadora: *'Al menos ahora vengo contenta a estudiar. Me gusta venir y mi madre está todavía más contacta'*. Por lo tanto, se permite confirmar que el objetivo planteado se ha conseguido, pues se ha podido describir cómo el proceso de autopercepción condiciona, positiva o negativamente, los procesos de formación y de orientación para la inserción que se inician con estos jóvenes: un autoconcepto positivo mejora la confianza en uno mismo y predispone a la superación. Cabe asumir el proceso inverso para un autoconcepto negativo.

5.5. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

A modo de síntesis conclusiva, sólo queda abordar dos cuestiones finales:

- La primera, considerar si se ha dado respuesta al problema de partida de esta investigación que planteaba: *Los jóvenes de 16 a 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, educativa y laboral, mejoran su empleabilidad y posibilidades de (re)inserción laboral y educativa una vez han finalizado algún programa de formación para el trabajo.*
- La segunda, considerar si se ha dado respuesta al objetivo general definido: *Desarrollar un modelo de formación y orientación para la integración laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad mediante la utilización de meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad*

¿Los jóvenes de 16 a 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, educativa y laboral, mejoran su empleabilidad y posibilidades de (re)inserción laboral y educativa una vez han finalizado algún programa de formación para el trabajo? La respuesta a esta cuestión es afirmativa. Los jóvenes que realizan alguno de los programas de formación para el trabajo mejoran su nivel de empleabilidad y sus posibilidades de (re)inserción laboral y educativa. Pero, es preciso matizar que, aunque mejoran sus niveles respecto a su situación de partida, no adquieren el nivel suficiente exigido por el mercado de trabajo. Quizás sea ésta una de las razones (otra podría buscarse en la coyuntura económica actual) que explique que, en los últimos años, los itinerarios por los que los jóvenes se decantan, una vez finalizado el PQPI, hayan sido prioritariamente de carácter formativo (formación profesional: Ciclos Formativos de Grado Medio) y no tanto laboral. Muchos son conscientes de sus carencias, de sus necesidades para integrarse con éxito en el mercado de trabajo, por ello, cabría concretar que el nivel de empleabilidad mejora

pero, sobre todo, mejoran sus posibilidades de (re)inserción educativa una vez finalizado el programa de formación para el trabajo.

También podemos “pensar” que los jóvenes tienen planteamientos “a largo plazo”, proyectos personales futuros; algunos de sus comentarios *‘Por tener una oportunidad en un futuro’, ‘Ser algo en la vida’, ‘Para tener un futuro’, ‘Para poder tener algo el día de mañana’, ‘Para garantizarme un futuro mejor’* (véanse más comentarios en anexo 11 -soporte CD- de este trabajo), por lo que optar por un perfil profesional cualificado, que les permita incorporarse en el mercado de trabajo con garantías, haciendo viables esos planteamientos futuros, puede ser otra de las razones que justifiquen que los jóvenes opten por seguir itinerarios formativos una vez finalizado el programa, garantizando, así también, la mejora del perfil de empleabilidad de estos jóvenes.

¿Se desarrolla un modelo de formación y orientación para la integración laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad mediante la utilización de meta-competencias de empleabilidad y adaptabilidad? La respuesta a esta cuestión es también afirmativa. En el marco teórico del presente trabajo (apartado *‘Modelo de formación y de orientación para la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad’*) se planteaba un modelo teórico de formación y de orientación para la inserción laboral de los jóvenes vulnerables (véase Figura *‘Propuesta de modelo de formación y de orientación para la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad’*), en el que se establecía la necesidad de implicarles, de hacerles partícipes en su proceso de formación para el trabajo. El proceso de autopercepción de las competencias básicas, las competencias que se trabajan en estos programas, constituía una manera de implicar a estos jóvenes en su proceso formativo: *¿Qué me exige el mercado de trabajo?, ¿qué es lo que sé?, ¿de qué soy capaz?, ¿qué me falta por aprender?, ¿por qué me formo?* Son ejemplo de cuestiones que un proceso de autopercepción plantea.

El modelo presentado se configuraba a partir de tres agentes protagonistas: *mercado de trabajo* (empresas), *jóvenes* (beneficiarios directos) y *servicios de integración* (tutores, profesionales responsables del proceso de formación y orientación de los jóvenes). Partía, además, de la necesidad de diseñar instrumentos para la percepción y autopercepción de las competencias, así como aplicarlos a los agentes protagonistas del modelo, permitiendo identificar qué competencias son las que un sector demanda (mercado de trabajo) y de qué competencias dispone otro sector (jóvenes en proceso de inserción), dando lugar a un proceso de detección y análisis de necesidades que oriente propuestas para la mejora que, para esta investigación,

constituye la mejora de la empleabilidad de los jóvenes (tarea principal de los tutores) mediante procesos formativos.

Concluyendo, el desarrollo de esta investigación ha permitido aplicar el modelo de partida haciendo partícipes del proceso a los tres agentes protagonistas de los procesos de formación para la integración laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Ha permitido la creación y aplicación de instrumentos que han hecho factibles procesos de reflexión (por parte de los agentes protagonistas) sobre la realidad en la que trabajan, están inmersos, colaboran y finalmente, ha permitido plantear alternativas que pasan por la necesidad de pensar y diseñar programas que trabajen la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, desde un modelo relacional, interdependiente de competencias que devienen claves en los procesos de integración educativa y sociolaboral de estos jóvenes, anticipando propuestas como:

1. Incidir, por parte de los tutores, en las competencias que integran la dimensión 'salud' (salud física, emocional, mental y social) y la dimensión 'comportamiento adaptativo' (autonomía e iniciativa personal) durante los procesos previos de detección de necesidades y de orientación. Estas son las competencias que identifican diferencias significativas entre los jóvenes (en función de variables de carácter personal y formativo), por lo que incidir en ellas va a permitir personalizar los procesos formativos (individuales y/o grupales) que se inicien con estos jóvenes.
2. Seleccionar y secuenciar los contenidos a trabajar en los programas de formación para el trabajo, adoptando como núcleos centrales (centros de interés) de la secuenciación la competencia *lingüística* y la competencia *aprender a aprender*, seguidos por la competencia *socio-ciudadana* y *laboral*, por ser las competencias eje que articulan el entramado de relaciones que se establecen entre las competencias para la empleabilidad, en las que se forman los jóvenes sujetos de esta investigación.

De forma complementaria a estas propuestas de carácter más curricular, a continuación se plantean otras que permiten incidir en la mejora de los procesos de formación para el trabajo de estos jóvenes y por tanto, de su empleabilidad:

3. Acercar los programas de formación para el trabajo a los contextos formativos de carácter reglado, esto es, Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es preciso dar a conocer estos programas, ofrecer una visión real de los mismos, "descatalogarlos" como "la vía fácil de conseguir el Graduado en ESO" y ofrecer una orientación adecuada y positiva a un colectivo de jóvenes

que tienen la posibilidad de acceder a vías alternativas de formación inicial para el trabajo. Estos programas de formación no son vías excluyentes, sino incluyentes, ramificaciones que permiten a los jóvenes en situación de vulnerabilidad mantenerse en un sistema de formación permanente, que los contextos sociales y laborales exigen.

4. Potenciar las acciones de formación continua, principalmente acciones de formación de formadores para los profesionales que trabajan en estos programas. Es preciso que los profesionales que forman a los jóvenes, que les supervisan y guían, no se limiten a ser “actores” del *qué*, sino también “actores” del *cómo*. Es decir, no deben limitarse a ser expertos y meros transmisores de conocimiento (son expertos en un oficio), sino dominar las estrategias didácticas, si quieren conseguir resultados óptimos con este colectivo.
5. Mejorar los canales de comunicación que se establecen entre los profesionales que participan en los programas de formación para el trabajo, sobre todo a la hora de llevar a término los procesos de evaluación y seguimiento. Estos programas son el resultado del trabajo de múltiples agentes y la evaluación deviene uno de los elementos clave del proceso formativo. Por lo tanto, la evaluación debe permitir analizar la efectividad de los canales de comunicación y del trabajo interdisciplinar que se establecen entre los agentes intervinientes.
6. Otorgar a los programas de formación para el trabajo un carácter integral. Esto va a implicar: i) potenciar la participación activa y responsable del colectivo de jóvenes en su proceso de formación, un proceso progresivo, a lo largo del cual van adquiriendo la responsabilidad y las cualificaciones necesarias para incorporarse al mundo del trabajo; ii) la obligatoriedad, por parte de los organismos implicados en los procesos formativos y de integración, de facilitar servicios y actividades flexibles, personalizadas y iii) exigir a las políticas de actuación la aportación de elementos innovadores para la gestión de la oferta formativa, los centros de formación y los servicios de empleo.
7. Flexibilizar la oferta formativa y profesionalizadora de los programas, atendiendo a la realidad y necesidades de los jóvenes. Es preciso atender, en el marco de estos programas, a alternativas formativas y laborales novedosas, innovadoras y creativas (por ejemplo, dinamizando el papel de las nuevas tecnologías en los entornos formativos y ocupacionales mediante propuesta como el e-learning o el e-work).

8. Establecer, como punto de partida de estos programas, el trabajo del autoconcepto de los jóvenes. Es preciso incorporar como recurso, en los programas, instrumentos que permitan conocer y analizar la autopercepción de los jóvenes en relación con sus capacidades, pues va a permitir mejorar los procesos de orientación y la motivación de éstos para participar en programas de formación para el trabajo. Precisamente, el desconocimiento de sus capacidades y potencialidades, el no saber reconocerlas, lleva a estos jóvenes a la apatía, a la desmotivación y a una baja autoestima que se traduce en absentismo formativo y en un escaso compromiso para emprender acciones formativas (McWhirter & McWhirter, 2008), repercutiendo en su nivel de empleabilidad y en sus procesos de integración sociolaboral.

6. LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. LÍMITES Y CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

Cualquier estudio es el resultado del trabajo realizado por un investigador, o equipo de investigadores y refleja el esquema interpretativo de la persona, o personas, que lo han elaborado. Esta dimensión subjetiva de la investigación es la que lleva a considerar que el marco teórico elaborado está suficientemente argumentado, que la metodología de trabajo es la adecuada por su coherencia con el marco teórico, o que los instrumentos utilizados son los pertinentes.

Pero, toda investigación es en, si misma, una actividad de carácter humano, no exenta de limitaciones, salvables, pero que deben considerarse a la hora de abordar un estudio. No pueden reconocerse las posibilidades de un trabajo de investigación sin antes haber reconocido sus posibles limitaciones. Identificarlas va a permitir avanzar en el proceso investigador, planteando posibles y nuevas alternativas.

Siguiendo este planteamiento, a continuación se procede a presentar las principales limitaciones consideradas en la presente investigación:

- La *complejidad* de los *sujetos de estudio*. Abordar el estudio de un colectivo en situación de vulnerabilidad educativa, social y laboral, considerando la perspectiva de la autopercepción y autoconcepto del individuo, resulta una tarea no exenta de limitaciones derivadas de la “subjetividad”, tanto de los sujetos que se estudian, como de quien investiga, que puede partir de ideas preconcebidas, o estar condicionado con relación al colectivo que está estudiando. Por ello, se ha llevado a cabo un proceso de triangulación de las fuentes informantes y de los instrumentos, con el objetivo de garantizar la credibilidad de esta investigación, así como su neutralidad. Asimismo, la complejidad del estudio de las personas viene dada por la cantidad de variables y factores que intervienen. Esta investigación, no ajena a esta complejidad, ha buscado acotar y definir claramente qué dimensiones y qué variables concretas abordar, considerándose las más adecuadas y pertinentes a los objetivos, problemas e hipótesis definidas.
- La *actualidad y dinamicidad* de los *programas de formación para el trabajo*. Otro de los elementos analizados en este trabajo han sido los programas de formación para el trabajo. Desde el año 2009, en el que se inició esta investigación, hasta la actualidad, estos programas han sufrido cambios y también han surgido otros nuevos, programas que pueden considerarse complementarios a los analizados en el marco de esta investigación. Por lo tanto, esta limitación de carácter temporal es uno de los aspectos a considerar pero que, al mismo tiempo, como se verá, impulsa nuevas líneas de estudio.

- La *complejidad* de los *conceptos* trabajados: las *competencias básicas* y la *empleabilidad*. Existe mucha bibliografía y referencias sobre las competencias básicas y la empleabilidad, pero también se detecta una falta de univocidad en la clasificación y definición de estos conceptos. No obstante, lo que aparentemente se presenta como limitación, ha permitido converger, en este trabajo, un modelo combinado de competencias básicas a partir de diferentes fuentes bibliográficas de referencia.
- La *muestra intencional*. A pesar de ser una muestra amplia de jóvenes, se limita a un territorio concreto, aspecto que puede dificultar la generalización de los resultados a otros contextos. No obstante, la muestra seleccionada se considera suficiente para caracterizar el objeto de este estudio en el contexto territorial seleccionado. La generalización queda limitada, por la muestra seleccionada, a un territorio concreto.
- La *metodología*. Principalmente descriptiva, no siempre permite obtener los datos necesarios, u organizar el conjunto de información obtenida a través de los instrumentos utilizados, pero sigue siendo la metodología más coherente y pertinente en este trabajo. Derivada de la metodología apuntada, la *subjetividad* de la *información* recabada de las diferentes fuentes de información resulta otra limitación a considerar, minimizada con aportaciones desde el conocimiento de la temática, por parte del investigador.
- El *cuestionario*. Parte de las limitaciones de este instrumento están relacionadas con su extensión. A pesar de haber sido reducido el número de ítems y controlado un tiempo máximo de respuesta de 30 minutos (la media de respuesta fue inferior), lo jóvenes apuntaban que les parecía demasiado largo, aunque no difícil de responder. No obstante, observar que algunos jóvenes describían el cuestionario en los siguientes términos: “*yo creo que esta hoja es importante porque hay preguntas muy importantes*”, “*hay cosas que no sé si tengo o uso*”²⁸, permite considerar que el instrumento ha conseguido uno de sus propósitos: incidir en la autopercepción y autoconcepto del joven.

A pesar de las limitaciones enunciadas, la investigación presentada responde a criterios de credibilidad, fiabilidad, transferibilidad y confirmabilidad mediante la incorporación de procesos de triangulación de instrumentos y fuentes, la descripción exhaustiva de la información recogida, la identificación y descripción de técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas, la validación de los instrumentos para la recogida

²⁸ Observaciones de jóvenes de un programa PQPI-PTT del municipio de Granollers.

de información, la delimitación del contexto de estudio y el uso de métodos variados para el tratamiento, procesamiento y presentación de los datos.

6.2. CRITERIOS REGULADORES Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerar la metodología de una investigación no sólo implica atender a su enfoque y alcance metodológicos, también considerar a qué *criterios reguladores* y *metodológicos* responde.

Los criterios reguladores van a depender de la naturaleza del estudio. Para estudios de corte cuantitativa estos criterios son de: *veracidad* (validez interna), *aplicabilidad* (validez externa), *consistencia* (fiabilidad) y *neutralidad* (objetividad). Para los estudios de corte cualitativa son de: *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* (Bisquerra, 2004; Guba, 1989).

Los criterios reguladores apuntados, a pesar de referirse a metodologías de investigación de naturaleza distinta, se corresponden entre ellos. Guba (1989) ya establecía esta correspondencia.

Criterios de corte cuantitativo	Criterios de corte cualitativo
Veracidad	Credibilidad
Aplicabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Dependencia
Neutralidad	Confirmabilidad

**Tabla 67: Correspondencia de los criterios reguladores
(A partir de Guba, 1989)**

El criterio de *credibilidad*, o *valor de verdad* de los estudios cualitativos, establece que los resultados obtenidos de la investigación deben ajustarse a la realidad estudiada. El uso de la triangulación permite la credibilidad de una investigación, ya que permite obtener y contrastar la información que se obtiene a partir de diferentes fuentes y también instrumentos. El presente estudio responde a este criterio de credibilidad incorporando en su metodología el proceso de triangulación de las fuentes de información (jóvenes, tutores y otros profesionales del ámbito empresarial) y de los instrumentos (cuestionarios, entrevistas y análisis documental) aplicados en diferentes contextos (centros formativos y centros de trabajo, o empresas de diferentes territorios).

La recogida abundante de datos y una exhaustiva descripción de la información permite la *transferibilidad* de los estudios cualitativos. Esta investigación recoge información de una muestra compuesta por un total de 228 jóvenes, 16 tutores, 9

profesionales del ámbito laboral y 17 programas de formación para el trabajo, en 7 municipios, de 6 comarcas catalanas que configuran el área metropolitana de la ciudad de Barcelona. El análisis detallado de la información obtenida tiene como objetivo establecer líneas y propuestas de intervención transferibles a otros colectivos, que pueden presentar dificultades para acceder a contextos laborales y/o formativos, en otros contextos y modalidades de programas de formación para el trabajo.

La identificación y descripción de las técnicas de análisis, la validación de los instrumentos para la recogida de información, o la delimitación del contexto de estudio, son mecanismos que permiten la *consistencia* o *fiabilidad* de una investigación, *dependencia* en los estudios cualitativos. El presente trabajo responde al criterio de fiabilidad utilizando mecanismos de validación de los instrumentos (véase, por ejemplo, la validación realizada del cuestionario mediante la técnica de jueces y un estudio piloto).

Finalmente, la *confirmabilidad* o *neutralidad*, *objetividad* en los estudios cualitativos, de esta investigación se consigue proporcionando una información lo más consensuada posible, a partir de un proceso de triangulación de instrumentos y de fuentes para la recogida de datos, como ya se apuntaba en el criterio de credibilidad, así como el uso de métodos variados para el tratamiento, procesamiento y presentación de los datos; se han utilizado programas de carácter cuantitativo (SPSS para PC versión 17) y de carácter cualitativo (MaXQDA versión 10), además del análisis documental a partir de categorías previamente definidas.

En síntesis, esta investigación responde a lo que Ruiz Olabuénaga et al. (2002) definen como los cinco criterios de excelencia y calidad de una investigación: *validez* (porque mide lo que tiene que medir y realiza fieles aproximaciones al objeto a investigar), *fiabilidad* (porque permite replicar los resultados obtenidos), *consistencia interna* (porque presenta resultados coherentes y no contradictorios ni dispares entre ellos), *precisión* (porque ofrece un grado de exactitud en la medida) y *parsimonia* (porque la investigación responde a criterios de eficacia y eficiencia).

Además de los cuatro criterios reguladores y metodológicos descritos, es preciso apuntar en esta investigación tres criterios complementarios: *factibilidad*, *relevancia* y *utilidad*. La presente investigación está al alcance de la persona que investiga, por lo que la ha hecho factible. Plantea un problema importante y actual, la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, social, laboral y las dificultades que presentan en los procesos de (re)inserción laboral y/o formativa. Por lo tanto, el problema de estudio planteado responde a una necesidad real y sentida por parte de los propios jóvenes, de los profesionales que trabajan para su (re)inserción, del mercado de trabajo, en general, de los agentes económicos, en particular y de la

sociedad, en todo su conjunto. Todas estas premisas otorgan a esta investigación su carácter de factibilidad, relevancia y utilidad.

6.3. POSIBILIDADES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio presentado deja abiertas nuevas líneas de investigación en el ámbito de trabajo en el que se enmarca: *La mejora de la empleabilidad de los jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y sociolaboral desde los programas actuales de formación para el trabajo.*

Como futuras líneas de investigación para seguir trabajando, se plantean propuestas como:

- La posibilidad de realizar un estudio longitudinal de los jóvenes que han participado en algún programa de formación para el trabajo, que reúna las características de los programas descritos en esta tesis doctoral. El objetivo: poder conocer qué itinerarios siguen estos jóvenes, una vez finalizado el programa y valorar objetivamente si su paso por este tipo de formación ha contribuido a una mejora de su empleabilidad y de sus posibilidades de (re)inserción laboral y/o formativa.
- Realizar un estudio comparativo, de ámbito nacional y también europeo, que permita conocer cómo se estructuran otros programas de formación para el trabajo de características similares, cómo se trabajan las competencias básicas para la empleabilidad y qué resultados o grado de incidencia tienen en los procesos de (re)inserción laboral y/o formativa de los jóvenes participantes. Una visión más amplia de los programas conduce a un mejor conocimiento de los mismos y a la posibilidad de plantear estrategias formativas que contribuyan a un proceso de integración más eficaz y eficiente.
- Aplicar modelos que basen su actuación formativa en un sistema relacional de competencias para la empleabilidad, como el descrito en esta investigación y valorar su impacto, no sólo en el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, también en otros colectivos en riesgo de exclusión social, laboral y educativa.

Asimismo, la presente investigación ha permitido orientar algunas aplicaciones en el marco de los actuales y nuevos programas de formación para el trabajo en el contexto catalán. Por ejemplo, durante los meses de noviembre a diciembre del año 2010, se elaboró y desarrolló un modelo competencial de referencia para la actuación en el marco el programa formativo SUMA'T, programa de experiencia laboral para la ocupación dirigido a jóvenes de 18 a 25 años (ORDRE TRE/500/2010, de 25

d'Octubre, 2010) e impulsado por el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya. Uno de los principales ejes de actuación formativa, de este programa, es el desarrollo de las ocho competencias básicas establecidas en la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo (Comisiones de las Comunidades Europeas, 2005); el personal docente y tutor debe formar a los jóvenes participantes en las ocho competencias clave, por lo que el modelo competencial de referencia se presenta como una guía que permite orientar el trabajo de estos formadores y/o tutores.

En el modelo, se desgranar cada una de las ocho competencias y se confecciona una ficha de trabajo por cada una, atendiendo a los aspectos formativos que resultan más significativos para su trabajo, tal y como se muestra en el esquema que sigue a continuación.

Competencia clave:	Objetivos Generales: 1.	Tiempo estimado para el trabajo de la competencia:
Definición de la competencia:		
Contenidos formativos: 1. 2. 3.		
Desarrollo del Objetivo General 1		
Objetivos específicos: 1. 2.		
Contenidos a trabajar: 1. 3.	Pautas para la evaluación y seguimiento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Objeto de evaluación</i> ▪ <i>Evidencias (indicadores de evaluación)</i> ▪ <i>Criterios de evaluación</i> ▪ <i>Instrumentos para la evaluación</i> ▪ <i>Agentes evaluadores</i> 	
Pautas para orientar el trabajo del objetivo general mediante el proceso formativo		
Objetivos didácticos: 1. 2.		
Estrategias didácticas. Propuestas de actividades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapas conceptuales, dinámicas grupales, estudio de casos... 		
Tiempo estimado para el trabajo del objetivo general concreto:		

Figura 27: Esquema de trabajo del modelo competencial programa SUMA'T (Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya, 2011)

No exento de posibles errores, se plantea aquí otra línea de trabajo interesante: la de realizar el seguimiento y análisis del primer año de implantación de este programa, con el objetivo de detectar y analizar qué necesidades han surgido y poder plantear alternativas de solución y mejora. Asimismo, este seguimiento se establecería como proceso validador del modelo competencial orientado a la mejora de la empleabilidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y sociolaboral.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6).
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2009). *Supports Intensity Scale. Interview and profile form*. Recuperado de http://www.siswebsite.org/galleries/default-file/SIS_FORM_Do_Not_Copy.pdf
- Asociación Española Support Employment (AESE) (2009). *Asociación Española de Empleo con Apoyo*. Recuperado de <http://www.empleoconapoyo.org/aese/>
- Amorós, P. & Ayerbe, P. (Ed.) (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Área de Promoción Económica Ayuntamiento de Hospitalet (2009). *Projecte Pont*. Recuperado de <http://www.e-promocio.com/index.php?seccio=20&subseccio=83>
- Artigas Pallarés, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental. *Revista de Neurología*, 36(1), 161-167.
- Ary, D., Jacobs, L. Ch. & Razavieh, A. (1990). *Introducción a la Investigación Pedagógica* (2ª edición). México: McGraw-Hill.
- Baker-Ericzen, M. J., Mueggenborg, M. G, & Shea, M. M. (2009). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence toward Inclusion: What Factors Are Associated with Change?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 196-208.
- Bainbridge, S., Murray, J., Harrison, T. & Ward, T. (2004). *Learning for employment. Second report on vocational education and training in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED478640.pdf>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychological functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Barceló, F. (2009). Respuestas del Sistema Educativo a las Situaciones de Especial Vulnerabilidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 397-409). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bardina, X. & Farré, M. (2009). *Estadística descriptiva*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB.
- Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ed. Morata.
- Becker, D. & Drake, R. (1994). Individual placement and support: A community mental health center approach to vocational rehabilitation. *Community Mental Health Journal*, 30(2), 193-206.
- Bellver, F. (2002). Perspectivas del empleo con apoyo en España. En Real Patronato sobre Discapacidad (Ed.), *Empleo privado de las personas con discapacidad* (pp. 109-118). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Benson, J. E. & Kirkpatrick, M. (2009). Adolescent Family Context and Adult Identity Formation. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1265-1286.

- Bermejo, B. (2007). *Orientación y desarrollo profesional*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/blasbermejo.htm>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 116-146.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1. Recuperado de http://revista.cepjaen.es/pdf/articulo_01.pdf
- Bond, G. R. (2004). Supported Employment: Evidence for an Evidence-Based Practice. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(4), 345-359.
- Bond, G. R., Becker, D. R., Drake, R. E., Rapp, C. A., Meisler, N., Lehman, A. F., Bell, M. D. & Blyler, C. R. (2001). Implementing supported employment as an evidenced based practice. *Psychiatric Services*, 52(3), 313-322.
- Brown, L. & Pearce, E. (1970). Increasing the production rate of trainable retarded students in a public school simulated workshop. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 5, 15-22.
- Bruininks, R., Hill, B. K., Weatherman, R. F. & Woodcook, R. W. (1986). *Inventory for Client and Agency Planning*. DLM Teaching Resources, Allen, TX.
- Bruininks, R., Morreau, L. E., Gilman, C. J. & Anderson, J.L. (1991). *Adaptative Living Skills Curriculum Manual*. DLM Teaching Resources, Allen, TX.
- Bruininks, R. & McGrew, K. (1993). Panorámica de la conducta adaptativa dentro del retraso mental. En ICE-Universidad de Deusto, *Discapacidad y Conducta Adaptativa* (pp. 11-29). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Cabrera, J. C. & De Pablos, J. C. (2008). Colectivos vulnerables: jóvenes, discapacitados e inmigrantes ante el mercado de trabajo. En J. C. De Pablos Ramírez (comp.), *El empleo de cerca. Estudio sobre los agentes y estructuras en la provincia de Granada* (pp. 155-180). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Canals, G. & Domènech, M. (1991). *Proyecto Aura: Una experiencia de integración laboral con jóvenes con Síndrome de Down*. Barcelona: Fundación catalana con Síndrome de Down.
- Cano, F. J., Rodríguez, L., García, J. & Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la Psicología de la Personalidad aplicada a la Ciencias de la Educación. Manual Teórico*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Carmona, G. & Martínez, F. M. (2005). *Modelo de formación para la integración sociolaboral a través de las empresas de inserción de Andalucía*. Libro de Actas IV Congreso de formación para el trabajo, Zaragoza, 9-11 junio.
- Carrasco, T. J. & Luna, M. (2001). *Habilidades para la vida*. Madrid: Editorial Thomsom Learning Paraninfo.

- Caspi, A. (1987). Personality in the life course. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1203-1213.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2009a). *Sección Política Social*. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/politica-social.html>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2009b). *Sección Iniciativas*. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/horizontales/iniciativas.html>
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258-284.
- Coates, D. E. (2006). *People skills training: Are yo getting a return on your investement?*. Recuperado de <http://www.praxisconsulting.org/PeopleSkills.pdf>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education. Fourth edition*. London: Routledge.
- Cohen, M. E. & Close, D. W. (1975). Retarded adults' discrete work performance in a sheltered workshop as a function of overall productivity and motivation. *Amercian Journal of Mental Deficiency*, 60, 733-743.
- Coleman, J. S. & Husén, T. (1989). *Inserción de los jóvenes un una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- Coll, M., Juncosa, J., Vila, M. & Martínez, A. (2007). La Inserció Sociolaboral de Persones en Risc d'Exclusió. Bones pràctiques en una mostra de PIMES a Catalunya. *Quadern Parrac*, 1.
- Colomer, M. & Fló, A. (2008). *Proposta metodològica d'inserció laboral per a joves*. Barcelona: ECAS. (Documento interno).
- Colomer, X. (1998). Les escoles taller i les cases d'oficis. *Revista de Girona*, 187, 22-27. Recuperado de: http://www.revistadegirona.cat/recursos/1998/0187_022.pdf
- Comisión Europea (1996a): *Comunicación a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones modificadas para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de la iniciativa comunitaria de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos destinada a fomentar el crecimiento del empleo, principalmente mediante el desarrollo de los recursos humanos*. Bruselas, Comunicación 96/C DOCE 200/06.
- Comisión Europea (1996b). *Informe Especial: Mejores oportunidades de empleo para las personas con discapacidad. Iniciativa Comunitaria de Empleo HORIZON*. Bélgica: Comisión Europea.
- Comisión Europea (1998). *Liberar el potencial de los jóvenes*. Bélgica: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2000). *Establecer políticas activas de empleo. Principales enseñanzas derivadas de las iniciativas de recursos humanos*. Bélgica: Comisión Europea.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0366:FIN:ES:PDF>

- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Comunicación de la Comisión relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible*. Bruselas, 2.7.2002 COM(2002)347 final: Comisión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final. 2005/0221(COD).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo. Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas (Libro Verde)*. Bruselas, 22.3.2006 COM (2006) 136 final: Comisión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad*. Bruselas, 5.09.2007 COM (2007)498 final.
- Commissions of the European Communities (2008). *Progress Towards The Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*. Bélgica: Commissions of the European communities.
- Comunicación C1996/200/06 a los Estados miembros por la que se fijan las orientaciones modificadas para los programas operativos o las subvenciones globales que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de una iniciativa comunitaria de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos destinada a fomentar el crecimiento del empleo, principalmente mediante el desarrollo de los recursos humanos. DOCE, núm. C 200, (1996).
- Comunicación C(2000)853 de la Comisión a la Estados miembros de 14.04.2000 por la que se establecen las orientaciones relativas a la iniciativa comunitaria EQUAL, al respecto de la cooperación transnacional para promocionar nuevos métodos de lucha contra las discriminaciones y desigualdades de toda clase de relación con el mercado de trabajo. DOCE, núm. 127, (2000).
- Consejo Económico y Social (2006). *El papel de la juventud en el sistema productivo español. Informe 6/2005. Sesión ordinaria del Pleno de 21 de diciembre de 2005*. Madrid: CES.
- Consejo Europeo de Laeken (2001). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/68832.pdf
- Consejo de Europa (2006). *Plan de acción 2006-2016 del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad y Recomendación Rec 2006(5) del Comité de Ministros a las Estados Miembros*. Recuperado de [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Spain.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Spain.pdf)
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y formación 2010 – Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación (2008/C 86/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, núm. C86/1 de 05-04-2008. Recuperado de <http://www.guiafc.com/documentos/2008-C086-01.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2010). *Nueva Estrategia Europea para el empleo y el crecimiento*. Brusela, 17 de junio de 2010. Recuperado de: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/115349.pdf

- Consejo Superior de Cámaras (2010). *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa*. Recuperado de https://www.camaras.org/publicado/formacion/manual_form/guia.pdf
- Consell de Mallorca (2009). *La taula per la inserción laboral de persones amb discapacitat amb necessitats de suport*. Recuperado de <http://taula.treballambsuport.com/>
- Consell Insular de Mallorca (1991). *Treball amb Suport*. Mallorca: Consell Insular de Mallorca, Servei d'Acció Social.
- Constitución Española de 27 de diciembre. BOE, núm. 311, (1987).
- Cook, T. D. & Reichardt, H. S. (1979): *Qualitative and Quantitative methods in Evaluation research*. Beverly Hills, California: Sage Publ.
- Correa, M. (2001). Los derechos laborales de los grupos vulnerables en el derecho social europeo. En F. Mariño & C. Fernández (Ed.), *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo* (pp. 491-528). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Chalmers, A. (1990). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment. Integrating individual difference and learning perspectives. En G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management*, 18, 1-42. Stamford, CT: JAI Press.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Danieli, A. & Wheeler, P. (2006). Employment policy and disabled people: old wine in new glasses?. *Disability & Society*, 21(5), 458-498.
- Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes. DOGC, núm. 5496, (2009).
- Decret 279/1987, de 27 d'agost, pel qual es regulen els Centres Ocupacionals per Disminuïts. DOGC, núm. 889, (1987).
- Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 152, (1991)
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. DOGC, núm. 4915, (2007)
- Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, por el que se regulan los Programas de Calificación Profesional Inicial. DOGC, núm. 5463, (2009).
- De la Herrán, A. & Paredes, J. (Coords.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- De La Herrán, A., Hernández, R., Izuzquiza, D. & Cerrillo, R. (2009). *Valoración del mediador laboral del programa PROMENTOR*. V Congreso de Formación para el Trabajo. Granada, 24-27 de junio.

- De la Villa, P. (2003). Las propuestas del Comité de Protección Social para cumplir los cuatro objetivos prioritarios de la Unión Europea. *Revista de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 47, 351-357.
- De Pablos, J.C. (comp.) (2008). *El empleo de cerca. Estudio sobre los agentes y estructuras en la provincia de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De Pablos, J. C. & Martínez, A. (2008). La estrategia europea de empleo. En J. C. De Pablos (comp.), *El empleo de cerca. Estudio sobre los agentes y estructuras en la provincia de Granada* (pp. 11-31). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Delgado, M. & Gallén, C. (coords.) (2006). *Normalidad y Límite. Construcción e integración social del borderline*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Del Barrio, J. A. & Castro Zubizarreta, A. (2009). Avanzando en los modelos de alojamiento que se ofrecen a las personas con discapacidad intelectual. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán De Urriés & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 211-236). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: UOC.
- Delors, J. (1996): *Educación: encierra un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Descy, P. & Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la Investigación sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo*. Luxemburgo: Cedefop, EUR-OP.
- Devos, T. & Banaji, M. R. (2003). Implicit Self and Identity. En M. R., Leary & J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 153-175). New York: The Guilford Press.
- Departament d'Educació (2010a). *Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.bec23a5800a3d81ae244968bb0c0e1a0/?vgnextoid=c1ee30944dedd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=c1ee30944dedd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=es_ES
- Departament d'Educació (2010b). *Estadística de l'Educació. Dades del curs 2009-2010*. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.cbdbab11d5a3f9031c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=336431e039649210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=336431e039649210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>
- Departament d'Educació (2010c). *Currículum Educació Secundària Obligatoria*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/curriculum_eso.pdf
- Departament d'Educació (2010d). *Orientacions i instruccions relatives als mòduls Cdels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/ModulsC_Orientacions_instruccions.pdf
- Departament de Treball (2010). *Presentació programa SUMA'T*. (Documento interno).
- Diener, E. & Larsen, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis & J.M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-415). New York: Guilford Press.

- Diputación de Barcelona (2009). *Programa europeu ILO-SER (Iniciatives Locals d'Ocupació al Sector dels Serveis a les Persones)*. Mòdul d'orientació i motivació. Recuperado de <http://iloser.diba.cat/>
- Dooley, D. & Prause J. (1997). Effect of Students' Self-esteem on Later Employment Status: Interactions of Self-esteem with Gender and Race. *Applied Psychology: An International Review*, 46(2), 175-198.
- Dunn, L. M. (1973). *Exceptional children in the schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunning, D. (2003). The Relation of Self to Social Perception. En M. R., Leary & J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 421-441). New York: The Guilford Press.
- ECOM (2008). Laboral. *Boletín INFORMA* del mes de Noviembre, nº 284.
- Edelberg, G. (2006). "Hard skills" y "Soft skills": ¿Conflicto o complemento?. *Revista de Empresa*, 15, 114-115. Recupeardo de [http://www.revistadeempresa.com/REVISTA/Private.nsf/VPDFArt/0B76BB262E555ED0C125711E0037EA35/\\$file/RDE15_edelberg.pdf](http://www.revistadeempresa.com/REVISTA/Private.nsf/VPDFArt/0B76BB262E555ED0C125711E0037EA35/$file/RDE15_edelberg.pdf)
- Elejabarrieta, F. (2005). *Material de consulta para aprender a preguntar. Entrevistas*. Generalitat de Catalunya. Escola d'Administració Pública de Catalunya. Recuperado de http://www.eapc.es/formacio/Generalitat/2005/prl_higiene/professorat/Higiene_preg.pdf
- Elxpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En A. Villa (Coord.), *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*, (pp. 123-189). Colección: Estudios y Documentos nº 17. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Erickson, F. (1986). Quantitative Methods in Research on Teaching. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan Publishing Company.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escobar, C. (1998). Plan de apoyo integral a iniciativas de autoempleo. *Revista de Estudios Cooperativos*, 65, 209-214.
- Espina, A. (2006). ¿Existe un modelo europeo de empleo?: el proceso de Luxemburgo. *Revista de Trabajo*, 2(3), 157-198.
- European Commission (2009). *Your guide to the Lisbon Treaty*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2009a). Europa area unemployment up to 8.9%. *Newsrelease euroindicator*, 61/2009. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-30042009-BP/EN/3-30042009-BP-EN.PDF
- Eurostat (2009b). *European strategy and co-operation in education and training*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
- Eurostat (2009c). *European Employment Strategy*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>

- EUSE (2009). *European Union of Supported Employment*. Recuperado de <http://www.euse.org/>
- FATCAT (2010). *Further Development and Transfer of Competence Assessment Tool. Competence Assessment Tools (CAT)*. Recuperado de <http://www.fatcat.hu/tiki-index.php>
- FEAPS (2009). *Programas y servicios FEAPS*. Recuperado de <http://www.feaps.org/>
- Federal Register. (September 25). Developmental Disabilities Act of 1984. Report 98-1074, Section 102 (11) (F), (1984).
- Fenning, R., Baker, J., Baker, B. & Crnic, K. (2007). Parenting Children With Boderline Intellectual Functioning: A Unique Risk Population. *American Journal on Mental Retardation*, 112(2), 107-121.
- Fernández, S., Cordero, J. M. & Córdoba, A. (1996). *Estadística Descriptiva*. Madrid: ESIC.
- Fernández, S., Iglesias, M.T. & Martís, J. R. (2004). *Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad*. Madrid: IMSERSO.
- Ferrández, A. (2002): *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferrández, A. & González Soto, A. P. (1990). *La programación del aprendizaje*. Zaragoza: Materiales AFFA, Fondo Formación.
- Figuera, P., Freixa, M. & Paula, I. (2008). *Les habilitats socials per a la integració sociolaboral de les persones amb intel·ligència límit. Una visió des de la pràctica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Documents de Treball. Sèrie Desenvolupament Econòmic, 4.
- Fugate, M., Kinichi, A. & Ashfort, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and aplications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- Fundación Cirem (1999). *Cuadernos para la Inserción Laboral. ¿Cómo desarrollar la empleabilidad?*. Madrid: Caritas Española.
- Fundación Luis Vives (2007). *Claves sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161. Recuperado de http://www.oriapat.net/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf
- García, A. C. & Lens, J. (2007). *Microcréditos: La revolución silenciosa*. Madrid: Debate.
- García Gómez, A. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1), 29-54.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pla per a la Inclusió i la Cohesió Social a Catalunya. Visió, necessitats, conceptes, estratègia. Construint la resposta*. Volum I. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar Social. Recuperado de http://www.tercersector.cat/admin/repositori/File/Poltiques%20Socials/Pla_per_a_la_nclusi_i_la_Cohesi_Social_a_Catalunya_2006-2009%5B1%5D.pdf

- Generalitat de Catalunya (2009). *Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/treball/10%20-%20Ocupacio/07%20-%20Canals%20interns/Arxius/Acord_%20mesures_ocupacio_juvenil.pdf
- George, D. & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.
- Gesem & Servei d'Ocupació de Catalunya (2011). *Model Competencial Programa SUMA'T-2011*. Barcelona: Gesem Editors.
- Gold, M. (1973). Stimulus factors in skill training of the retarded on a complex assembly task: Acquisition, transfer, and retention. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 517-526.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Castro, J. L. & Gómez Sánchez, P. C. (2000). *Los programas de diversificación curricular. Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Madrid: EOS.
- González, S. (2001). La dimensión europea de la protección social de los grupos vulnerables. En F. Mariño & C. Fernández (coords.), *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo* (pp. 9-49). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- González, J. & Wagenaar, R. (coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education al.pdf
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach R. G. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñoz, R. & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- González Soto, A.P., Medina, A. & De la Torre, S. (2002). *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas, DL.
- Grupo CIFO (2005). *Estudi de les necessitats formatives dels treballadors amb discapacitat en els entorns professionals dels Centres Especials de Treball. Per la coordinadora de Tallers per a persones amb discapacitat psíquica de Catalunya*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal.
- Hair, E. C., Moore, K. A., Ling, T. J. & McPhee-Baker, C. (2009). Youth who are "disconnected" and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities. *Child Trends*, 37, 1-8.
- Halpern, A. S. (1995). Transición: Vino Viejo en Botellas Nuevas. *Siglo Cero*, 26(5), 5-13.

- Halpern, A. S. (1999). *Transition. Is it time for another rebottling?*. Paper presented at the 1999 Annual OSEP Project Director' Meeting, Washington, D.C. June. Recuperado de <http://www.mnddc.org/parallels2/pdf/98-NTN-UOM.pdf>
- Hernando, A., Alonso, P., Lobato, H. & Montilla, C. (2006). *Mejora del autoconcepto/autoestima en la enseñanza secundaria*. V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hogg, M. A. (2003). Social Identity. En M. R., Leary & J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 462-479). New York: The Guilford Press.
- ICE-Universidad de Deusto (1993). *Discapacidad y Conducta Adaptativa*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Inglés, C., Rodríguez-Marín, J. & González-Pienda, A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173.
- International Labour Office (ILO) (1998). *Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO.
- International Labour Office (ILO) (2010). *Global employment trends for youth (August 2010)*. Geneva: ILO. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_143349.pdf
- Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP) (2010). *Sistema integrat de qualificacions i formació professional de Catalunya (SQCAT)*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/Sistema_Integrat_Qualificacions.pdf
- Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT) (2009a). *Taxes d'activitat, ocupació i atur per sexe i edat*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/cat/economia/ecotreball.html>
- Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT) (2009b). *Taxes d'activitat, ocupació i atur per sexe i edat. I trimestre 2009*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=0608>.
- Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT) (2010). *Enquesta de Població Activa. Taxa d'atura a Catalunya. 2on. trimestre de 2010*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/treball/epa?tc=4&id=xc40>
- Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) (2010). *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales (CNCP)*. Ministerio de Educación. Documento web. Recuperado de http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- Instituto Nacional de Empleo (INEM) (2009). *Datos estadísticos del paro*. Recuperado de http://www.inem.es/inem/cifras/datos_avance/paro/index.html.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD 2008)*. Madrid: INE. Recuperado de http://sid.usal.es/estadisticas_edad2008.asp

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *EPA, Encuesta de Población Activa, segundo trimestre de 2009*. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0209.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010). *EPA, Encuesta de población activa. 2º trimestre del 2010*. Recuperado de www.ine.es
- Jacob, M. (2008). Unemployment benefits and parental resources: what helps the young unemployed with labour market integration?. *Journal of Youth Studies*, 11(2), 147-163.
- Jan Vranken & Centro OASeS (2010). *El Programa para el Desarrollo de Planes Locales para la Inclusión Social en Cataluña. Informe Final*. Bélgica: Comisión Europea Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión.
- Jiménez González, J. M. (2009). La formación de los profesionales de la formación. En J. Tejada (Coord. General), *V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas* (pp. 241-251). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Jordán de Urríes, F. B. (2008). Empleo con apoyo para personas con enfermedad mental. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 299-305.
- Jordán de Urríes, F. B. & Verdugo, M. A. (2003). *El Empleo con Apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Artegraf.
- Jover, D. (2006). Formación e inserción socio-laboral. Jóvenes y educación no formal. *Revista de estudios de juventud*, 74, 95-112.
- Jurado, P. (1993). *Integración socio-laboral y Educación Especial*. Barcelona: Ed. PPU.
- Jurado, P. (1997). La Transición Escuela-Vida Adulta: Integración y Alternativas Curriculares. En A. Sánchez & J. A. Torres, *Educación Especial* (pp. 293-310). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Jurado, P. (2001). *Formación, Atención a la Diversidad e Inserción Profesional-Laboral*. III Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, 20-22 junio.
- Jurado, P. (2004). *Formación para la Inclusión Social y en el Mundo del Trabajo de Jóvenes con Necesidades Especiales*. VI Congreso Intenacional de Formação para el Trabalho, Porto, 25-26 novembro.
- Jurado, P. (2005). *Los profesionales de Centros Ocupacionales y Centros Especiales de Trabajo en Catalunya. Análisis de Necesidades Formativas*. IV Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, 9-11 noviembre.
- Jurado, P (2007a). *Conceptualización de la CIL*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jurado, P. (2007b). *Diversidad e Inserción profesional. La Integración de las personas con discapacidad en el mundo del trabajo*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/pedrojurado.htm>
- Jurado, P. (2008). *Adaptabilidad y Empleabilidad: Claves para la inserción en el trabajo de jóvenes con necesidades especiales*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Jurado, P., Moreno, F. X., Mas, O. & Olmos, P. (2008). *Qüestionari d'autopercepció de competències bàsiques orientat a la inserció laboral de persones amb capacitat intel·lectual límit*. Sabadell: Vapor Llonch.
- Jurado, P., Olmos, P. & Moreno, F. X. (2009). *Programa Bellvís. Dispositiu de suport i acompanyament pedagògic: INFORME*. Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de L'Hospitalet. Àrea de Promoció Econòmica (documento interno).
- Jurado, P. & Olmos, P. (2010). Procesos de orientación para la inserción socio-laboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado laboral. Un modelo de orientación para la inserción. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 93-108.
- Kämäräinen, P. (2002a). Exploring key qualifications: context, theory and practice in Europe. En P. Kämäräinen, G. Attwell & A. Brown (eds.), *Transformation of learning in education and training: Key qualifications revisited* (pp. 20-38). Luxembourg: Cedefop, EUR-OP.
- Kämäräinen, P. (2002b). Rethinking key qualifications: towards a new framework. En P. Kämäräinen, G. Attwell & A. Brown (eds.), *Transformation of learning in education and training: Key qualifications revisited* (pp. 39-52). Luxembourg: Cedefop, EUR-OP.
- Kämäräinen, P., Attwell, G. & Brown, A. (eds.) (2002). *Transformation of learning in education and training: Key qualifications revisited*. Luxembourg: Cedefop, EUR-OP.
- Kendall, S., Straw, S., Jones, M., Springate, I. & Grayson, H. (2008). *A Review of the Research Evidence (Narrowing the Gap in Outcomes for Vulnerable Groups)*. Slough: NFER. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/ac/57.pdf
- Kluchohn, M. Murray, H. A. & Scheider, D. M. (1968). *Personality in nature, society and culture*. New York: Knopf.
- Laparra, M. & Pérez, B. (Coords.) (2007). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Recuperado de http://www.foessa.org/Componentes/ficheros/file_view.php?MTAxNDE%3D
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Leary, M. R. & Price, J. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S. & Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2000.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los minusválidos*. BOE, núm. 103, (1982).
- Ley Orgánica 1/1990 de *Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre de 1990, BOE, núm. 238, (1990).

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación, por la que se regula en artículo 30 los programas de cualificación profesional inicial, destinados al alumnado que no ha obtenido el título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 106, (2006).
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. BOE, núm. 299, (2006).
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción. BOE, núm. 299, (2007).
- Ley 12/2009, del 10 de julio, de *Educación, que regula los programas de cualificación profesional inicial en el artículo 60*. DOGC, núm. 5422, (2009).
- Lezcano, F. (2003). *El acceso al empleo de las personas con enfermedad mental*. Recuperado de <http://www.feafescyl.org/descargas/documentos/articulos/03.pdf>
- Lois, R., Miramontes, A., Piñeiro, A. & Rodríguez, R. (2005). Los pactos territoriales a favor del empleo en España. *Boletín de la A.G.E.*, 39, 235-360.
- López-López, J. R. & López-Soler, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- Luckasson, R. & cols. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th Edition). Washington: AAMR. Versión española de M. A. Verdugo & C. Jenaro (1997): *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo / American Association on Mental Retardation*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Malgesini, G. & González, N. (2005). *Cumbre de Lisboa. Estrategia Europea de Inclusión Social*. España: Fundación Luís Vives.
- Marhuenda, F. (2009). Formación y empleabilidad en las empresas de inserción social. En J. Tejada (Coord. General), *V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. Libro de Actas (CD). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C. & Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació La Caixa. Recuperado de <http://www.csi-sif.es/ense/modules/debatedigital/003112.pdf>
- Mariño, F. & Fernández, C. (coords.) (2001). *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Martínez, A. (2008). El trabajo cotidiano de los agentes de orientación laboral. En J. C. de Pablos Ramírez (comp.), *El empleo de cerca. Estudio sobre los agentes y estructuras en la provincia de Granada* (pp. 121-138). Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Martínez Reguera, E. (1999). *Pedagogía para mal educados*. Madrid: Ediciones del Quilombo.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-257). Madrid: La Muralla.
- McWhirter, E. H. & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40(2), 182-202.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, and Society: From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2008-2010*. Madrid: MEPSYD.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2009). *Datos y cifras: Curso escolar 2009 / 2010*. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/datos-cifras2009.pdf?documentId=0901e72b8007c981>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2010). *Datos y cifras: Curso escolar 2010 / 2011*. Recuperado de http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf
- Moral, F. (2002). *Las condiciones de vida de los jóvenes desempleados*. Madrid: INJUVE.
- Moreno, A. (Dir.) & Soler, M. P. (Coord.) (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morreau, L. E. & Bruininks, R. H. (1991). *Checklist of Adaptive Living Skills*. DLM Teaching Resources, Allen, TX.
- Morris, M. & Easton, C. (2008). *Narrowing the Gap in Outcomes: Further Overview of Data and Evidence on the ECM Outcomes for Vulnerable Groups. Progress Report and Update*. Slough: NFER.
- Morris, M., Rutt, S., Kendall, L. & Mehta, P. (2007). *Overview and analysis of available datasets on vulnerable groups and the five ECM outcomes: executive summary*. Slough: NFER.
- Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

- Moya, J., Luengo, F., Sánchez, P. & Bolívar, A. (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículum integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Naciones Unidas (1996). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad y Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Madrid: Artegraf.
- Navarrete, L. (dir.) (2007). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: INJUVE.
- Navarro Hinojosa, R. (coord.) (2007). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.
- Navío, A. (2005a). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2005b). Convergencia Europea y Universidad. Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- Navío, A. (2006). La formación de profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *Educar*, 38, 63-79.
- Navío, A. (2009). El formador como innovador en el contexto de la formación para el trabajo. En J. Tejada (Coord. General), *V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas* (pp. 289-303). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Navío, A. & Ruiz Bueno, C. (2001). *Formación, Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. III Congreso de Formación Ocupacional. 2º Libro de Actas. Zaragoza: Grupo CIFO-IFES.
- Nyland, C., Forbes-Mewett, H., Marginson, S., Ramia, G., Sawir, E. & Smith, S. (2009). International student-workers in Australia: a new vulnerable workforce. *Journal of Education and Work*, 22(1), 1 – 14.
- Observatori del Treball (2010). *Dades del mes de setembre de 2010*. Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/observatorit treball/Generic/Documents/Treball/Estadistica/Avanc%20d_atur/2010/Arxius/adc_setembre_2010.pdf
- Observatorio Ocupacional (2008). *Informe sobre el mercado de trabajo de las personas con discapacidad. Zona de convergencia Nacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20582/informe_mercadodetrabajo.pdf
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (ed.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ed. Morata.
- Olmos, P. (2009). *Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral: hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo* (Tesina. Departamento Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona). Recurso electrónico. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/41959>
- Olmos, P. (2011). Formación, mujer y trabajo: programa formativo “Aprender a desarrollar la empleabilidad”. *Cim.economía*, 17, 113-140.

- Orden, de 14 de enero de 2000, *por la que se aprueban las bases reguladoras que han de regir las subvenciones relativas a las acciones de formación ocupacional y afines de carácter ocupacional que promueve la Dirección General de Ocupación del Departamento de Trabajo*. DOGC, núm. 3067, (2000).
- Orden TAS/2643/2003, de 18 de septiembre, *por la que se regulan las bases para la concesión de subvenciones para la puesta en práctica de programas experimentales en materia de ocupación*. BOE, núm. 232, (2003).
- Orden TAS/816/2005, de 21 de marzo, *por la que se adecuan al régimen jurídico establecido en la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones las normas reguladoras de subvenciones que se concedan por el Servicio Público de Empleo Estatal en los ámbitos de empleo y de formación profesional ocupacional*. BOE, núm. 78, (2005).
- Orden TRE/235/2009, de 8 de mayo, *per la qual s'estableixen les bases reguladores i s'obre la convocatòria per al 2009 per a la concessió de subvencions per a la realització dels plans d'ocupació i per a les actuacions de la xarxa d'orientació per a l'ocupació*. DOGC, núm. 5379, (2009).
- Ordre TRE/220/2002, de 23 de mayo, *per la qual s'estableixen les bases reguladores de les subvencions destinades als projectes d'escoles taller, cases d'oficis, tallers d'ocupació i unitats de promoció i desenvolupament*. DOGC, núm. 3667(2002)
- Ordre TRE/369/2010, de 28 de juny, *per la qual s'estableixen les bases reguladores i la convocatòria per a la concessió de subvencions a entitats locals per a la realització de projectes de cases d'ofici dins del programa Noves Cases per a Nous Oficis (projecte Impuls - Treball)*. DOGC, núm. 5664, (2010).
- Ordre TRE/500/2010, de 25 d'octubre, *per la qual s'estableixen les bases que han de regir la concessió d'ajuts per a la realització del Programa d'Experiència Professional per a l'ocupació juvenil a Catalunya (Programa Suma't)*. DOGC, núm. 5746, (2010).
- Ordre TRI/213/2006, de 13 de marzo, *reguladora dels programes d'informació i orientació professional*. DOGC, núm. 4627, (2006).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1997). *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2007). *Jobs for Youth: Spain*. Paris: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009a). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009b). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DES ECO.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000). *La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes*. Ginebra: OIT/CINTERFOR. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/150/pdf/oit.pdf>

- Organisme Autònom Flor de Maig (2007). *Programa de Desarrollo de Habilidades Emocionales para jóvenes con discapacidad intelectual (programa de formación para la inserción laboral). Projecte Iniciativa al Treball en el Sector Serveis. Dispositiu Integral de Formació i Inserció Sociolaboral*. Cerdanyola del Vallès: autor (inédito).
- Organización Mundial de La Salud (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. Ginebra: OMS.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Paton, S. M., Walberg, H. J. & Yeh, E. F. (1973). Ethnicity, environmental control, and academic self-concept in Chicago. *American Educational Research Journal*, 10(1), 85-99.
- Pereda, S. & Berrocal, F. (2004). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, H. & Ortega, S. (2002). Capacitación y empleo de jóvenes con discapacidad. Proyecto ANTEAR. *MinusVal*, 134, 38-40. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/134/minusval_134.pdf
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Popp, S. & Schels, B. (2008). Do you feel excluded?' The subjective experience of young state benefit recipients in Germany. *Journal of Youth Studies*, 11(2), 165-191.
- Porter, R. (2002). *Breve historia de la locura*. Madrid: Turner publicaciones.
- Proceso de Luxemburgo. *Propuesta de directrices para las políticas de empleo en los Estados miembros en el año 2000*. Recuperado de: http://www.discapnet.es/documentos/tecnica/pdf/eg2000_es.pdf
- Puig, M. & Martínez, A. (2008). *La responsabilitat social de l'Administració. Un rept per al segle XXI*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Estudis. Sèrie Desenvolupament Econòmic, 2.
- Real Decreto 1368/1985, de 17 de julio, por el que se regula la relación laboral de carácter especial de los Minusválidos que trabajen en Centros Especiales de Empleo. BOE, núm. 189, (1985).
- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el cual se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Trabajo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social del minusválido. BOE, núm. 294 (1985).
- Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, por el que se regula los Centros Ocupacionales para minusválidos. BOE, núm. 294, (1985).
- Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. BOE, núm. 43, (2011).

- Reglamento (CE) 1784/1999 del Parlamento y del Consejo, de 12 de julio de 1999, *relativo al Fondo Social Europeo*, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L 213/5, (1999).
- Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, *por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad*. BOE, núm. 45, (2004).
- Real Decreto 870/2007, de 2 de julio de 2007, *por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo*. BOE, núm. 168, (2007).
- Real Decreto 221, de 15 de febrero, *por el que se crea y se regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las empresas*. BOE, núm. 52, (2008).
- Resolución de 7 de julio de 1995 del Instituto Nacional de Empleo, *de aplicación y desarrollo de la Orden de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. BOE, núm. 179, (1995).
- Revuelta, F. I. & Sánchez, M. C. (2009). *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe
- Roca Clareda, J. & Fullaondo, A. (2011). *Análisis de la distribución territorial de la inmigración extranjera en la Región Metropolitana de Barcelona*. Recuperado de <http://www-cpsv.upc.es/documents/AnalisisDistribucionTerritorialInmigracionExtranjeraRMB.pdf>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006): De la evaluación a la formación de competencias genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Rodríguez Moreno, M. L., Serreri, P. & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.
- Roig, J. (2003). *Les competències bàsiques a l'àmbit laboral*. Congrés de competències bàsiques, Barcelona, 26 i 27 de juny.
- Román, J. M. & García, D.A. (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-128.
- Roulstone, A. & Warren, J. (2006). Applying a barriers approach to monitoring disabled people's employment: implications for Disability Discrimination Act 2005. *Disability and Society*. 21(2), 115-131.
- Rubio Serrano, F. (2006). *Inserción Laboral de Mujeres Inmigrantes y Perspectiva de Género*. Ponencia presentada en las V Jornadas sobre Inmigración, mujer inmigrante y sociedad, Cádiz, 28, 29 y 30 de septiembre. Recuperado de http://www.surt.org/docs/insercion_laboral_inmigrantes_cadiz.pdf

- Ruiz Bueno, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. Fitxa metodològica. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 75-88.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., Aristegui, I. & Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 7*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ruiz Urrestarazu, E., Lozano, M.A. & Armiño, E. (2005). La iniciativa comunitaria EQUAL, estrategia de equidad social y desarrollo. *Boletín de la A.G.E.*, 39, 307-333.
- Rusch, F. R. (1979). A functional analysis of the relationship between attending and producing in a vocational training program. *The Journal of Special Education*, 13(4), 399-411.
- Rusch, F. R. & Hughes, C. (1989). Overview of Supported Employment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 351-363. Recuperado de <http://www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=1286192&blobtype=pdf>
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Salvà, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: otras miradas. En J. Tejada (Coord. General), *V Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas* (pp. 143-156). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Sánchez Asín, A. & Boix, J. L. (2008). El alumno con Necesidades Educativas en la ESO ¿Por qué mejora en un Programa de garantía Social?. *Bordón*, 60(2), 99-112.
- Santibáñez, J. (2009). Diferencias entre estima : del alumno hacia sí mismo, percibida desde los demás y dirigida hacia los otros. *Educar*, 44, 97-119.
- Schalock, R. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. *Siglo Cero*, 32(2), 17-27.
- Schalock, R. (2009). La Nueva Definición de Discapacidad Intelectual, los Apoyos Individuales y los Resultados Personales. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 69-88). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Schalock, R., Sharon, W. B., Luckasson, R., Marc Tassé, M. S. & Wehmeyer, M. (2006). *User's Guide: Mental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th Edition. Applications for Clinicians, Educators, Disability Program Managers, and Policy Makers*. Washington, D.C.: AAIDD.
- Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schalock, R. & Verdugo, M.A. (2009). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://gredos.usal.es/getblob?blobid=6748759970351759>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2009). *Información sobre Mercado de trabajo de: jóvenes, personas con discapacidad, mujeres, extranjeros y demandantes de larga duración*. Madrid: INEM. Recuperado de <https://www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/static/Redirect.do?page=introObservatorio>

- Shaw, S., Grimes, D. & Bulman, J. (2005). Educating Slow Learners: Are Charter Schools the Last, Best Hope for Their Educational Success?. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 10-19.
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, 5-6, 607.
- Soriano, V. (dir.) (2002). *Transición de la escuela al mundo laboral. Principales problemas, temas y opciones con los que se enfrenta el alumnado con necesidades educativas especiales en 16 países europeos*. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Subcomisión de Trabajo y Asuntos Sociales *para potenciar y promover la responsabilidad social de las empresas. Acuerdo de Comisión por el que se aprueba con modificaciones el Informe*. BOE núm. 424, (2006).
- Subirats, J. (dir), Bonet, J., Fernández, M., Gallego, A. & Obradors, A. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Subirats, J. (dir.), Gomà, R. & Brugué, J. (Coords.) (2005): *Análisis de los factores de exclusión social*. Documentos de Trabajo 6. Bilbao: Fundación BBVA. IGOP-UAB. Recuperado de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf
- Suñol, J. (1996). *Educar a jóvenes de riesgo social*. Madrid: CCS.
- SURT (2010). *Herramientas Interactivas de Autoevaluación de Competencias*. Recuperado de <http://surt.org/hidaec/es/index.html>
- Susinos, T. (2007). Tell me in your own word: disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability & Society*, 22(2), 117-127.
- Szabo, D., Gagné, D. & Parizeau, A. (1980). *El adolescente y la sociedad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Tajfel, H. (1975). La categorización social. En S. Moscovici, *Introducción a la psicología social* (pp. 349-387). Barcelona: Planeta.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México, D.F.: Ed. Limusa.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación. En I. Rodríguez (Coord.), *Estrategias de Innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje* (pp. 133-159). Valladolid: Servicio Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Tejada, J. & Giménez, V. (coords.) (2007). *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Volumen 2. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tejada, J. & Navío, A. (2006). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

- Tejedor, F. J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de la investigación educativa. *Educar*, 10, 79-101. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10p79.pdf>
- Terzian, M., Giesen, L y Mbwana, K. (2009). Why teens are not involved in out-of-school time programs: The youth perspective. *Child Trends*, 38, 1-9. Recuperado de http://www.childtrends.org/Files//Child_Trends-2009_07_22_RB_YouthRoundtable.pdf
- Tezanos, J. F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Ed. Sistema, DL.
- Tratado de Amsterdam, de 7 de mayo de 1999, *por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado en Amsterdam el 2 de octubre de 1997*. BOE 109, (1999).
- Tratado de Lisboa, de 13 de diciembre de 2007, *por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007*. DOCE, C306/01, (2007).
- Tratado de Niza, 10 de marzo de 2001, *por el que se modifican el tratado de la unión europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos*. DOCE C80/01, (2001).
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Tsang, H. (2003). Augmenting vocational outcomes of supported employment with social skills training. *Journal of Rehabilitation*, 69, 25-30. Recuperado de: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0825/is_3_69/ai_106646164/pg_1?tag=artBody;col1
- Turcotte, D., Lamonde, G. & Beaudoin, A. (2009). Evaluation of an In-Service Training Program for Child Welfare Practitioners. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 31-41.
- Turnbull, A. P., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Unesco (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- Urra, J. (1997). *Adolescentes en Conflicto. 29 casos reales*. Madrid: Pirámide.
- Valverde, J. (2002). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Van Houten, D. & Jacobs, G. (2005). The empowerment of marginals: strategic paradoxes. *Disability & Society*, 20(6), 641-654.
- Vapor Llonch (2007). *Coneixement d'Oficis 2007-2008. Pla Joves a la Feina*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell, Servei de Promoció Econòmica. Soporte: DVD.

- Vapor Llonch (2008a). *INTEGREMP. Jornada d'Empreses per a la Integració Laboral*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell, Servei de Promoció Econòmica. Soporte: DVD.
- Vapor Llonch (2008b). *Pla Joves a la Feina 2007/08*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell, Servei de Promoció Econòmica.
- Vapor Llonch (2008c). *Díptics informatius Vapor Llonch. Oportunitats per rebre formació i oportunitats per trobar professionals o trobar feina*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell, Servei de Promoció Econòmica.
- Veciana, P. (coord.) (2007). *Las empresas de inserción en España*. Barcelona: Fundació Un Sol Món de Caixa de Catalunya.
- Vega, A. (1994). *Pedagogía de Inadaptados Sociales: la educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.
- Verdugo, M. A. (2009). Calidad de Vida, I+D+i y Políticas Sociales. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 33-55). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, B., Martín, R., Ruiz, N. & Santamaría, M. (2009). Influencia del Empleo con Apoyo en la Calidad de Vida y Autodeterminación. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 179-193). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, B., Sánchez, M. C. y Benito, M. C. (2009). Influencia de las pensiones en el acceso al empleo y la actividad. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 163-177). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A., Nieto, T., Jordán de Urríes, B. & Crespo, M. (2009). *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vidal, F. & Ortega, E. (2003). *De los recursos a los sujetos. Inserción laboral de la jóvenes desempleados en España en la segunda modernidad*. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1824999805&menuId=686639162>
- Villa, A. (Coord.) (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Colección: Estudios y Documentos nº 17. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. & Poblete, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Viso, J. R. (2010). *Enseñar y aprender por competencias. Qué son las competencias. Vol. I*. Madrid: EOS.
- Weatherman, R. F. & Hill, B. K. (1993). La evaluación de la conducta adaptativa y los problemas de conducta: la SIB, escalas de conducta independiente, y el ICAP, inventario para la programación individual y la planificación de servicios. En ICE-Universidad de Deusto, *Discapacidad y Conducta Adaptativa* (pp. 53-66). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Weinberg, P. D. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Porto Alegre: Foro Mundial de Educación. Debate Temático: La formación profesional y la ilusión de la empleabilidad.

- Wehman, P., Gran, W., Kregel, J., Kreutzer, J., Callahan, M. & Banks, P.D. (1990). Supported Employment: An Alternative Model for Vocational Rehabilitation of Persons with Severe Neurologic, Psychiatric, or Physical Disabilities. En J. Kregel, P. Wehman & M.S. Shafer (eds.), *Supported Employment for persons with severe disabilities: from research to practice. Volume III* (pp. 101-114). Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Wehman, P., Hill, J. W. & Koehler, F. (1979). Placement of developmentally disabled individuals into competitive employment: Three case studies. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 14, 269-276.
- Wehman, P., Revell, W. & Brooke, V. (2003). Competitive Employment. Has It Become the "First Choice" Yet?. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(3), 163-173.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Yunus, M. (2006). *El Banquero de los pobres: los microcréditos y la batalla contra la pobreza en el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ed. Narcea.

8. ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO AUTOCOM

A continuación se presentan únicamente ítems que han conformado el cuestionario de esta investigación. El formato definitivo del instrumento, tal y como se presentó a los centros y a los jóvenes, puede consultarse en el CD adjunto a este trabajo.

PRIMERA PARTE

1. Sexo: Hombre Mujer
2. ¿Qué edad tienes?: años
3. ¿Dónde naciste?: Cataluña
 Otro lugar de España. Provincia:.....
 Extranjero. País:.....
4. En el caso de haber nacido fuera de Cataluña. ¿Cuánto tiempo hace que resides aquí?:
 Menos de 1 año Entre 1-3 años Más de 3 años
5. ¿Dónde vives? (indica la ciudad y/o barrio):
6. ¿Qué idioma/s hablas habitualmente?: Castellano Catalán
 Otro/s:
7. ¿Posees algún certificado de discapacidad?: Sí No
8. ¿Tienes el graduado en ESO?: Sí No

Sólo en el caso de NO tener el graduado en ESO:

9. El último curso que cursaste en la escuela o instituto fue:
 1º ESO
 2º ESO
 3º ESO
 4º ESO
 Otro. ¿Cuál?:
10. Te gustaría obtener el Graduado en ESO:
 Sí No
 ¿Por qué?:

11. Detallamos a continuación varias modalidades formativas. ¿Cuál te gustaría cursar?. Indícalo señalando las casillas correspondientes (puedes marcar más de una):

- Grado Universitario
- Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS)
- Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Escuela Taller
- Casa de Oficios
- Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI) - Programa de Transició al Treball (PTT)
- Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI) - Programas de Formación y Aprendizaje Profesional (FiAP)
- Curso de Formación Ocupacional
- Otras (indica cuál o cuáles):
- Ninguna
- No lo sé

12. De las opciones que has marcado en la pregunta anterior, qué especialidad formativa te gustaría cursar (Pe./ Turismo, hostelería, electricidad, educación, sanidad, etc.):

.....
.....
.....

13. ¿Qué estudios mínimos crees que una empresa te van exigir para ocupar un puesto de trabajo?:

.....

14. ¿Qué estudios mínimos crees que son necesarios para acceder al mercado de trabajo actual?:

.....

15. Marca la casilla de todas aquellas personas con las que actualmente vives:

- Padre Madre Hermanos/as. ¿Cuántos?:
- Abuelos/as. ¿Cuántos?:
- Otros familiares. ¿Cuántos?:

16. ¿Qué posición ocupas entre tus hermanos/as? (El 1º, 2º, 3º...):

.....

17. Tu madre nació en:

- Cataluña
- Fuera de Cataluña (otra zona de España). Provincia:
- Extranjero. País:

Sólo en el caso de haber nacido en el Extranjero, u otra zona de España:

- 17.1. ¿Reside en Cataluña?: Sí No
- 17.2. Si vive en Cataluña, indica cuánto tiempo hace:
- Menos de 1 año Entre 1-3 años Más de 3 años
- No lo sé
18. Tu padre nació en:
- Cataluña
- Fuera de Cataluña (otra zona de España). Provincia:
- Extranjero. País:

Sólo en el caso de haber nacido en el Extranjero, u otra zona de España:

- 18.1. ¿Reside en Cataluña?: Sí No
- 18.2. Si vive en Cataluña, indica cuánto tiempo hace:
- Menos de 1 año Entre 1-3 años Más de 3 años
- No lo sé
19. En tu casa se habla habitualmente: Castellano
- Catalán
- Otra/s lengua/s:
20. Tu madre: Trabaja. Profesión:
- No trabaja (Sin contrato laboral. Ama de casa.).
21. Tu padre: Trabaja. Profesión:
- No trabaja (Sin contrato laboral).
22. ¿Qué estudios tiene tu madre?: Primarios Secundarios Superiores
- Ninguno No lo sé
23. ¿Qué estudios tiene tu padre?: Primarios Secundarios Superiores
- Ninguno No lo sé
24. ¿Algún miembro de tu familia, o de tu entorno más próximo, te pregunta cómo te va en el curso de formación que estás realizando?:
- Sí ¿Quién o quiénes? (indica padre, madre, hermano/a, amigos, etc.): .
-
- ¿Por qué crees que te pregunta o preguntan?:
-
- No ¿Por qué crees que no te pregunta o preguntan?:
-

25. ¿Has trabajado alguna vez?

Sí ¿Desarrollando qué trabajo o trabajos?:

¿Durante cuánto tiempo?: menos 1 año más de 1 año

¿En qué situación? (puedes marcar más de una opción):

Haciendo prácticas profesionales (convenio de prácticas).

Con contrato de trabajo.

Sin contrato de trabajo.

No

26. Actualmente, ¿estás realizando algún tipo de actividad laboral? (Las prácticas profesionales también se contemplan como un trabajo, por lo tanto, si estás haciendo prácticas deberás indicar Sí):

Sí ¿Desarrollando qué trabajo o trabajos?:

¿Cuánto tiempo hace que trabajas?: menos 1 año más de 1 año

¿En qué situación? (puedes marcar más de una opción):

Haciendo prácticas profesionales (convenio de prácticas).

Con contrato de trabajo.

Sin contrato de trabajo.

No

27. ¿En qué te gustaría realmente trabajar?:

28. ¿En qué crees que podrás trabajar?:

29. Indica a continuación si estás o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) Una característica del mercado de trabajo actual es la estabilidad laboral.	<input type="checkbox"/> Sí estoy de acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo
b) En el mercado de trabajo actual es fácil cambiar de profesión.	<input type="checkbox"/> Sí estoy de acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo
c) Cuando una empresa contrata a alguien valora únicamente su experiencia laboral o profesional.	<input type="checkbox"/> Sí estoy de acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo
d) Los trabajadores menores de 40 años tienen las mejores oportunidades de trabajo.	<input type="checkbox"/> Sí estoy de acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo
e) Es más fácil acceder al mercado de trabajo si no te importa moverte geográficamente. Por ejemplo, cambiar de ciudad, hacer cada día un trayecto de una hora, etc.	<input type="checkbox"/> Sí estoy de acuerdo <input type="checkbox"/> No estoy de acuerdo

SEGUNDA PARTE

<i>Responde las siguientes afirmaciones según corresponda</i>	(4)	(3)	(2)	(1)
	Sí, muchas veces	Algunas veces	Más bien pocas veces	No, nunca
1. Me gusta leer textos en castellano como cómics, tebeos, revistas, libros u otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me gusta leer textos en catalán como cómics, tebeos, revistas, libros u otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Entiendo lo que leo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escribo correctamente, sin cometer faltas de ortografía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me resulta fácil hablar con otra persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Me resulta fácil hablar delante de un grupo de personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me oriento fácilmente en los distintos lugares a los que voy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Soy capaz de recordar fechas que no son importantes o significativas para mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Utilizo programas como el procesador de textos para hacer mi currículum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se me da bien resolver problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Utilizo programas como el Google Maps, u otros, para saber cómo llegar a un lugar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cuando compro algo nuevo, acostumbro a leer sus instrucciones o normas de uso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Chateo diariamente con mis amigos/as (Messenger, Skipe, gmail...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para quedar con mis amigos/as utilizo el teléfono móvil (les llamo o envío un "sms").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me gusta hacer cosas nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. En mi grupo de amigos/as soy de los/las que les gusta proponer ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me resulta fácil tomar decisiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sé hacer frente a situaciones difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Pienso en tener mi propio negocio o ser autónomo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me considero una persona atractiva físicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A mis amigo/as les gusta cómo soy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Me gusta practicar algún tipo de deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Me considero una persona despierta, espabilada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Responde las siguientes afirmaciones según corresponda</i>	Sí, muchas veces	Algunas veces	Más bien pocas veces	No, nunca
24. Voy al médico cuando me encuentro mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Me considero una persona optimista, sociable, comunicativa, con buen humor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Me resulta fácil expresar mis emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Cuido mi estado de salud (camino, evito fumar, como fruta, evito beber...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Reconozco cuando me he equivocado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Acepto perder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Cuando abro la puerta de la nevera ya sé lo que quiero coger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mientras me cepillo los dientes, o me enjabono en la ducha, cierro el grifo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Reutilizo las bolsas de plástico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. En casa separo la basura según sea orgánica, plástico, papel, vidrio o restos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Hago amigos/as con facilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. En una conversación, me gusta opinar, decir lo que pienso sobre el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Acepto la opinión que otros puedan tener sobre un tema, aunque sea diferente a la mía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Confío en la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Me resulta fácil decir "no" si algo no lo veo claro, o no me convence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Cuando estoy en un lugar público; por ejemplo en el cine, en el médico, en clase; apago el móvil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta ser puntual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Es importante preguntar qué normas tiene mi centro de trabajo, o de formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Me considero una persona responsable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Me considero una persona polivalente, capaz de hacer diferentes tareas o funciones en un puesto de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Cuando empiezo en un nuevo trabajo, me adapto fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Me resulta fácil trabajar en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Aprendo cosas nuevas fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Si algo no me sale bien a la primera, lo sigo intentando hasta que lo consigo hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Responde las siguientes afirmaciones según corresponda</i>	Sí, muchas veces	Algunas veces	Más bien pocas veces	No, nunca
48. Si algo no sé hacerlo, pido ayuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Cuando un tema me interesa busco más información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Me resulta fácil concentrarme y prestar atención cuando me están enseñando algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones

ANEXO 2. GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

Los guiones que a continuación se presentan también pueden consultarse en el CD adjunto a este trabajo.

Anexo 2.1. Guión entrevista jóvenes

GUIÓN ENTREVISTA JÓVENES (A PARTIR DEL CUESTIONARIO AUTOCOM)

Sobre el joven

¿Qué edad tienes?

¿Qué estudios tienes hasta ahora? ¿En qué curso dejaste la ESO? Coméntame tu historia, vida académica, ¿cómo es?

¿Tienes el graduado en ESO? ¿Lo quieres obtener? ¿Por qué?

¿Qué quieres hacer cuándo finalices el programa?

¿Qué experiencia tienes del IES? ¿Positiva? ¿Negativa?

¿Has trabajado alguna vez? ¿En qué? ¿En qué condiciones laborales?

¿Qué tal tu familia? ¿Le interesa lo que estás haciendo? ¿Te apoya?

¿Con quién vives? ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Y tu eres...?

A parte de tu familia ¿tus amigos te preguntan cómo te va en el programa? ¿te preguntan por lo que estás haciendo? ¿les interesa?

Sobre el programa

¿Por qué decidiste participar en el programa?

¿Cuánto tiempo hace que participas en el programa?

¿Dónde estás realizando las prácticas? ¿Has hecho prácticas en algún otro sitio? Explícame tu experiencia, tu opinión. Hazme una valoración según tu propia experiencia.

¿Tienes algún tutor de referencia en el centro de prácticas? ¿Y en el centro de formación?

¿Cómo trabajan contigo los tutores? ¿Cómo te hacen el seguimiento?

¿Qué participar en este programa de formación te está favoreciendo? ¿Por qué?

¿Crees que el hecho de participar en este programa te está ofreciendo un contacto con el mundo laboral? ¿Te motiva más a seguir estudiando o a trabajar?

¿Si tuvieras que decir alguna cosa a mejorar en el programa, qué dirías?

¿Qué clima se respira en tu aula, con tus compañeros del programa?

¿Volverías a repetir la experiencia?

Sobre el perfil de competencias

¿Si tuvieras que valorar tus competencias (saber, saber hacer, saber ser y estar) como las valorarías? ¿Sabrías decirme si crees que las dominas o no? ¿Cuáles crees que más dominas? ¿Y las que menos? ¿Por qué?

¿Te quieres?

¿Te cuidas?

¿Te gustas?

¿Tienes amigos? ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Cómo te ven tus amigos?

Anexo 2.2. Guión entrevista tutores

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORES-TUTORES DE LOS PROGRAMAS FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Preguntas sobre los programas

- Porqué esas modalidades.
- Estructura de los programas.
- Objetivos de los programas.
- Metodología de los programas.
- Sistema de evaluación de los programas.
- Respuesta social a los programas (éxito o no de oferta y demanda).
- Itinerarios planteados desde los programas.
- Clima o entorno relacional en los programas

Preguntas sobre los jóvenes participantes en los programas

- Perfil general (edad, sexo, procedencia o nacionalidad, perfil familiar, perfil social-comunitario)
- Perfil formativo
- Perfil profesional
- Perfil general de competencias
- Motivación e intereses
- Autopercepción que como tutores perciben de los jóvenes que participan en los programas
- Implicación, participación de los jóvenes que participan en los programas
- Evaluación de los jóvenes (con relación a los programas)
- Respuesta de los jóvenes (con relación a los programas)
- Qué esperan ellos como tutores de los jóvenes
- Qué valoran de estos jóvenes.
- Qué consideran que hace falta trabajar. Qué necesidades perciben como tutores respecto a los jóvenes.

Preguntas relacionadas con las empresas que participan en los programas

- Perfil de las empresas (actividad, ubicación).
- Objetivos de la empresa como ente participante.
- Motivación e interés por participar en el programa.
- Qué pide la empresa participante al centro
- Qué pide la empresa participante de los jóvenes y a los jóvenes.
- Resultados, evaluación, seguimiento hecho a la empresa
- Índice de satisfacción de la empresa.
- Principales incidentes.
- Principales logros.

Preguntas relacionadas con el itinerario una vez finalizado el programa:

- Índice de inserción laboral (siguen en itinerario laboral. ¿Cuál?)
- Índice de inserción formativa (siguen en itinerario formativo. ¿Cuál?)
- Índice de deserción.
- Otros itinerarios de los jóvenes.

Anexo 2.3. Guión entrevista empresas

GUIÓN ENTREVISTA EMPRESAS COLABORADORAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Datos básicos de la empresa

- Actividad profesional de la empresa.
- Tamaño empresa (total trabajadores).
- Puestos de trabajo o perfiles profesionales podemos identificar.

Datos relacionados con los jóvenes, el programa de formación y la empresa

- ¿Por qué decidisteis empezar a colaborar en estos programas? ¿Qué os llevo a hacerlo? ¿Qué os aporta?
- ¿Cuánto tiempo hace que colaboráis con el servicio de ocupación y/o integración laboral en los programas de formación para la inserción de los jóvenes?
- ¿Cómo valoráis esta colaboración? ¿Qué consideráis que aportáis?
- ¿Qué perfiles profesionales o puestos de trabajo ofertáis para estos jóvenes a través de los programas de formación y de orientación para la inserción?
- ¿Cómo actuáis y qué tipo de seguimiento hacéis a los jóvenes que vienen a vuestra empresa derivados de estos programas?
- ¿Qué actitud tienen los jóvenes cuándo vienen a la empresa?
- Estos jóvenes ¿acostumbran a incorporarse a la empresa con un contrato de trabajo?
- Qué competencias valoráis como empresa y trabajáis con los chavales.
- Qué les pedís a los jóvenes.
- Qué valoración hacéis (notáis cambios en el comportamiento, actitudes, competencias de los chicos...)
- El resto de trabajadores, ¿cómo acogen vuestra iniciativa de colaboración?
- Posibilidad de inserción. ¿Se ha dado el caso alguna vez?

